

Integrace žáků s lehkým mentálním postižením na 1. stupni běžných základních škol ve Zlínském kraji

Iva Suchoňová

Bakalářská práce
2012



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Iva SUCHOŇOVÁ**
Osobní číslo: **H09052**
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Integrace žáků s lehkým mentálním postižením na 1. stupni běžných základních škol ve Zlínském kraji**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti speciální pedagogiky.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvalitativního výzkumu.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ČERNÁ, M., NOVOTNÝ, J. Kapitoly z psychopedie. Praha: UK, 1995. ISBN 80-7066-899-7.

CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada publishing a.s., 2007, ISBN 978-80-247-1369-4

KYSUČAN, J. Školní integrace dětí se zdravotním postižením. In Sborník z mezinárodní konference k pojetí integrace 6.-7. listopadu 1996. Olomouc: Katedra speciální pedagogiky PF Univerzity Palackého Olomouc, 1997.

MÜLLER, O., VALENTA, M. Psychopedie. Praha: PARTA, 2003. ISBN 80-7320-039-2.

PIPEKOVÁ, J. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

ŠVARCOVÁ, I. Mentální retardace. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-506-7

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Mgr. Ivana Marášková

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

30. listopadu 2011

Termín odevzdání bakalářské práce:

4. května 2012

Ve Zlíně dne 12. ledna 2012



doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.

děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.

ředitel ústavu

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédá k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá specifiky ve vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v základních školách praktických a jejich integrací na 1. stupeň běžných základních škol ve Zlínském kraji. Postupně jsou vysvětleny výchozí pojmy, shromážděny poznatky z odborné literatury se zaměřením na možnosti vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením, podmínky, formy a proces školní integrace a význam spolupráce s poradenskými zařízeními. Cílem bakalářské práce je zjistit pohled rodičů na vzdělávání dětí s mentálním postižením v základní škole praktické a v běžné základní škole.

Klíčová slova:

Integrace, lehké mentální postižení, edukace, asistent pedagoga, individuální vzdělávací plán, evaluace, poradenský systém.

ABSTRACT

This thesis deals with the specifics in the education of students with mild mental disabilities in primary schools and their practical integration of the 1st current level of primary schools in the Zlín region. They are explained in the initial concepts, knowledge gathered from the scientific literature focusing on the educational opportunities of children with mild mental disabilities, conditions, forms and the process of school integration and the importance of cooperation with advisory devices. The aim of the thesis is to opinion on education of parents of mentally handicapped children in elementary school and practice regular elementary school.

Keywords:

Integration, mild mental disability, education, assistant teacher, individual education plan, evaluation, advisory system.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Poděkování:

Děkuji své vedoucí, PhDr. Ivaně Maráškové, za odborné vedení, cenné rady a připomínky při zpracování mé bakalářské práce.

OBSAH

ÚVOD.....	11	
I	TEORETICKÁ ČÁST	13
1	MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ A JEHO SPECIFIKA	14
1.1	ETIOLOGIE MENTÁLNÍHO POSTIŽENÍ.....	14
1.2	KLASIFIKACE MENTÁLNÍ RETARDACE	15
1.3	DOWNŮV SYNDROM.....	17
2	JEDINCI S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	19
2.1	VÝVOJ DÍTĚTE S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	19
2.2	OSOBNOST JEDINCE S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM.....	20
2.3	PSYCHICKÉ ZVLÁŠTNOSTI JEDINCŮ S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM.....	22
2.4	SOCIALIZACE JEDINCŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM.....	23
3	EDUKACE ŽÁKŮ S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	24
3.1	MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM.....	25
3.1.1	Speciální školství	26
3.1.2	Základní škola praktická	26
3.2	PEDAGOGICKÉ ASPEKTY ŽÁKŮ S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	27
3.3	LEGISLATIVNÍ VÝCHODISKA PRO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	28
4	INTEGRACE ŽÁKŮ S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM.....	30
4.1	PODMÍNKY INTEGRACE A INKLUZE.....	31
4.1.1	Individuálně vzdělávací plán.....	32
4.1.2	Asistent pedagoga	33
4.2	FORMY ŠKOLSKÉ INTEGRACE	34
4.3	PROCES ŠKOLSKÉ INTEGRACE	35
4.4	ROLE PORADENSKÉHO SYSTÉMU PŘI INTEGRACI ŽÁKŮ S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM.....	36
4.4.1	Speciální pedagogická centra.....	37
4.4.2	Školská poradenská pracoviště	38
II	PRAKTICKÁ ČÁST	40
5	VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍL VÝZKUMU	41
6	METODY SBĚRU DAT	42
7	VÝZKUMNÝ SOUBOR	44
8	PRŮBĚH VÝZKUMU	45
8.1	METODA ZPRACOVÁNÍ DAT.....	46
9	VÝSLEDKY VÝZKUMU	48

9.1	ZPRACOVÁNÍ A INTERPRETACE ROZHOVORŮ S RODIČI DĚTÍ INTEGROVANÝCH NA BĚŽNOU ZÁKLADNÍ ŠKOLU	48
9.2	ZPRACOVÁNÍ A INTERPRETACE ROZHOVORŮ S RODIČI DĚTÍ NAVŠTĚVUJÍCÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLU PRAKTICKOU	53
10	ZÁVĚR VÝZKUMU	57
10.1	NÁVRH PRO PRAXI.....	58
	ZÁVĚR.....	60
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	62

ÚVOD

Poznání v oblasti vzdělávání lidí s mentálním postižením se stále rozvíjí a do pravidelné školní docházky jsou zařazovány i děti s těžkým stupněm zdravotního postižení, které by ještě před několika málo lety byly od povinného vzdělávání osvobozeny. U mnoha z nich jsou zaznamenávány značné pokroky nejen v jejich psychickém a tělesném vývoji, ale i v jejich socializaci i chování.

Problém integrace žáků s lehkým mentálním postižením (dále jen LMP) do škol hlavního vzdělávacího proudu byl v minulých letech latentní a je velmi prospěšné, že v současné době se integrace dětí realizuje na všech stupních škol a vstupuje do širšího povědomí lidí. Společné vzdělávání se tak stává prostředkem k uplatnění základních lidských práv i pro děti se zdravotním postižením. Cílem by mělo být vždy co nejúspěšnější začlenění dětí se zdravotním postižením do společnosti.

Každá integrace musí být vždy individuálně posuzována a to ve prospěch dítěte s postižením, protože ne každému může zařazení do běžné základní školy vyhovovat. Je tedy nutné, aby rodiče při volbě vhodného typu školy byli velmi opatrní a zvážili všechny možnosti i okolnosti nejlépe ve spolupráci se školským poradenským zařízením a odborným lékařem.

K podmínkám úspěšnosti školní integrace patří osobnost žáka se zdravotním postižením, osobnost učitele, klima třídy, pedagogický sbor, rodiče ostatních žáků třídy a legislativní podmínky. Při integraci do běžných škol je velmi důležitá informovanost učitelů o potřebách žáka s postižením, o jeho současných dovednostech, vyučovacích cílech, ale také dovednost učitelů při zacházení se speciální vyučovací technikou a jejich osobní přístup k dané problematice.

Rovněž je velmi důležité, aby rodiče věnovali pozornost tomu, zda je vybraná škola schopna pro žáka s mentálním postižením zajistit specifické podmínky pro výuku.

Problematika integrace dětí s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol je velmi aktuální, a proto jsem se rozhodla se jí věnovat ve své bakalářské práci.

Prostřednictvím své práce bych zároveň chtěla zjistit, jak integraci vnímají rodiče dětí s lehkým mentálním postižením navštěvující základní školou praktickou, anebo rodiče dětí, které jsou integrovány na běžných základních školách.

Teoretická část práce obsahuje čtyři základní okruhy, přičemž v prvním z nich se zabývám obecným vymezením pojmu mentální retardace, dále její klasifikací, etiologií a jedinci s Downovým syndromem. Ve druhé kapitole se zaměřuji na jedince s mentálním postižením, vývoj dítěte, osobnost člověka, zvláštnosti těchto jedinců a jejich socializaci do společnosti. Třetí kapitola pojednává o edukaci žáků s lehkým mentálním postižením, zde popisují možnosti jejich vzdělávání, speciální školství a vzdělávání v praktické škole. Dále pak pedagogické aspekty žáků s LMP a legislativní podmínky pro vzdělávání žáků mentálním postižením. V poslední čtvrté kapitole uvádím integraci žáků s lehkým mentálním postižením, vymezuji zde pojem integrace, podmínky a proces integrace a teoretickou část ukončuji kapitolou, která je zaměřena na roli poradenského systému a jeho důležitosti při posuzování možnosti integrace žáků s lehkým mentálním postižením do běžných ZŠ.

Praktická část práce spočívá ve výzkumném rázu a jejím cílem je zjistit výhody či nevýhody integrace žáků s lehkým mentálním postižením do běžné základní školy a následné zhodnocení, zda je integrace možná, případně za jakých podmínek.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ A JEHO SPECIFIKA

Pojem mentální retardace znamená opožděnost rozumového vývoje a byl přijat z mezinárodní nomenklatury podle návrhu **Světové zdravotnické organizace 1959**. Nejpočetnější skupinu mezi zdravotně postiženými občany tvoří právě jedinci s mentální retardací (Franiok, 2008, s. 29).

Dle Švarcové (2000, s. 24 - 25) mentálním postižením nebo mentální retardací nazýváme trvalé snížení rozumových schopností, které vzniklo v důsledku organického poškození mozku. Mentální postižení není nemoc, je to trvalý stav, způsobený neodstranitelnou nedostatečností nebo poškozením mozku. Za mentálně retardované se považují takové jedinci, u nichž dochází:

- k zaostávání vývoje rozumových schopností,
- k odlišnému vývoji některých psychických vlastností,
- k poruchám v adaptačním chování.

Dolejší (1978, In Müller, 2002, s. 28) vymezuje mentální retardaci jako: „...vývojovou poruchu integrace psychických funkcí různé hierarchie s variabilní ohraničeností a celkovou subnormální inteligencí, závislou na některých z těchto činitelů:

- na nedostacích genetických vloh;
- na porušeném stavu anatomicko-fyziologické struktury funkce mozku a jeho zrání;
- na nedostatečném nasycování základních psychických potřeb dítěte vlivem deprivace sensorické, emoční a kulturní;
- na deficitním učení;
- na zvláštностech vývoje motivace, zejména negativních zkušenostech individua po opakovaných stavech frustrace i stresu;
- na typologických zvláštностech vývoje osobnosti.“

1.1 Etiologie mentálního postižení

Mentální postižení dle Müllera (2002, s. 10) nemá jednotnou příčinu a většinou vzniká součinností více faktorů (vrozených, environmentálních), jež je velmi obtížné najít a určit tak, které byly primární a které sekundární.

Pipekové (2006a, s. 271) uvádí, že mentální postižení u jedince může vzniknout v období:

- **prenatálním** (před narozením dítěte), např. infekce matky během těhotenství;
- **perinatálním** (v období po porodu a bezprostředně po něm), např. nedostatek kyslíku-hypoxie plodu;
- **postnatálním** (po porodu do 2 let věku dítěte), např. infekce novorozeněte, záněty mozku, úrazy, špatná výživa.

Dle Müllera (2002, s. 18) mentální postižení, mimo jiné, nejčastěji vzniká v důsledku zděděné inteligence a v důsledku vlivů rodinného prostředí. Tzn., že rodiče, kteří mají nízké intelektové vybavení, postihují své děti hned několikanásobně a to dědičností, nepodnětnou výchovou, nestabilními rodinnými vztahy, špatnými bytovými podmínkami atd.

Můžeme tedy říci, že k mentálnímu postižení může vést celá řada různorodých příčin, které se vzájemně podmiňují, prolínají a spolupůsobí. Švarcová (2000, s. 51) v této souvislosti dodává, že mentální opoždění může být způsobeno příčinami:

- **endogenními** – vnitřní příčiny jsou zakódovány již v systémech pohlavních buněk, jejichž spojením vzniká nový jedinec – jsou to příčiny *genetické*;
- **exogenními** – vnější činitelé, jenž mohou způsobit mentální retardaci a působí v období *prenatálním* (od početí po narození), v *perinatálním* (působí těsně před, během a těsně po porodu) a *postnatálním* (působí po narození) a mohou, ale nemusí být příčinou poškození mozku plodu nebo dítěte.

1.2 Klasifikace mentální retardace

„Hloubku mentální retardace je možno určit pomocí inteligenčního kvocientu, který vyjadřuje úroveň rozumových schopností“ (Pipeková, 2006a, s. 271).

Švarcová (2000, s. 27 - 30) uvádí, že podle nové 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, kterou zpracovává Světová zdravotnická organizace v Ženevě, jež je platnosti od roku 1992, se mentální retardace dělí do šesti základních kategorií:

1. Lehká mentální retardace
2. Středně těžká mentální retardace
3. Těžká mentální retardace

4. Hluboká mentální retardace
5. Jiná mentální retardace
6. Nespecifikovaná mentální retardace

1. Lehká mentální retardace, IQ 50-69 (F70)

- nejvýraznější problémy v období školní docházky (omezené logického myšlení, slabší paměť, jemná a hrubá motorika, chybí zvědavost dítěte aj.)
- zpomalený rozvoj sociálních dovedností
- důležitost výchovné působení a rodinného prostředí
- v dospělosti schopnost pracovat a úspěšně udržovat sociální vztahy

2. Středně těžká mentální retardace, IQ 35-49 (F71)

- opožděný rozvoj řeči a myšlení, který přetrvává až do dospělosti
- neschopnost řešení náročnějších situací
- jen částečná samostatnost v sebeobsluze
- v dospělosti jednoduché pracovní zařazení pod dohledem

3. Těžká mentální retardace, IQ 20-34 (F72)

- pohybová neobratnost
- značné omezení psychických procesů
- poruchy pozornosti
- nutnost celoživotní péče

4. Hluboká mentální retardace, IQ je nižší než 20 (F73)

- kombinovaná postižení (sluch, zrak, těžké neurologické poruchy)
- těžké omezení schopnosti porozumět instrukcím
- omezený pohyb-imobilita
- nutnost stálé pomoci a dohledu

5. Jiná mentální retardace

označení se používá při nesnadnosti určení stupně mentálního postižení z důvodu:

- přidruženého somatického nebo sensorického postižení
- autismu nebo těžkých poruch chování

6. Nespecifikovaná mentální retardace

Používá se v případě kdy:

- je mentální postižení prokázáno
- je nemožné zařazení klienta do jedné z předchozích kategorií

1.3 Downův syndrom

Downův syndrom, jak uvádí Vítková (2000, s. 117 - 125), je nejrozšířenější ze všech dosud známých forem mentální retardace. Jedná se o chromozomální onemocnění – trizomií 21. chromozomu, přičemž jedinci postižení touto formou mentální retardace mají charakteristický vzhled, jenž způsobuje určitou vnější shodu mezi nimi.

Typické znaky pro jedince s Downovým syndromem jsou:

- úzká a šikmá oční víčka s výraznou kožní řasou ve vnitřním koutku oka,
- malá otevřená ústa a vyčnívají jazyk,
- menší postava (muži 147-162cm, ženy 135-155cm),
- širší a mohutnější krk, menší uši,
- malé a silné ruce a chodidla, jedna rýhy přes dlaně,
- slabý svalový tonus a ochablost vazů,
- mají orientační smysl a dobrou paměť,
- při správné výchově nemají problémy v sociální oblasti.

Mentální postižení u dětí s Downovým syndromem bývá různě hluboké a má rozmanitá specifika. Vítková (2000, s. 117 – 125) zde podotýká, že děti vychovávané v rodinách vykazují vyšší úroveň intelektových schopností než děti, jenž jsou od časného věku v ústavech. Důležitá je u nich i podpora senzomotorického a sociálního vývoje a stimulace procesů učení. Rozhodující význam má spíše kvalita než množství získávaných smyslových a tělesných vjemů.

Rodiče dětí s Downovým syndromem mají možnost, zhruba od šesti týdnů jejich věku, se zúčastňovat programů včasné péče. Kromě individuální a skupinové péče dětem je zde také poskytována pomoc rodičům v adaptaci na skutečnost trvalého postižení jejich dítěte. Děti s Downovým syndromem mají právo na vzdělání, stejně jako jejich nepostižení vrstevníci. V předškolním věku navštěvují běžné nebo speciální mateřské školy, které jsou

určeny pro děti různými druhy postižení. Ve věku povinné školní docházky a dle závažnosti svého mentálního postižení mají možnost se vzdělávat ve speciálních nebo v praktických školách, anebo mohou být integrováni do běžných základních škol v místě svého bydliště.

2 JEDINCI S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Lehké mentální postižení, je uvádí Pipeková (2006b, s. 65 - 71) je tvořeno určitou genetickou transmisí a nepříznivými zevními vlivy, jako sociokulturní deprivací, ekonomickým nebo fyzickým strádáním, nedostatkem stimulace. Celkové poškození neuropsychického vývoje osob s mentálním postižením sebou přináší řadu zvláštností v jednotlivých stránkách jejich osobnosti.

Dále Pipeková uvádí, že poškození se dotýká procesů poznávacích, zasahuje sféru emoční a volní, dále ovlivňuje adaptabilitu i chování jedince a projevuje se i ve zvláštnostech motoriky. Projevy mentálního postižení jsou velmi různorodé, u každého jedince znatelnější v jiné oblasti a jiné míře, a proto utváření osobnosti každého jedince záleží mnoha faktorech. Velkou roli zde hraje prostředí, v němž jedinec vyrůstá (rodina, blízké osoby, atmosféra), dále pak podněty, které jedince stimulují a možnosti, které se danému jedinci při vývoji nabízejí (pobyt mezi vrstevníky, mezi intaktní populací, možnost integrace, pomůcky). Nemůžeme tedy přesně určit, v jaké oblasti a jaké míře se projevy u člověka s mentálním postižením vyskytnou, neboť se případ od případu liší.

Müller (2002, s. 21) uvádí, že základní cílem speciálně pedagogického působení na děti s mentálním postižením je dosažení maximálně možného stupně rozvoje jejich osobnosti, což slouží k výslednému nalezení adekvátního místa pro jejich uplatnění ve společnosti. V průběhu dlouhodobé a promyšlené a systematické výchovně vzdělávací činnosti jsou si jedinci s LMP schopni osvojit základní vědomosti, dovednosti a návyky, společenská pravidla a způsoby humanizace v takové míře, která jim umožní se téměř integrovat. Pro úspěšnou výchovně vzdělávací činnost je také velmi důležité znát zvláštnosti vývoje a utváření osobnosti mentálně postižených.

2.1 Vývoj dítěte s lehkým mentálním postižením

Psychický vývoj dítěte je dle Pipekové (2006a, s. 287) je obecně dán výsledkem interakce dědičných dispozic a vlivu vnějšího prostředí. Mezi důležité činitele psychického vývoje patří především aktivita jedince a dále činnosti, v nichž se rozvíjí jeho psychické procesy. Vývoj určený dědičností a vnějšími vlivy se realizuje prostřednictvím učení a zrání.

Vágnerová (2000 In Pipeková 2006a, s. 287) uvádí tři hlavní oblasti psychického vývoje:

- **biosociální vývoj** – zahrnuje tělesný vývoj a s ním spojené změny,
- **kognitivní vývoj** – zahrnuje vývoj všech psychických procesů, jež se spolupodílí na lidském poznání, myšlení, rozhodování a učení,
- **psychosociální vývoj** – je ovlivněn vnějšími faktory a zahrnuje osobní charakteristiku, mezilidské vztahy a sociální pozice jedince.

Při mentálním postižení bývají u dítěte nejzřetelněji ovlivněny poznávací procesy a postižený jedinec si tak konstruuje své vlastní poznání světa. Kvalita života jedince s mentálním postižením je tedy ovlivněna jeho zkušenostmi, které získává učením a společně se vzděláním jsou pro něj celoživotní záležitostí (Franiok, 2008, s. 92).

Dle Bartoňové (2005a, s. 147) si mentálně postižené dítě osvojuje nejen nové poznatky a zkušenosti, ale i nové pracovní techniky a způsoby myšlení, které pak vždy navazují na poznatky už dříve získané. Osvojování poznatků probíhá u mentálně postižených pomalejší formou a musí se často opakovat, protože rychleji zapomínají – převládá krátkodobá paměť.

Děti s mentální retardací, jak uvádí Vítková (2004, s. 70) nebývají zralé citově a sociálně, a proto je nutné u nich počítat s opožděnou školní zralostí a tím i odloženým zahájením školní docházky. Přípravenost dítěte pro školu je součástí pedagogické zralosti a dle Monatové (In Vítková 2004, s. 71) je její význam širší než pojem školní zralost.

Pojem pedagogická zralost tedy znamená:

- integraci tělesné i duševní, společenské a výchovné vyspělosti dítěte,
- označuje schopnost dítěte umět se orientovat ve všech oblastech, adekvátně jeho věku a přiměřeně požadavkům, které na ně klade společnost,
- přijímat a reagovat odpovídajícím způsobem na edukační působení.

2.2 Osobnost jedince s mentálním postižením

Nejčastější projevy v různých oblastech osobnosti mentálně postiženého jedince popisuje Bartoňová (2007c, s. 52) následovně:

- **Vnímání**

je opožděné, omezené, jeho rozsah je velmi zúžený a tempo je zpomalené. Objevuje se špatné vnímání souvislosti a jedinec neprojevuje zájem o detaily, zajímá se převážně o nepodstatné části sledovaného objektu. S nedostatečným vnímáním souvisí také špatný odhad nebezpečí a nepřesné je i sluchové vnímání. Důležitou roli hrají hmatové podněty, které přispívají k lepší orientaci v prostoru a také vnímání polohy vlastního těla.

- **Řeč**

v důsledku pomalého zdokonalování sluchového vnímání se řeč vyvíjí později a pomaleji, velmi často se objevuje i nedokonalá výslovnost. Jedinci s mentální retardací mají menší slovní zásobu a velmi chudá je i aktivní slovní zásoba, věty bývají jednodušší s nedokonalou mluvnickou stavbou. Děti často používají místo označení konkrétní věci či osoby zájmena.

- **Myšlení**

je velmi konkrétní a nekritické. Jedinec má potíže s používáním obecných pojmů, s osvojováním pravidel a má malou představivost. V důsledku nestálé pozornosti se projevuje neschopnost se déle soustředit při myšlení.

- **Paměť**

je krátkodobá a osvojování vědomostí je pomalé. Při učení se uplatňuje spíše mechanické zapamatování bez logického porozumění. Jedinec si osvojí méně vědomostí oproti intaktní populaci, rychleji vědomosti ztrácí a vybavování je pomalé a chybné.

- **Sebehodnocení**

může se projevat jako *zvýšené*, kdy jedinec nedokáže reálně zhodnotit svoje schopnosti a možnosti, které jsou projevem nedostatečně vyvráté osobnosti nebo naopak sebehodnocení *snížené*, kdy se jedince podceňuje, např. obavy z nezdaru (Dolejší, 1973 In Pipeková, 2006b, s. 75).

- **Vůle**

objevuje se nedostatek iniciativy a jedinec se nedokáže soustředit na vzdálenější cíle. Chybí motivace k činnosti a jednání podléhá aktuálním zájmům či vlivům okolí. U dětí s mentální retardací se může objevit *hypobulie* - snížení volných kompetencí nebo *abulie* - chybění volných vlastností.

- **Emoce**

jsou opožděné a těžko se tvoří (např. pocit odpovědnosti). Objevují se neadekvátní reakce na různé podněty a chování neodpovídá aktuálnímu věku (reakce odpovídají spíše věku mladšímu). Častá je nestálost nálad, primitivní či protikladné prožitky, dále se může objevovat apatie a euforie.

2.3 Psychické zvláštnosti jedinců s lehkým mentálním postižením

„Děti s lehkým mentálním postižením mají konkrétní myšlení, nedovedou zobecňovat, mají mechanickou paměť a malou početní představivost. Mají proto potíže s vyjadřováním a ve výslovnosti. Jejich základní vada ovlivňuje negativně celou osobnost a její společenské zařazení“ (Pipeková, 2006a, s. 74).

Švarcová (2000, s. 33) uvádí, že jedinci s mentálním postižením jsou svébytnými subjekty s charakteristickými osobnostními rysy. Ve značné části se u nich projevují určité společné znaky a to ve větší či menší míře v závislosti na stupni mentálního postižení. Individuální variabilita společných znaků závisí na druhu a hloubce mentálního postižení, na rovnoměrném postižení všech složek psychiky, nebo na tom zda jsou výrazněji postiženy některé psychické funkce a duševní vývoj je nerovnoměrný.

Mentální postižení se dle Švarcové (2000, s. 35) klinicky projevuje:

- zpomalenou chápavostí,
- sníženou schopností komparace a vyvozování logických vztahů,
- sníženou mechanickou a logickou paměť,
- nedostatečnou slovní zásobou,
- poruchami vizuomotoriky a pohybové koordinace,
- nedostatky v osobní identifikaci a ve vývoji „já“,
- zvýšenou potřebou uspokojení a bezpečí,

- poruchami v interpersonálních skupinových vztazích a v komunikaci.

2.4 Socializace jedinců s mentálním postižením

Základním kritériem rozvoje osobnosti každého jedince je dle Müllera (2002, s. 33) úroveň jeho začlenění do společnosti - socializace. Výjimkou tedy není ani mentálně postižené dítě, protože i jeho osobnost má sociální rozměr tzn., že je tvořen jeho celý charakter. Úspěch socializace mentálně postižených dětí závisí na jejich schopnostech, na průměrném speciálně pedagogickém působení a na zařazování do společenských skupin. Dosažená úroveň socializace u lehce mentálně postižených žáků je prvotním znakem úspěšnosti výchovně vzdělávacího procesu ve škole a také i měřítkem budoucího vybavení pro soužití v dalších společenských vztazích.

Socializaci dále Bartoňová (2005b, s. 214) popisuje jako vysoce komplexní proces, jenž začíná už v novorozeneckém věku v rodině a dále pokračuje ve škole a poté v zaměstnání. Základ vytváří tzv. primární socializace, která se uskutečňuje v rodině a v procesu rodinné výchovy, jejíž cílem je uvést dítě do příslušného kulturního prostředí a naučit jej orientaci v tomto prostředí. Pro socializační vývoj dítěte s postižením je nejdůležitější jeho rodina, tzn. rodiče, sourozenci a poté i širší rodina – prarodiče, tety.

U mentálně postižených dětí se setkáváme s nízkou úrovní socializačního vývoje a právě tato skutečnost je dle Franioka (2008, s. 92) ovlivněna jednak snížením jejich intelektových schopností a jednak tím, že většina z nich vyrůstala v chráněném prostředí speciálních zařízení. Z těchto důvodů nemají postižení jedinci dostatek příležitostí k vytváření sociálních vztahů v běžném prostředí v nejdůležitějším období svého života - dětství a v dospívání.

3 EDUKACE ŽÁKŮ S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Současná škola a školská zařízení by podle Franioka (2008, s. 92) neměly vidět v postižených jedincích něco nepřírozeného, neměnného a to zejména u dětí, které jsou ve vývoji. Možnosti, schopnosti a dovednosti postiženého dítěte mohou být omezené, ale nečinnost pedagogů by limitovala i další rozvoj jejich schopností. U postiženého dítěte nemůžeme sledovat jen to, co mu chybí, ale spíš co všechno nám chce sdělit svým specifickým chováním a svou jinakostí. Právě jeho negativní projevy mohou být pro nás velkým přínosem.

Edukace jedinců s lehkým mentálním postižením je dle Pipekové (2006a, s. 275-279) realizována v rámci celé škály škol a zařízení:

- **předškolní vzdělávání** - mateřská škola, mateřská škola speciální, speciální třída při mateřské škole,
- **povinná školní docházka** - základní škola, základní škola praktická, základní škola speciální, třída pro žáky se zdravotním postižením při základní škole,
- **vzdělávání v rámci profesní přípravy** – střední odborné učiliště, odborné učiliště, praktická škola.

Poznání v oblasti vzdělávání lidí s mentálním postižením se dle Švarcové (2000, s. 23) stále rozvíjí a do pravidelné školní docházky jsou zařazovány děti, které by ještě do nedávna byly od povinného školního vzdělávání osvobozeny. U mnohých dětí jsou zaznamenávány značné pokroky nejen v jejich psychickém a tělesném vývoji, ale i v jejich socializaci a chování.

Mareš (1998, s. 122 - 123), který se zabývá specifiky stylů učení a uvádí, že postižení žáci a to včetně jedinců s LMP, jsou pro učení mnohem více vnitřně motivováni, mají větší zodpovědnost za výsledky učení, ale zase na druhou stranu jsou v práci méně vytrvalí než běžná populace. Můžeme tedy říci, že vyšší vytrvalost běžných žáků by při integraci mohla příznivě působit na žáky postižené. Současně je potřeba i zvážit, zda vysoká vnitřní motivace postižených jedinců nepramení – kromě pochopitelné snahy se vyrovnat zdravým spolužákům – z vnímané velké motivovanosti jejich rodičů, kteří musí překonávat mnohem více překážek, chtějí-li začlenit své postižené dítě do běžné školy

Podle Novosada (2006, s. 26) má škola společně s rodinou nejvýznamnější vliv na vývoj a rozvoj všech složek osobnosti dítěte, a proto by mělo být cílem společnosti zařadit co nejvíce postižených dětí mezi zdravé spolužáky do běžných škol. Tím by se posílilo jejich sebevědomí, ctižádost, sociálně-adaptační schopnosti a napomohlo by to i k vytváření nekresleného obrazu, který o nich budou mít jejich zdraví spolužáci. Právě tento „obraz“ se v dospělosti zhodnotí v jejich přístupu ke spoluobčanům se zdravotním postižením.

3.1 Možnosti vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

„Základním cílem speciálně pedagogického působení na jedince s mentálním postižením je dosažení maximálně možného stupně rozvoje jejich osobnosti, což slouží k výslednému nalezení adekvátního místa pro jejich uplatnění ve společnosti“ (Müller, 2001, s. 21).

Bartoňová (2005b, s. 26-37) uvádí, že cílem českého školství je vytvoření takového školního prostředí, které by poskytovalo všem žákům stejné šance, aby mohli dosáhnout odpovídajícího stupně vzdělání a tím si zajistit právo na rozvoj svých individuálních předpokladů. Snahou je integrovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do všech typů škol a školských zařízení.

Kerrová (1997 In Bartoňová, 2005b, s. 231) upozorňuje, že při řešení otázky výběru vzdělávací instituce a volby mezi speciální a běžnou školou je třeba posuzovat konkrétní situaci dítěte. Vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami se v ČR realizuje po dobu devíti (deseti) let v průběhu povinné školní docházky na dvou vzdělávacích úrovních:

- **základní vzdělání poskytované základní školou a základní školou praktickou,**
- **základy vzdělání poskytované základní školou speciální.**

Dle Hájkové (2010, s.7) je v dnešní době zcela přirozeně uznáváno právo všech lidí na vzdělání v přirozeném a nerestriktivním prostředí. Důležitou otázkou tedy zůstává, jak můžeme dítěti s postižením umožnit takové vzdělávání, aby z něj mělo prospěch nejen ono samo, ale také i jeho blízké okolí. Východiskem této situace by mohlo být *inkluzivní vzdělávání*, na základě kterého by všechny děti (postižené i nepostižené) navštěvovaly stejnou školu a byly by zde společně vzdělávány přiměřeně svým zájmům, schopnostem a nadání.

Hájková (2010, s. 129) dále uvádí, že by v našich školních podmínkách bylo žádoucí, aby v každé škole, která programově směřuje k inkluzi, byl sestaven tým tzv. *inkluzivních metodiků*. Tento tým by byl složený z pedagogů, odborně připravených pro koordinaci inkluzivních postupů ve škole a také zástupců školního poradenského pracoviště. Měl by přesně stanovený časový plán společných schůzek, na nichž by probíhalo plánování a reflexe společné práce, pravidla supervize, screeningu inkluzivních podmínek ve škole a v jednotlivých třídách.

Inkluzivní vzdělávání dle Bartoňové (2005a, s. 217) dává žákům možnost získání širšího pohledu na svět a na přijímání rozdílů druhých, přispívá k naplnění fyzických a sociálních potřeb jedince.

3.1.1 Speciální školství

System speciálního školství umožňuje, aby na některých speciálních školách mohly děti projít procesem vzdělání od mateřské až po střední školu. Do jednotlivých typů škol jsou žáci zařazováni na základě druhu a stupně postižení (Zámečnicková, 2004 In Bartoňová, 2005b, s. 231).

Jak uvádí Vítková (2004, s. 309) koncepce speciálního školství pro žáky s mentálním postižením je vy tvořena jako prostupný systém od předškolního věku až po dospělost a jsou zde uplatněna hlediska etická, ekonomická, psychologická a hledisko pedagogické, které spočívá:

- v nalézání postupů, metod a cest, jenž usnadní proces učení žáků s mentálním postižením,
- v citlivém výběru učiva nutného a potřebného k orientaci těchto žáků v oblasti mezilidských a sociálních vztahů,
- v hledání učiva, které umožní další rozvoj a pokračování ve vzdělávání po ukončení školní docházky.

3.1.2 Základní škola praktická

Pipeková uvádí (2006a, s. 279), že jedním z nejfrekventovanějších zařízení edukačního systému pro jedince s lehkým mentálním postižením je základní škola praktická. V ní se

žáci učí na základě **vzdělávacího programu** základní školy praktické a po jeho absolvování získávají základní vzdělání. Vzdělávací program je proto sestaven tak, aby mohl fungovat otevřeně a pružně a také, aby nebránil respektování individuálních zvláštností a individuálního pracovního tempa žáků.

Posláním této školy je dle Švarcové (2003, s. 64 In Pipeková, 2006a, s. 279) umožnit žákům s lehkým mentálním postižením dosažení co nejvyšší úrovně znalostí, dovedností a osobních kvalit. Konečným cílem této výchovné a vzdělávací práce je jejich zapojení nebo i případná úplná integrace do běžného života.

Bartoňová (2005b, s. 37) upozorňuje na možnost, zřizování tříd pro žáky s mentálním postižením při běžných základních školách. Dle Franioka (2008, s. 124) se právě tady nabízí možnost rychlého propojení mezi základní školou praktickou a běžnou základní školou. Je to dáno blízkostí vzdělávacích programů - **Vzdělávací program základní a praktická škola** a také i **Rámcově vzdělávacím programem pro Základní vzdělávání (RVP ZV)**, který je doplněn přílohou Rámcový vzdělávací program upravený pro žáky s lehkým mentálním postižením. RVP ZV usiluje o to, aby vzdělávání žáků probíhalo v souladu s jejich speciálně vzdělávacími potřebami.

Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na takové úrovni, která je pro ně dosažitelná a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti (Bartoňová, 2005, s. 219).

3.2 Pedagogické aspekty žáků s lehkým mentálním postižením

Snahou speciální pedagogiky je podle Vítkové (2004, s. 15) pozitivní integrace zdravotně postižených žáků do society školského systému. Pokud má být integrace zdařilá je nezbytnou nutností vytvořit celý soubor určitých podmínek, bez nichž je zbytečné a nezodpovědné dítě s postižením do běžné školy vůbec přijmout.

Jak uvádí Valenta (2003, s. 52 - 53) pro děti s mentálním postižením je mnohem významnější učení se nápodobou než pro intaktní populaci, a proto nemají ve speciální škole příležitost k osvojení si běžných způsobů komunikace, navazování a udržování kontaktů, což jsou podstatné dovednosti pro jejich budoucí život stejně jako pro každého jedince. Integrace dětí s mentálním postižením na prvním stupni běžných základních škol je prospěšná

nejenom pro celý třídní kolektiv, ale hlavně pro ně samotné. Doba, kterou strávili v přirozeném sociálním prostředí s běžnými vzorci komunikace je v jejich životě zásadní a nenahraditelná.

Přítomnost žáků s postižením ve školním kolektivu má dle Švarcové (2000, s. 112) pozitivní vliv na rozvoj morálních vlastností spolužáků, kteří se jim snaží pomáhat, být jim prospěšní a vytvářejí si k nim kladné vztahy, jež pak přetrvávají i v jejich dalším životě. Dlouhodobý kontakt s postiženými lidmi zvyšuje sociální citlivost nepostižených vůči postiženým, kultivují se mezilidské vztahy, nepostižení se učí komunikovat s postiženými a zvykají si na jejich přítomnost ve společnosti.

Školní integraci popisuje Vítková (2004, s. 17) jako poskytování výchovy a vzdělávání postiženým dětem podle jejich specifických potřeb spíše ve školách běžného typu, než ve školách speciálních. Integrovaný proces je chápán jako pokračující redukce distance. Postižení žáci se mají vzdělávat v co možná nejvyšší možné míře se svými vrstevníky, a nemusí být vždy vyučováni v běžné třídě. Rozsah společného vzdělávání není pevně stanoven, ale musí být uvážen v souvislosti s potřebami jednotlivých žáků.

Pojmem **sociální integrace** je dle Novosada (2008, s. 18-21) označován proces rovnoprávného společenského začleňování specifických minoritních skupin do vzdělávacího i pracovního procesu a do života společnosti.

Nejvyšším stupněm socializace jedince je jeho integrace, kterou můžeme definovat:

- jako schopnost zapojit se do společnosti,
- akceptovat její normy a pravidla,
- vytvářet a formovat k ní pozitivní vztahy a postoje.

„Dítě s mentálním postižením je sociální bytost a stejně jako kdokoliv jiný potřebuje sociální kontakty.“ (Švarcová, 2000, s. 113)

3.3 Legislativní východiska pro vzdělávání žáků s mentálním postižením

V České republice máme rozvinutý systém institucí a forem speciálního vzdělávání dětí s postižením, ale až v posledních letech můžeme hovořit o rozvoji osobitého systému integrovaného vzdělávání. Pokud má naše školství umožňovat kvalitní integrovanou výchovu a

vzdělávání žáků s mentální retardací, je tedy nutností vymezení základních předpokladů, které musí splňovat (Valenta, 2003, 17, 49).

Legislativní vzdělávání v České republice upravuje novela zákona **472/2011 Sb.**, kterou se mění zákon č. 561/2004 Sb., **o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání** v platném znění, s účinností ke dni 1. 1. 2012.

Na tento zákon navazují:

- Vyhláška č. **116/2011 Sb.**, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., **o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních** s účinností ke dni 1. 9. 2011.
- Vyhláška č. **147/2011 Sb.**, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., **o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných** s účinností ke dni 1. 9. 2011.

Dále je zde nutné uvést i směrnici Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky č. j. 13710/2001-24 ze dne 6. 6. 2002 **o integraci dětí a žáků se speciálně vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení**, která podrobně rozpracovává veškerá opatření:

- vymezení pojmu “dítě nebo žák se speciálními vzdělávacími potřebami“,
- zajištění speciálně vzdělávacích potřeb individuální nebo skupinovou integrací,
- ekonomické zabezpečení,
- doporučený postupu při zpracování individuálního vzdělávacího plánu.

4 INTEGRACE ŽÁKŮ S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Pojem integrace Geist (1992, s. 135) vymezuje jako proces sloučení, semknutí, vytváření celistvosti, úplnosti, sjednocování dílčích částí v komplexní celek, který je zpravidla na vyšší úrovni než části.

Vítková (2004, s. 14) uvádí, že z hlediska vlivu důsledku integrace na integrujícího se jedince, skupinu nebo komunitu můžeme tento jev chápat jako:

- *proces* začleňování jedince, skupiny, komunity do integrální society,
- *stav* začlenění jedince, skupiny, komunity do integrální society.

Proces integrace lidí s postižením do společnosti je podle Novosada (2000, s. 20 - 53) nemyslitelný bez lidského činitele, jehož funkci můžeme stručně definovat ve dvou rovinách:

- v rovině **společenské** to znamená, že budeme připraveni na soužití s handicapovanými spoluobčany,
- v rovině **profesní** to lze charakterizovat změnami v charakteru sociální práce a zdravotně-sociální péče.

Můžeme tedy říci, že integrace je začleňování či spojování určitých částí v celek tzn. soužití *majority* – intaktních jedinců s *minoritou*, tedy s lidmi sociálně a zdravotně znevýhodněnými. Toto soužití je spojeno s procesy vzájemného formování osobností postižených jedinců a společnosti.

Dle Švarcové (2000, s. 109) se v současné pedagogické teorii i praxi pod pojmem integrace zjednodušeně rozumí vzdělávání postižených jedinců společně s jejich vrstevníky, zařazování žáků s různými druhy zdravotního postižení do běžných škol a případně i do běžných tříd, v nichž se vzdělávají žáci bez postižení.

V souvislosti s rozvíjením teorie a praxe integrace se Novosad (2000, s. 22-23) zmiňuje také o **inkluzi**. Tento pojem vychází z odlišné situace v oblasti školství, které má řadu alternativ např.:

- je volnější a je založeno na partnerském vztahu mezi učitelem a žákem,
- důraz je kladen na osvojení praktických aplikací učiva,
- dále na posilování individuálních a specifických dovedností a schopností, vyplývají z nadání žáka.

Uplatňuje se zde přístup, že zdravotně znevýhodněné dítě je prvotně zařazeno do běžné školy mezi intaktní spolužáky a to bez ohledu na typ jeho postižení. Prioritou není, zda postižené dítě zvládne učivo v plném rozsahu, ale zda při jeho zařazení do běžné třídy převažují pozitiva (např. sociální a emoční zisk pro dítě a jeho spolužáky) nad případnými negativy. Inkluze tudíž není výhodou, kterou by si dítě muselo zasloužit zvládnutím požadavků školy, ale automatické právo, jenž nevyužije jen v případě, kdy speciální vzdělávání je pro něj tou lepší variantou.

V případě **integrace** je postup opačný a dítě nejprve navštěvuje speciální školské zařízení a teprve poté, na základě posouzení rodiny a příslušných odborníků, že je schopné zvládnout i běžnou školu, je do ní přeřazeno.

Můžeme tedy říci, že inkluze se užívá ve smyslu nutnosti poukázat na potřebu rozšířené integrace a na realizování optimální integrace pro každého žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v praxi.

Integrace podle Valenty (2003, s. 19) neznamená konec potřeby speciálně-pedagogické podpory, je poskytována v přirozeném prostředí běžné spádové školy žáka, na rozdíl od dřívějšího pobytu dítěte v segregáčním prostředí speciální školy s internátem či v ústavu.

4.1 Podmínky integrace a inkluze

Integrace dětí s lehkým mentálním postižením, jak uvádí Valenta (2003, s. 49) bývá odborníky označována za „nejproblémovější“ a „nejkontroverznější“. Dle Valenty, by se měly vymezit základní předpoklady kvalitní integrované výchovy a vzdělávání, jenž by naše školství mělo splňovat. Při spolupráci s rodiči mentálně postiženého dítěte je důležité primárně nevycházet např. ze stupně postižení, ale z aktuálních možností a přání rodičů, protože dokáží přizpůsobit podmínky vzdělání tak, aby ani těžší forma postižení nebyla překážkou integrovaného vzdělávání. Je důležité nastítnit rodičům nejen přínos vzdělávání v základní či praktické škole, ale také i rizika, která může jejich volba přinést.

Bartoňová (2005a, s. 223) dodává, že k nejdůležitějším podmínkám integrace patří souhlas rodičů žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, souhlas ředitele dané školy a doporučení příslušného poradenského pracoviště. Na základě tohoto doporučení ředitel školy rozhodne o přijetí žáka a dále požádá krajský úřad o navýšení finančních prostředků, které

jsou potřebné pro kvalitní integraci. Integrace žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol vyžaduje vytvoření určitých podmínek, kterými jsou především:

- příprava a uspořádání třídy, školy,
- odborná připravenost pedagogů,
- příprava kolektivu třídy,
- přijetí spolužáky, kolektivem třídy,
- systematická spolupráce s rodinou,
- zajištění potřebného materiálního vybavení,
- nižší počet žáků ve třídách.

Výše uvedené může tedy shrnout v konstatování, že ke správnému rozhodnutí rodičů, aby své dítě začlenili nebo nezačlenili do běžné školy, jsou potřeba jasně a srozumitelně podané informace odbornými pracovníky, jenž se týkají upřesnění nabídky vzdělávání ve speciální nebo běžné škole. Dále je nutné, aby se rodiče maximálně zapojili do procesu integrace a předem zvážili, co integrace znamená pro ně a co pro jejich dítě bezprostředně a i do budoucna. Můžeme říci, že rodiče potřebují informace, respekt a nabídku podpory, aby se jejich rozhodnutí dalo nazvat *rozhodnutím informovaným*.

Valenta (2003, s. 54) dále uvádí, že pokud základní škola přijme žáka s mentálním postižením, není nutné, aby jeho budoucí učitel byl speciálním pedagogem, ale je velmi důležité, aby měl k dispozici odborné vyšetření dítěte s konkrétní specifikací, jaké má speciální potřeby. Doporučení integrace u mentálně postiženého jedince je v kompetenci speciálně-pedagogických center, pedagogicko-psychologických poraden a středisek výchovné péče, na základě odborných vyšetření. Důležitou součástí doporučení integrace je specifikace podmínek, které musí být splněny, aby se dítě mohlo úspěšně začlenit. U dětí s mentálním postižením se proto vždy vypracovává individuální vzdělávací plán a dále je nutná i podpora asistenta pedagoga.

4.1.1 Individuálně vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán, jak uvádí Zelinková (2001 In Pipeková, 2006a, s. 75) „... je závazný pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka.“

Je zpracován na základě spolupráce učitele, speciálního pedagoga, pracovníka SPC, vedení školy a rodičů žáka. Individuální vzdělávací plán je výhodným řešením spolupráce žáka a učitele, protože umožňuje:

- aby žák pracoval podle svých schopností a individuálního tempa,
- má motivační charakter – žák si je vědom toho, že mu učitel chce pomoci,
- učitel umožňuje pracovat se žákem v souladu s jeho možnostmi, a proto nemá obavy z toho, zda žák zvládne obecně stanovené osnovy učiva,
- plán je pro učitele vodítkem individuálního vyučování a hodnocení,
- IVP je možné průběžně upravovat, aby byl v souladu s možnostmi žáka.

Za plnění individuálního vzdělávacího plánu nesou spoluzodpovědnosti i rodiče žáka, jenž jsou informováni o výchozí situaci dítěte a také o jeho možné perspektivě. Podílí se tak vlastní aktivitou na plnění některých úkolů v rámci vzdělávacího plánu (např. logopedická péče) a také i žák přestává být pasivním objektem působení učitele a rodičů a je spoluzodpovědný za výsledky své reedukace (Pipeková, 2006a, s. 75).

4.1.2 Asistent pedagoga

Činnost asistenta pedagoga je ukotvena ve vyhlášce č. 147/2011 Sb., § 7 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných.

Jak uvádí Hájková (2010, s. 17) je asistent pedagoga důležitým členem pedagogického týmu a jeho funkci může zřídit ředitel školy na doporučení SPC a se souhlasem krajského úřadu.

Hlavní činnosti asistenta pedagoga jsou dle Hájkové (2010, s. 17):

- pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,
- pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku,
- pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti,
- pomoc při komunikaci se žáky a jejich rodiči.

Přítomnost asistenta pedagoga ve výuce je žádoucí v takovém případě, kdy integrovaný žák vyžaduje natolik individuální přístup, že vyučujícímu znemožňuje se věnovat v potřebné míře žákovi i ostatním dětem.

Asistent pedagoga pracuje pod přímým vedením učitele a měl by s ním vytvářet jednotný tým, v němž je důležitá jak vzájemná komunikace a informovanost, tak i vymezení kompetencí.

Asistent pedagoga by se měl podílet na vypracovávání a uplatňování individuálního vzdělávacího plánu a také na vytváření časových a prostorových struktur pro žáka ve vyučování a během přestávek. Jeho záměrem je podpořit samostatnost dítěte, nasměrování jeho pozornosti ke splnění zadaných úkolů, pomoc při přípravě na další hodinu a také organizace volného času mimo vyučovací jednotku.

Asistent pedagoga se snaží zabránit problémovému chování ve vyučování i během přestávek, pomáhá žákovi osvojovat strategie zvládnání běžných i náročných sociálních situací a zvládat problémy spojené se změnami programu během dne. Tím poskytuje dítěti zpětnou vazbu. Pro vzájemnou a efektivní spolupráci mezi asistentem pedagoga a žákem je velmi důležitým předpokladem jejich kvalitní vztah, který je založený na pochopení a vzájemné důvěře (Teplá, 2010).

4.2 Formy školské integrace

Valenta (2003, s. 42) uvádí dvě základní formy školské integrace:

1. individuální zařazení dítěte s postižením do běžné třídy základní školy,
2. vyučování ve speciální třídě běžné základní školy.

1. Individuální integrace

znamená plné začlenění dítěte s postižením do přirozeného sociálního prostředí, tzn. mezi skupinu zdravých žáků. Je více náročná na odborné vedení a prostředky speciálně-pedagogické podpory (asistent pedagoga). Individuální integrace je součástí širšího pojetí školské integrace a její význam spočívá ve výchově obou skupin populace. Jak uvádí Valenta (2003, s. 23) individuální integraci dítěte s mentálním postižením je možné využít zejména tam, kde není možné v běžné ZŠ zřídit speciální třídu a speciální škola je vzdálena místu bydliště žáka.

2. Skupinová integrace

je začlenění postižených dětí do speciálních tříd na běžné základní škole. Ve třídě působí speciální pedagog a tím je zde zachováno speciálně-pedagogické vedení a použití speciálně-pedagogické metod práce. V některých vyučovacích předmětech se žáci mohou vzdělávat společně s ostatními žáky školy a v rámci svých možností jsou zapojeni do všech aktivit mimo vyučování.

4.3 Proces školské integrace

Dle Smékalové (2006, s. 30 - 31) můžeme školskou integraci rozdělit do několika fází, a to:

- rozhodování o vzdělávací cestě,
- příprava integrace,
- vlastní průběh integrace s kritickými momenty,
- hledání návaznosti na školskou integraci.

V první fázi **rozhodování**, jakou zvolit cestu vzdělávání pro jejich dítě, potřebují rodiče ujištění, podporu a hlavně dostatek přesných informací ze strany odborných pracovníků o možnostech nabízených vzdělávání.

V druhé fázi **příprav na integraci**, jde o zajištění podmínek, které umožní kvalitní začlenění dítěte do vzdělávacího procesu. Hodně zde záleží na řediteli dané školy, na speciálně-pedagogické podpoře a dále pak na naplňování základních psychologických potřeb dítěte s postižením, kterými jsou např. potřeba bezpečí a dobré orientace v novém prostředí, potřeba úspěchu a možnosti ovlivňovat okolní dění, potřeba sounáležitosti a zapojení se mezi ostatní spolužáky.

Ve třetí fázi, v níž již **probíhá školní docházka** postiženého dítěte, je nutné vymezit role a kompetence všech aktérů školské integrace. Pro případné řešení vzniklých problémů v průběhu integrace dítěte je velmi důležité, aby vztah mezi všemi aktéry byl důvěrný a komunikace mezi nimi byly vzájemné a otevřené.

Poslední fází je **hledání návaznosti na školskou integraci**, což znamená příprava postiženého žáka k přestupu z prvního na druhý stupeň základní školy nebo také přechod na další vzdělávací stupeň, který následuje po ukončení základního vzdělávání. Zde je velmi důle-

žitá spolupráce základní školy s dalšími speciálními nebo odbornými školami a příprava učitelů, která probíhá formou besed a diskusí. V této fázi školské integrace by se měl dalším členem týmu stát poradce pro volbu povolání.

Mezi nástroje školské integrace patří **individuální vzdělávací plán** a **asistent pedagoga**, o nichž se již zmiňuji v jiné kapitole své bakalářské práce. Dalším velmi důležitým a přínosným nástrojem, o kterém bych se, zde chtěla zmínit je **integrační tým**, jenž je dle Smékalové (2006, s. 33) z hlediska psychologického tím nejdůležitějším článkem ve školní integraci. Snahou integračního týmu a zainteresovaných subjektů je provádět kvalitní školskou integraci a jeho prvořadým úkolem je začlenění dítěte aktivně podporovat a aktivně na něm participovat.

Integrační tým, jak uvádí Smékalová (2006, s. 33) tvoří:

- výchovný poradce,
- třídní učitel,
- pedagogický asistent,
- rodiče a pracovníci SPC.

Cílem jejich pravidelných schůzek je dohoda na přístupu k integrovanému dítěti, konzultace a hodnocení individuálně vzdělávacího plánu, projednávání různých otázek a podnětů, které by mohly pomoci při řešení objevujících se problémů.

Smékalová dále uvádí, že pojem integrační tým se neobjevuje v žádné domácí literatuře, týkající se školské integrace a to lze považovat za velké podcenění efektů komunikace, interakce a spolupráce. Práce integračního týmu je pro školskou integraci velmi důležitá a úroveň jeho fungování závisí na jeho vedení a koordinování. Je i v zájmu vedení školy, aby schůzky integračního týmu probíhaly pravidelně a týmová práce byla efektivní.

4.4 Role poradenského systému při integraci žáků s lehkým mentálním postižením

Poradenství je podle Opatřilové (2006, s. 125 - 126) chápáno jako aktivita, ovládající základní zabezpečení ve vzdělání a je vyzdvíženo jako jeden z hlavních cílů v plánu rozvoje

vzdělání. Může tedy říci, že se jedná o záměrnou a cílevědomou pomoc klientům, rodinám a všem, kdo s nimi pracují.

Poradenství je založeno na:

- na diagnostice klienta,
- na získávání údajů a informací o klientovi,
- na týmové činnosti (psychologické, sociologické, sociální, právní atd.)

Cílem poradenství je dosáhnout maximální samostatnosti klienta a jeho zapojení do společnosti. Poradenské služby jsou poskytovány všem jedincům a institucím, kteří si tuto službu vyžádají, tzn. žáci, studenti, rodiče, školy a školská zařízení.

4.4.1 Speciální pedagogická centra

Jak uvádí Pipeková (2006a, s. 275) jsou speciální pedagogická centra nedílnou součástí celého komplexu péče a podpory žáků s mentálním postižením. Jejich činnost je vymezena *Vyhláškou 116/2011 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. Speciálně pedagogická centra (SPC) jsou zřizována při speciálních státních i nestátních školách a poskytují poradenské služby školám, školským zařízením, rodinám postižených dětí a dalším různým sdružením podílejících se na péči o handicapovanou populaci. Do jejich kompetence spadají děti ve věku od 3 let až po ukončení vzdělávání.

SPC dle Pipekové (2006a, s. 276) řeší následující úkoly:

- zpracování kompletních podkladů k rozhodnutí o zařazení žáka do integrovaného nebo speciálního zařízení,
- vypracování návrhů adekvátního způsobu vzdělávání a výchovy postižených dětí,
- zabezpečují komplexní diagnostiku, sloužící k definování aktuálního stavu, stupně postižení a vyplývajících možností i omezení klienta,
- poskytují cílenou pomoc obtížně vzdělavatelným klientům,
- zabezpečují pomoc v oblasti profesního poradenství (volba dalšího studia aj.),
- podporují řešení problémů rodin se zdravotně postiženými dětmi,
- poskytují sociálně-právní poradenství a řeší krizovou intervenci,

- organizují osvětové a odborné akce zaměřené na problematiku výchovy, vzdělávání a integrace postižené populace.

Poradenský systém je ve své působnosti hodně široký, ale ve své práci se zaměřuji pouze na zařízení, která jsou důležitá pro integraci dětí s lehkým mentálním postižením, a proto bych se zde jen okrajově zmínila i o pedagogicko-psychologických poradnách, které dle Novosada (2000, s. 101-105) patří k nejznámějšímu typu poradenského zařízení zaměřeného na problematiku výchovy i školního vzdělávání dětí a mládeže.

Pro srovnání uvádí Novosad (2000, s. 101-105) vztah mezi pedagogicko-psychologickou poradnou a speciálním pedagogickým centrem, který je dán jejich těsnou spoluprací, ale zároveň i odlišnostmi jejich činností.

Pedagogicko-psychologické poradny se orientují především na obecnější pedagogicko-psychologickou, diagnostickou a terapeutickou péči u problémových jedinců předškolního a školního věku, ale **bez přímé** návaznosti na speciálně-pedagogickou péči.

Speciálně pedagogická centra naopak zajišťují diagnostiku s **přímou návazností** na speciálně-pedagogickou péči a věnují se především zdravotně postiženým jedincům.

4.4.2 Školská poradenská pracoviště

Mezi školská poradenská pracoviště můžeme začlenit i **výchovné poradce** na základních školách, kteří plní následující úkoly:

- řeší prospěchové, kázeňské, rodinné a zdravotní problémy,
- fungují jako poradci žáků a rodičů a zprostředkovávají další odbornou pomoc,
- pomáhají absolventům školy při rozhodování o další profesní či studijní orientaci,
- jsou poradci ředitele školy ve výchovných otázkách.

Dle Novosada (2000, s. 115) může výchovný poradce značně ovlivnit celkové řešení daného problému žáka. Poté je na něm, aby zvážil všechny okolnosti a dle potřeby žáka kontaktoval s adekvátními odborníky v poradenských zařízeních.

Odborníci ze školských poradenských pracovišť mohou tedy výrazně ovlivnit průběh integrace postižených jedinců do běžných základních škol a také i jejich přijetí do kolektivu intaktních dětí. Samozřejmě je zde velmi důležitá příprava jednotlivých třídních kolektivů

na příchod postižených žáků, aby se poté nestali terčem verbálních a agresivních útoků ze strany spolužáků.

Výše uvedené můžeme tedy na závěr shrnout v konstatování: **„Vzdělávejme postižené v běžných školách, pokud je to možné, ve speciálních, pokud je to nutné“** (Vítková, 2004, s. 15).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍL VÝZKUMU

Jako výzkumný problém své práce jsem si vytyčila:

Jaká jsou specifika vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením na 1. stupni běžných základních škol?

Cílem výzkumu je zjistit:

Specifika ve vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením z pohledu rodičů na 1. stupni běžných základních škol a základních škol praktických ve Zlínském kraji. Na základě zjištěných poznatků budou v závěru formulována doporučení pro praxi.

K dosažení výzkumného cíle jsem si stanovila výzkumné otázky, jež jsou stejné pro obě následující výzkumné skupiny:

- rodiče dětí s lehkým mentálním postižením navštěvující **základní školu praktickou**
- rodiče dětí s lehkým mentálním postižením integrované na **běžné základní škole**

Výzkumné otázky:

1. Které aspekty, z pohledu rodičů, ovlivňují výběr vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením?
2. Jaké jsou zkušenosti rodičů s vybraným typem vzdělávání jejich dětí?
3. Jaké je zapojení rodičů do vzdělávacího procesu jejich dítěte?
4. Které aspekty, z pohledu rodičů, ovlivňují vzdělávání jejich dětí?

6 METODY SBĚRU DAT

Těžiště praktické části práce spočívá v kvalitativní metodologii a jako metodu sběru dat výzkumu jsem zvolila **polostrukturovaný rozhovor** vlastní konstrukce, který obsahoval předem připravené otevřené otázky určené pro:

- rodiče dětí s lehkým mentálním postižením navštěvující **základní školu praktickou**
- rodiče dětí s lehkým mentálním postižením, které jsou integrovány na **běžných základních školách**.

Tento druh rozhovoru je směřován k získání informací, které v rámci výzkumu potřebuji zjistit a současně také ponechává i určitou volnost tomu, aby dotazovaní rodiče mohli tematizovat i informace, které jsou pro můj výzkum významné, ale během přípravy jsem je opomněla nebo nepředpokládala.

Jak uvádí Švaříček, Šedřová (2007, s. 13) cílem polostrukturovaného rozhovoru je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu.

Otázky k rozhovorům se vztahují k výběru vzdělávacího zařízení a ke zkušenostem rodičů dětí s postižením s procesem vzdělávání, jejich názorům a pocitům, které mají se školní integrací, dále pak s jejich zapojením se do vzdělávacího procesu a spoluprací se školou.

Zodpovězení daných otázek přineslo poznatky o zkušenostech a celkové spokojenosti rodičů s vybraným typem vzdělání, o přístupu vzdělávacích zařízení k integraci dětí s postižením a také o celkovém zapojení rodičů do vzdělávacího procesu.

Otázky pro rozhovor s rodiči dětí navštěvující ZŠ praktickou

1. Co si představujete pod pojmem integrace?
2. Zvažovali jste někdy možnost o integrace vašeho dítěte do běžné ZŠ a proč?
3. Jaké jsou vaše dosavadní zkušenosti s integrací vašeho dítěte?
4. Jaké bylo přijetí vašeho dítěte do ZŠ praktické?
5. Jaká vidíte pozitiva v integraci žáků s LMR na běžnou ZŠ?
6. Z jakých důvodů je vhodnější pro vaše dítě navštěvovat ZŠ praktickou než běžnou ZŠ?
7. Co si slibujete od pobytu vašeho dítěte v ZŠ praktické?
8. Pokud pracuje na škole asistent pedagoga nebo osobní asistent – jaké jsou vaše zkušenosti s nimi?

9. Kdo se podílel na zpracování individuálního vzdělávacího programu?
10. Jakým způsobem se rodiče podílí na vypracování a také i naplňování individuálního vzdělávacího plánu dítěte s lehkým mentálním postižením.

Otázky pro rozhovor s rodiči dětí integrovaných na běžné ZŠ

1. Co si představujete pod pojmem integrace?
2. Podle jakých kritérií jste se rozhodli zařadit vaše dítě do běžné ZŠ?
3. Jaké bylo přijetí vašeho dítěte do běžné základní školy?
4. Jak vaše dítě vnímá ostatní spolužáky ve třídě/škole?
5. Objevily se v období integrace na běžnou ZŠ k jeho osobě nějaké problémy?
6. Co si slibujete od vzdělávání se vašeho dítěte v běžné základní škole?
7. Jaké jsou vaše dosavadní zkušenosti s integrací vašeho dítěte?
8. Co z vašeho pohledu chybí v nabídce základní školy pro integrované děti s lehkým mentálním postižením?
9. Jaké další podmínky by byly potřeba pro vaše dítě na základní škole vytvořit?
10. Jakým způsobem je vašemu dítěti poskytována speciálně pedagogická podpora?
11. Pokud pracuje na škole asistent pedagoga nebo osobní asistent – jaká je vaše zkušenost s ním?
12. Můžete posoudit chování spolužáků vašeho dítěte na začátku jeho integrace a po uplynutí nějakého časového úseku?
13. Co pro vás znamená mít integrované dítě?
14. V čem je podle vás vzdělávání jiné v běžné ZŠ a v čem jsou rozdíly při vzdělávání v ZŠ praktické?
15. Kdo byl prvním iniciátorem integrace u vašeho dítěte?
16. Se kterými odborníky jste především spolupracovali v období přijímání vašeho dítěte do ZŠ?
17. Jaké podmínky by měla škola zajistit pro získání co největší míry samostatnosti dětí a na jejich přípravu pro budoucí povolání?
18. Kdo se podílel na vypracování individuálního vzdělávacího plánu?
19. Jakým způsobem se vy, jako rodiče podílíte na vypracování a také i naplňování individuálního vzdělávacího plánu dítěte s lehkým mentálním postižením?

7 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Při výběru výzkumného souboru jsem zvolila dvě skupiny respondentů a to z důvodu zjišťování specifík ve vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením z pohledu rodičů na běžných základních školách a základních školách praktických.

První výzkumný soubor tvořili **tři respondenti** z řad rodičů dětí s lehkým mentálním postižením, jenž jsou integrovány na běžných základních školách a druhá výzkumná skupina je opět složena ze **tří respondentů** z řad rodičů dětí s lehkým mentálním postižením, které navštěvující základní školu praktickou. Výzkum probíhal na 1. stupni běžných základních škol a základních škol praktických ve Zlínském kraji.

První skupina respondentů z řad rodičů dětí **integrováných na běžný stupeň základních škol** byla složena z rodičů ve věkovém rozmezí od 28 do 45 let a z uskutečněných rozhovorů vyplynulo, že dva z nich mají středoškolské a jeden vysokoškolské vzdělání. Věk dětí se pohyboval od 8 – 11 let a jednalo se o dívky, u nichž bylo diagnostikováno lehké mentální postižení. Rodiče své děti popisovali jako klidné, snaživé při plnění úkolů a schopné se se začlenit do kolektivu zdravých dětí. Vybrané rodiny pocházely ze Zlínského kraje a integrace dětí probíhala v základních školách v místě jejich bydliště.

Druhá skupina respondentů z řad rodičů dětí **navštěvujících základní školu praktickou**, byla složena z rodičů ve věkové skupině do 40 let, dosahujících základního a středoškolského vzdělání. Rodiny pocházely z okolních obcí Zlína a rodiče děti do školy každý den dováží nebo jsou přes týden ubytovány na internátě, který je součástí školy. Věkové rozmezí dětí bylo 8 - 10 let, jednalo se o dvě dívky a jednoho chlapce s lehkým mentálním postižením, přičemž u jedné z dívek byl navíc diagnostikován i Downův syndrom. Rodiče své děti popisovali jako vnímavé, pozorné a zajímaví se o dění kolem nich, ale také vyžadující dohled a mnohdy i neustálý kontakt se svým okolím.

8 PRŮBĚH VÝZKUMU

Ve výzkumu jsem se zaměřila na zjištění specifik vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením z pohledu rodičů. K uskutečnění výzkumné části byly proto utvořeny dvě výzkumné skupiny a do každé z nich byly vybráni vždy tři respondenti z řad rodičů dětí s lehkým mentálním postižením, které buď navštěvují základní školu praktickou, anebo jsou integrovány na běžných základních školách.

Prvními oslovenými respondenty pro výzkum byli rodiče dětí ze základní školy praktické ve Zlíně. Na mou žádost o poskytnutí rozhovorů reagovali kladně a vůbec se nebránili skutečnosti, že jejich odpovědi na dané otázky budou nahrávány a dále pak vyhodnocovány. Následně probíhající spolupráce s nimi byla velmi pozitivní a všechny rozhovory probíhaly vždy ve velmi přátelské atmosféře.

Kladnou odezvu rodičů na naši spolupráci přičítám i tomu, že jsem na této škole vykonávala svou praxi, a proto jsem měla možnost se důkladně seznámit nejen s dětmi z praktické třídy, ale i s jejich rodiči. Tato setkání mi pak usnadnila přístup k nim a také i to, že bez námitek akceptovali mou žádost o poskytnutí rozhovorů a zodpovězení předem připravených otevřených otázek.

Jako nejzajímavější a nejpřínosnější se mi jevil rozhovor s respondentem číslo 1, z jehož odpovědi byla patrná jednak znalost problematiky týkající se „*integrace*“, představa o další vzdělávání jeho dítěte a také i velký zájem o spolupráci se školou.

Ze všech uskutečněných rozhovorů s rodiči jsem měla příjemný pocit a vůbec celá spolupráce z jejich strany byla velmi vstřícná a pro můj výzkum přínosná.

Při vyhledávání respondentů pro druhou část výzkumu jsem oslovila Speciální poradenské centrum Duha ve Zlíně, s žádostí o pomoc při vytipování a kontaktování rodičů dětí s lehkým mentálním postižením, které jsou již integrovány na běžné základní školy.

U této skupiny respondentů, nastaly celkem problémy s vybíráním vhodných adeptů, protože integrace dětí s lehkým mentálním postižením na běžný stupeň základních škol není až tak zcela běžnou záležitostí. Dalším negativem, a to i přes doporučení SPC Duha bylo, že vytipovaní rodiče nebyli mnohdy vůbec ochotni se se mnou sejít, poskytnout mi svůj čas k zodpovězení daných otázek a už vůbec nebyli svolní k tomu, aby jejich odpovědi byly nahrávány. Z tohoto důvodu proto raději volili možnost odpovědí na dané otázky písemnou

formou, ale zároveň ihned upozorňovali na skutečnost, že nemají možnost komunikace přes e-mail, což opět stěžovalo naši vzájemnou spolupráci. S pomocí SPC Duha se nakonec podařilo vytipovat vhodné respondenty z řad rodičů, kteří byli jednak vybaveni PC gramotností a hlavně byli i ochotni mi poskytnout odpovědi na předem připravené otevřené otázky, i když opět jen písemnou formou.

Velkým zklamáním pro mě byla skutečnost, že všechny mé písemné žádosti respondentům o poskytnutí rozhovorů nebyly z jejich strany akceptovány a to i přes doporučení od SPC Duha. Určitě je to velká škoda, protože právě rozhovory s rodiči dětí, jenž jsou integrovány na běžných základních školách by byly pro moji práci velkým přínosem a obohacením. Ale i tak se dají poskytnutá data považovat jako získaná z rozhovorů, protože byly použity na základě odpovědí na otevřené otázky, což dávalo respondentům dostatečný prostor na jejich vyjádření se.

Po mých předešlých zkušenostech s respondenty ze základní školy praktické by se dalo říci, že důvodem této „neochoty“ ze strany rodičů mohlo být i to, že jsme se nikdy předtím neměli možnost setkat a vzájemně se tak poznat. Většina rodičů je velmi citlivá na to, aby podávala informace o svých postižených dětech naprosto cizím lidem a navíc k tomu formou nahrávaných rozhovorů.

Spolupráce s druhou výzkumnou skupinou byla pro mě celkem nepříjemná a stresující, protože i po vzájemné dohodě s rodiči se neustále prodlužovala doba zasílání jejich odpovědí a komunikace probíhala dost obtížně. Proto jsem velmi ráda za vstřícnost pracovníků SPC Duha, protože bez jejich pomoci, by hledání vhodných respondentů a navazování kontaktů s nimi bylo ještě více obtížné.

8.1 Metoda zpracování dat

Pro zpracování dat získaných z výzkumu jsem zvolila **metodu otevřeného kódování**, protože tato metoda umožňuje kódování určitých pojmů. Jak uvádí Strauss, Corbinová (1999 In Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 211) je kódování určitý proces analýzy údajů, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a opět složeny novými způsoby. Cílem otevřeného kódování je dle Hendla (2005, s. 247) tématické rozkrytí textu.

Při zpracování dat jsem nahrané rozhovory s rodiči přepsala do textové podoby a doslovná transkripce poskytla dostatečné množství dat pro jejich další zpracování, které probíhalo ručně a společně i s písemnými odpověďmi respondentů.

K daným výzkumným otázkám jsem dle jejich obsahu přiřadila jednotlivé otázky z rozhovorů a pro lepší organizaci textu jsem použila barevné označení. Analytickým rozbořem jsem na základě podobnosti přiřazené kódy postupně seskupovala kolem určitých jevů a přiřazovala jsem jim určité charakteristické vlastnosti, na jejichž základě vznikaly dané kategorie.

Následně vytvořené kódy a kategorie jsem zahrnula do kódovacího rámce, kde jsou za každou sledovanou oblast uvedeny příklady signifikantních výroků a to včetně odpovídajících kódů, které byly sloučeny do kategorií. V jednotlivých kategoriích se pak snažím zachytit pozitivní a případně i negativní úhly pohledů respondentů na danou problematiku. Za signifikantními výroky jsou uvedeny značky respondentů (R1, R2, R3) a čísla stran, která korespondují s přepisem rozhovorů. Kódovací rámec neobsahuje absolutní výčet všech výroků, ale zachycuje jen příznačné vyjádření respondentů. Pro větší přehlednost a ujasnění jsou vždy jednotlivě uvedeni respondenti z řad rodičů dětí navštěvujících základní školu praktickou a jednotlivě rodiče dětí integrovaných na běžnou základní školu.

9 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Výsledky provedeného výzkumu jsou interpretovány na základě otevřených otázek pokládaných respondentům při polostrukturovaném rozhovoru, anebo formou písemných odpovědí respondentů na dané otevřené otázky. Získaná data jsou dále zpracovávána metodou otevřeného kódování. Výsledky kvalitativních dat jsou vždy přiřazeny k daným výzkumným otázkám a odpovědi respondentů jsou na jejich základě vyhodnoceny.

9.1 Zpracování a interpretace rozhovorů s rodiči dětí integrovaných na běžnou základní školu

Pro lepší přehlednost jsem jednotlivé kategorie a kódy uvedla do tabulek, přičemž vždy ilustrativně cituji pro konkrétní představu i výpovědi některých rodičů.

1. oblast – výběr vzdělání

<i>KATEGORIE</i>	<i>KÓDY</i>	<i>SIGNIFIKANTNÍ VÝROKŮ RESPONDENTŮ</i>
Aspekty výběru vzdělávání	<i>doporučení</i>	...bylo to na doporučení SPC a také i zkušenost běžné ZŠ s integrací (R1, s. 1).
	<i>schopnosti dítěte</i>	... zvažovali jsme do jaké míry je samostatná a také schopná se začlenit do kolektivu dětí v normální škole a jestli by ji vůbec zvládala (R1, s. 1).
	<i>dostupnost školy</i>	...vzhledem ke složitějšímu dojíždění do ZŠ praktické jsme volili variantu integrace (R3, s. 1).
	<i>podmínky přijetí</i>	... legislativní možnosti a také ochota školy dítě s postižením přijmout a vzdělávat (R2, s. 1).
Očekávání	<i>samostatnost dítěte</i>	... myslím si, že by si měla rychleji osvojit pracovní návyky žáků v běžné ZŠ a také by jí to mělo pomoci v osamostatnění se v dalším životě (R1, s. 2).

od zvoleného typu vzdělání	<i>socializace dítěte</i>	...sociální vyzrálost – na 2. stupeň už bude dojíždět do ZŠ praktické (R3, s. 2).
	<i>adaptace dítěte</i>	...chtěla jsem, aby šla do školy s dětmi, které zná a vyrůstala s nimi, na dojíždění je malá (R2, s. 1).
Požadavky na vzdělání	<i>škola</i>	... větší možnost růstu dítěte, protože je taženo nahoru svými spolužáky a to ho nutí k většímu úsilí (R1, s. 3).
	<i>z pohledu rodičů</i>	...chybí přítomnost speciálního pedagoga, velký počet dětí ve třídě, velké potíže budou při integraci na 2. stupni, patrně budu zvažovat přeřazení do speciálního školství (R2, s. 3).

Při výběru školy pro své dítě se většina rodičů řídila **doporučením speciálně pedagogického centra**. Dalšími aspekty byly legislativní možnosti, **postoje a zkušenosti vybrané školy s integrací žáků s lehkým mentálním postižením** a také pro ně byly velmi důležité i **názory rodičů, kteří už měli nějakou zkušenost s integrací svých postižených dětí**.

Rodiče také hodně kladli důraz na **dostupnost školy** a to jednak z hlediska časového, ale hlavně posuzovali i **sociální schopnosti a adaptaci** svého dítěte, zda by zvládalo dojíždění do vzdálené školy. Celkem se zaměřovali i na požadavky vzdělávání, které by škola na jejich dítě měla, a opět zvažovali, zda by vše s jejich pomocí zvládalo. Většině z nich **chyběl** na běžné ZŠ **speciální pedagog** a další překážkou byl i **velký počet žáků ve třídě**. Rodiče také zvažovali možnost přeřazení dítěte na 2. stupni do speciálního školství. Pozitivní se jim jevila skutečnost, že docházka jejich postiženého dítěte do běžné ZŠ pro něj bude **motivační** a lépe se pak bude adaptovat v budoucnu v běžném životě.

2. oblast - zkušenosti s vybraným typem vzdělávání

<i>KATEGORIE</i>	<i>KÓDY</i>	<i>SIGNIFIKANTNÍ VÝROKŮ RESPONDENTŮ</i>
		...spolužáci ji už znali, tak ji přijali velmi vlídně

Adaptace na školní prostředí	<i>přijetí spolužáky</i>	(R1, s. 1).
	<i>osobnost učitele</i>	...záleželo hodně na paní učitelce, jak vysvětlila žákům integraci (R3, s. 1).
	<i>vztahy ve škole</i>	...je dobře, že se k ní hezky chovají i ostatní děti z jiných tříd školy (R1, s. 1).
Průběh školní integrace	<i>dosavadní zkušenosti</i>	...doposud byla integrována v mateřské škole a vše zde probíhalo normálně, takže mé zkušenosti jsou jen pozitivní (R2, s. 2).
	<i>překážky při integraci</i>	...přístup učitelů byl vždy velmi vstřícný, bez komplikací, výmluv a bariér (R1, s. 2).
	<i>současné zkušenosti</i>	... s přestupem a integrací nebyly žádné problémy a i po uplynutí nějaké doby se chování vůči mé dceři nezměnilo, takže vše je dobré (R2, s. 2).

Zkušenosti rodičů s vybraným typem vzdělávání, jež si zvolili pro své dítě, jsou **velmi pozitivní**. Rodiče **neuvědli žádnou negativní zkušenost** a to jak ve smyslu přijetí jejich dítěte pracovníky školy, třídním učitelem anebo přímo spolužáky. Všichni respondenti ocenili snahu třídního učitele, který předem připravil děti na příchod spolužáka s postižením a zároveň jim i vysvětlil, jak se k němu mají přistupovat. Dle rodičů školní **integrace probíhala v naprostém souladu**, ke spokojenosti všech zúčastněných a bez zaznamenání jakýchkoliv překážek. Většina rodičů měla již zkušenosti s integrací svých dětí z dřívějších období a právě na základě těchto pozitivních zkušeností z minulosti se rozhodli své dítě integrovat i v dalším vzdělávacím stupni. Rodiče uváděli, že i po uplynutí určitého času je **chování spolužáků k jejich dítěti i nadále velmi vstřícné a kamarádké**.

3. oblast – vzdělávací proces

<i>KATEGORIE</i>	<i>KÓDY</i>	<i>SIGNIFIKANTNÍ VÝROKŮ RESPONDENTŮ</i>
	<i>představa -</i>	...začlenění dítěte do běžné ZŠ s individuálním výukovým programem (R1, s. 1).

Integrace	<i>očekávání</i>	...docházka do zájmových kroužků se zdravými dětmi (R2, s. 1).
	<i>spolupráce</i>	... bylo to především SPC a také i PPP (R1, s. 3).
		...nejvíce jsem spolupracovala s SPC, všechno za mě vyřídili (R3, s. 3).
<i>vzdělávání</i>	...dítě se vzdělává podle jednoduššího vzdělávacího programu (R3, s. 1).	
Individuální vzdělávací plán	<i>vypracování SPC</i>	...myslím, že to bylo SPC a určitě také paní učitelka, která ji učí (R1, s. 3).
	<i>naplňování rodiči</i>	...podílíme se tak, že se spolu učíme, děláme úkoly a vše co je potřeba do školy (R2, s. 3).

Všichni oslovení respondenti měli jasnou představu o integraci a také co od ní pro své dítě očekávají. Opět se potvrdilo, že na prvním místě byla **spolupráce rodičů se speciálně pedagogickým centrem**, jenž jim bylo nápomocno při výběru vzdělávacího zařízení a dále se také podílelo i na podkladech pro vypracování individuálně vzdělávacího plánu třídním učitelem pro jejich dítě. Do vzdělávacího procesu jsou rodiče zapojeni právě na základě vypracovaného IVP, který mohou po dohodě s třídním učitelem doplňovat a pak společně se svým dítětem plní úkoly, které z něj vyplývají.

4. oblast – co ovlivňuje vzdělávání

KATEGORIE	KÓDY	SIGNIFIKANTNÍ VÝROKŮ RESPONDENTŮ
Podpora vzdělávání	<i>nabídka školy</i>	...podpora není poskytována žádná, protože na škole není asistent pedagoga (R3, s. 2).
	<i>kroužky</i>	...dochází do dyslektického kroužku, kde procvičuje sluchové a zrakové vnímání (R2, s. 2).
Odborná pomoc	<i>speciálně pedagogická podpora</i>	...přítomnost speciálního pedagoga by byla pro školu přínosná (R2, s. 2).
		...častější návštěvy speciálního pedagoga SPC a uvítala bych i péči logopeda (R3, s. 2).

	<i>skupinová integrace</i>	...na školách by se mohla zřídit speciální třída s malým počtem žáků, kde by vyučoval speciální pedagog (R2, s. 3).
Požadavky rodičů	<i>vzdělání pedagogů</i>	...především je nutné ze strany školy, zajistit dostatek pedagogů s odborným vzděláním (R1, s. 3).
	<i>individuální přístup</i>	...s dcerou paní učitelka, individuálně pracuje při vysvětlování nové látky, bohužel chybí asistent pedagoga (R2, s. 2).
Asistent pedagoga	<i>postrádání z pohledu rodičů</i>	...zcela určitě zde chybí asistent pedagoga, který je u těchto integrovaných dětí velmi potřebný (R1, s. 2).
	<i>výhody času</i>	...přes veškerou snahu učitelky nemůže věnovat dceři více času v hodinách (R3, s. 2).
	<i>nezkušenost rodičů</i>	...žádnou zkušenost nemáme, protože na škole asistent není (R1, s. 2).

Rodiče se shodli na tom, že přínosem pro vzdělávání integrovaných dětí by byla **přítomnost speciálního pedagoga ve třídě**, který má odborné vzdělání a i dostatek zkušeností právě při vzdělávání dětí s postižením. Zajímavé by také bylo **vytvoření speciálních tříd**, v nichž by byli integrováni žáci s různými typy postižení a vzdělávali by se společně se svými zdravými vrstevníky. Žádnému z rodičů, ale nebyla nabídnuta možnost skupinové integrace pro jejich dítě. Rodiče by uvítali i **pravidelné návštěvy logopeda přímo ve škole**, kde by jeho služeb mohli využít i ostatní děti, které mají vadu řeči. Dále byla opět potvrzena i skutečnost, že při integraci dětí s postižením na běžnou školu, zde jednoznačně schází **asistent pedagoga**. Jeho přítomnost je zde důležitá už z hlediska většího počtu žáků v běžné třídě, protože učitel nemá tolik možností se věnovat individuálně integrovaným jedincům a musí zvládnout výuku ostatních žáků. Asistent pedagoga by se ve vyučovacích hodinách zcela věnoval právě integrovaným dětem a napomáhal jim k tomu, aby své školní povinnosti snadněji zvládaly.

9.2 Zpracování a interpretace rozhovorů s rodiči dětí navštěvující základní školu praktickou

Pro lepší přehlednost jsem jednotlivé kategorie a kódy uvedla do tabulek, přičemž vždy ilustrativně cituji pro konkrétní představu i výpovědi některých rodičů.

1. oblast – výběr vzdělání

<i>KATEGORIE</i>	<i>KÓDY</i>	<i>SIGNIFIKANTNÍ VÝROKŮ RESPONDENTŮ</i>
Školní integrace	<i>připravenost škol</i>	...co se týká integrace, školy nejsou opravdu připraveny na to, aby přijaly děti s LMP a také na to nemají patřičné vzdělání, aby věděli jak tyto děti učit (R1, s. 2).
	<i>individuální přístup</i>	...děti potřebují individuální přístup, který jim učitelka není schopna dát, když má více dětí ve třídě a navíc nemá asistenta (R3, s. 1).
Praktická škola	<i>výhody vzdělávání</i>	...je zde individuální přístup k dětem, pomalejší tempo při výuce, různé pomůcky a také občas i asistent (R3, s. 2).
	<i>odbornost vyučujících</i>	...pracovníci jsou proškoleni, mají praxi, individuální tempo a také i individuální přístup učitelky, pomůcky (R1, s. 2).
	<i>doporučení SPC</i>	...pracovnice SPC navštěvovaly syna už v MŠ a pak nám doporučily, aby chodil do ZŠ praktické (R2, s. 2)

Při výběru školy se respondenti opět řídili **doporučením speciálně pedagogického centra**. Jeden z respondentů zvažoval integraci svého dítěte na běžnou základní školu, ale na základě získaných informací usoudil, že dané vzdělávací zařízení nemá patřičné zkušenosti a možnosti, aby zde mohla být uskutečněna integrace. Z toho vyplývá, že rodiče při výběru vzdělávacího zařízení hodně brali na zřetel nejen **přístup školy**, ale i **vzdělání a praxi vyučujících, možnost individuálního přístupu k dětem a dostupné školní pomůcky**.

I když v praktické třídě základní školy je menší počet žáků a při výuce je pro ně stanoveno individuální tempo, tak i přesto by všichni respondenti opět uvítali **přítomnost asistenta**

pedagoga. Děti potřebují individuální přístup a také trvalý dohled při plnění zadaných úkolů a právě asistent pedagoga by se jim po této stránce mohl plně věnovat a být jim nápomocen při kvalitnějším zvládnutí školních povinností.

2. oblast - zkušenosti s vybraným typem vzdělávání

<i>KATEGORIE</i>	<i>KÓDY</i>	<i>SIGNIFIKANTNÍ VÝROKŮ RESPONDENTŮ</i>
Adaptace na školní prostředí	<i>plynulý přechod</i>	...velmi rychle si zvykla a líbilo se jí tu hned od začátku, jak ze strany paní učitelky, tak i kolektiv dětí byl bezvadný (R1, s. 1).
	<i>osobnost učitele</i>	...paní učitelka je bezvadná a všichni ve škole jsou také bezvadní ... (R3, s. 1)
Zkušenosti s integrací	<i>spokojenost v MŠ</i>	...dcera chodila do MŠ, kde byla moc spokojená a děti ji velmi hezky přijaly (R1, s. 1).
	<i>vyjádřená nelibost</i>	...chodil do MŠ, ale tam ho děcka neměly rády, posmívaly se mu, protože špatně mluvil (R2, s. 1).

Z poskytnutých rozhovorů jsou respondenti s vybraným typem vzdělávání pro jejich děti velmi spokojeni. Všichni dotazovaní už mají většinou pozitivní zkušenost s integrací svých dětí do mateřských škol. **Pouze jedna integrace**, zde nebyla zcela a rodiče tak nabyli **negativní zkušenosti**, která byla také jedním z důvodů, proč nechtěli v integraci už pokračovat a zvolili vzdělávání v základní škole praktické. Co se týká adaptace dětí na nové školní prostředí, tak vše probíhalo velmi dobře a přijetí jak ze strany spolužáků tak i personálu bylo vždy velmi vstřícné a dle rodičů je na celé škole velmi příjemná a domácí atmosféra, která je pro jejich děti povzbuzující. Také **osobnost paní učitelky** je pro děti velmi motivující a jak uvádí rodiče je to odborně vzdělaný a zkušený pedagog, který jejich dětem předává možnosti k poznávání nových věcí.

3. oblast – vzdělávací proces

<i>KATEGORIE</i>	<i>KÓDY</i>	<i>SIGNIFIKANTNÍ VÝROKŮ RESPONDENTŮ</i>
Integrace	<i>sociální integrace</i>	...no tak vlastně začlenění toho dítěte nejen do školy, ale třeba i kamkoliv jinde mezi lidi, do normální společnosti (R1, s. 1).
	<i>obtížná dostupnost</i>	...přemýšlela jsem nad tím, že na tu běžnou školu má, ale musel by dojíždět a také bych s ním musela jezdit na vyšetření k logopedovi, protože má vadu řeči, tak jsem ho nechala tady ve škole (R2, s. 1).
	<i>potřeba viditelných výsledků</i>	...budu chtít, aby se pořádek posunovala, a budu jí klást další vyšší cíle, podle toho, jak je bude schopna zvládnout (R1, s. 3).
Individuální vzdělávací plán	<i>podíl SPC a učitelky</i>	...na vypracování se podílelo SPC s paní učitelkou (R3, s. 3).
	<i>vedení žáka k zodpovědnosti</i>	...na naplňování se podílíme, protože dcera dostává každý den školní úkoly k vypracování a to je dobře, protože jí to vede k zodpovědnosti (R1, s. 3).

Respondenti většinou měli představu o pojmu integrace a také o tom co od ní pro své dítě mohou očekávat. **Žádný z nich, ale zatím nezvažoval o možnosti své dítě v budoucnu integrovat na běžnou základní školu.** Všichni uvádí výhody, které jsou patrné ze vzdělávání jejich dětí v ZŠ praktické a to například **odbornost učitele – speciální pedagog, možnosti přímých návštěv logopeda ve třídě u žáka, využití školních pomůcek, cany terapie atd.**

K individuálnímu vzdělávacímu plánu rodiče uvádí, že byl vypracován pracovníky ze speciálně pedagogického centra a za spolupráce s třídním učitelem. Většina z nich si neuvědomuje skutečnost, že IVP je vypracován třídním učitelem a to na základě podkladů z SPC. Dále kladně hodnotí, to že se mohou **aktivně podílet na rozšiřování a také i naplňování IVP a tím tak pomáhají svým dětem při zvládnutí školních povinností.**

4. oblast – co ovlivňuje vzdělávání

<i>KATEGORIE</i>	<i>KÓDY</i>	<i>SIGNIFIKANTNÍ VÝROKŮ RESPONDENTŮ</i>
Vzdělávání	<i>výhody v ZŠ praktická</i>	...myslím si, že je tu velmi dobrý přístup učitelů k dětem a také je na vysoké úrovni jejich odbornost a zkušenosti (R1, s. 2).
	<i>socializace</i>	...od té doby, co navštěvuje tuto školu je více samostatný a víc si věří (R2, s. 2).
Asistent pedagoga	<i>z pohledu rodičů</i>	...dcera asistenta nemá, ale pokud by ve třídě byl, tak by to bylo lepší, paní učitelka se nemůže zcela individuálně věnovat každému (R1, s. 3).
	<i>výhody</i>	...pokud má dcera vedle sebe někoho, tak pracuje pěkně, tak si myslím, že by byl potřebný, aby na děti dohlížel a pomáhal jim (R3, s. 2).
	<i>zkušenosti rodičů</i>	...dcera měla asistenta v MŠ, kdy se asi hodinu denně spolu učily a plnily úkoly, byl pro ni velkým přínosem (R1, s. 3).

Na prvním místě rodiče uvádí, že vzdělávání jejich dětí ovlivňuje **odborné vzdělání, zkušenosti vyučujících a celkové klima školy. Pod odborným vedením pedagogů** děti zvládají své školní povinnosti a i běžné praktické dovednosti, **jsou samostatnější, více si věří a snadněji navazují vztahy se svými vrstevníky.**

Opět se potvrdilo, že i na základní škole praktické by rodiče uvítali **přítomnost asistenta pedagoga při výuce.** Částečně s ním už mají zkušenost z předešlých školních zařízení, kde se jeho přítomnost osvědčila a jeho vliv na děti byl velmi pozitivní. Rodiče uvádí, že během školního roku je občas ve třídě tzv. dobrovolný asistent pedagoga, který tuto funkci plní jen v rámci své studentské praxe a je tak velkým přínosem nejen pro děti, ale i pro pedagoga. Může se individuálně věnovat jednotlivcům dle jejich skutečné potřeby, anebo se s nimi případně učit mimo kolektiv dětí, a tím jim poskytnout možnost se více soustředit na plnění daných úkolů.

10 ZÁVĚR VÝZKUMU

Z provedeného výzkumu můžeme na základě stanovených cílů konstatovat následující závěry:

Mezi aspekty, jenž ovlivňují výběr vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením rodiče z obou výzkumných skupin uvádějí **doporučení speciálně pedagogického centra**, které patřilo mezi první odborné poradenské pracoviště, na něž se rodiče obrátili s žádostí o pomoc. Dále byly brány na zřetel **legislativní možnosti, zkušenosti školy, odbornost pedagogů a individuální přístup** k dětem. Mnozí z rodičů také řešili i **dostupnost škol** a z časových důvodů raději volili integraci dítěte do běžné základní školy v místě bydliště. V tomto řešení také pociťovali výhodu, že pro dítě nebude přechod na další vzdělávací stupeň tak problematický, protože se zná nejen s většinou svých spolužáků a oni s ním, ale je pro něj známé i prostředí školy a její okolí.

U obou výzkumných skupin se několikrát potvrdila skutečnost, že při vzdělávání dětí s postižením je důležitá a i nutná přítomnost **asistenta pedagoga** ve třídě, protože pro děti je velmi důležitý individuální přístup a také trvalý dohled při plnění zadaných úkolů.

Zkušenosti rodičů s vybraným typem vzdělávání jejich dětí byly uváděny vždy jen pozitivní, žádná negativní zkušenost nebyla žádným z respondentů zaznamenána. Přijetí dětí pracovníky školy a také jejich spolužáky bylo velmi vstřícné a to v obou typech vzdělávání. Také adaptace dětí na nové školní prostředí probíhala kladně. Rodiče uvádí, že i po delším časovém období stále přetrvává mezi dětmi velmi pěkný vztah a také ochota spolupráce a vzájemné pomoci. To vše záleží na **přístupu pedagoga**, který ovlivňuje chování třídního kolektivu a také vzájemné chování dětí mezi sebou a to nejen ve třídě a škole, ale i mimo školní zařízení.

Většina rodičů už měla první zkušenost s integrací svých dětí v mateřských školách a právě i na základě těchto pozitivních nebo negativních zkušeností se mnozí z nich rozhodovali o dalších možnostech vzdělávání.

Rodiče uvádí, že do vzdělávacího procesu svého dítěte jsou **zapojeni na základě individuálně vzdělávacího plánu**. Zapojení rodičů by mělo být aktivním, protože se **zavazují**, že budou společně se svým dítětem plnit všechny školní povinnosti a úkoly, které z IVP vyplývají. Individuálně vzdělávací plán je na základě podkladů SPC **vypracován třídním**

učitelem a poté je zpětně konzultován s odbornými pracovníky speciálně pedagogického centra, za IVP zodpovídá ředitel školy.

Opět se tedy potvrzuje skutečnost o spolupráci rodičů se speciálně pedagogickým centrem, které je většinou prvním iniciátorem doporučení pro daný typ vzdělávání dítěte s postižením a také jej pak provází po celou dobu jeho školní docházky.

Všichni oslovení respondenti uvádí, že vzdělání jejich dětí nejvíce ovlivňuje **odborné vzdělání a zkušenosti pedagogů** a to vše současně s celkovým **klima školy, třídy**. Obě výzkumné skupiny se opět shodly v potřebě **asistenta pedagoga**, jehož přítomnost je důležitá, jak při vzdělávání dětí v základních školách praktických, tak i při integraci dětí do běžných základních škol, kde je jeho přítomnost nutná už z hlediska vyššího počtu žáků ve třídě a nemožnosti pedagoga se individuálně věnovat jedinci s postižením. Úloha asistenta pedagoga je pro děti s postižením velmi stěžejní, protože potřebují nejen **individuální dohled, ale i individuální přístup**, aby mohly lépe zvládat zadané školní povinnosti.

10.1 Návrh pro praxi

Na závěr uvádím několik doporučení pro praxi, jenž se mi jeví jako přínosná a to i na základě zkušeností rodičů dětí s lehkým mentálním postižením a jejich integrací.

SPC patří mezi nejčastěji navštěvované poradenské zařízení rodiči dětí s mentálním postižením, a proto by spolupráce mezi nimi měla být co nejhlubší, aby rodiče měli příležitost získat co nejpodrobnější informace o možnostech vzdělávání pro své děti.

Na základě těchto podrobných informací by rodiče v soukromí důkladně zvážili všechny nabízené možnosti a až poté by se rozhodli zvolit typ vzdělávání a také i vhodné vzdělávací zařízení, které by vyhovovalo jejich dítěti. Myslím si, že v dané situaci je velmi důležité, aby rodiče sami dokázali zvážit všechny výhody, ale také i nevýhody, které by vyplývaly právě ze zvoleného typu vzdělávání. Zároveň bych doporučila i osobní návštěvy rodičů v navrhovaných vzdělávacích zařízeních, kde by se mohli blíže seznámit s prostředím, pracovníky a posoudit i celkové klima školy.

Jako další velmi důležitá skutečnost se mi jeví malá aktivita v zapojení rodičů do vzdělávacího procesu jejich dítěte. V současné době rodiče pomáhají svým dětem při plnění školních povinností na základě individuálního vzdělávacího plánu, který vypracovává třídní učitel na základě podkladů SPC. Domnívám se, že pokud by rodiče více spolupracovali už i při tvorbě IVP, měli by pak lepší motivaci pro jeho aktivní naplňování, které by uskutečňovali společně se svými dětmi. Jejich účast a připomínky při sestavování IVP by byly určitě velmi cennými a přínosnými, protože nikdo nezná lépe schopnosti a dovednosti jejich dítěte než oni sami.

Jako poslední doporučení pro oblast vzdělávání bych uvedla přítomnost asistenta pedagoga ve vyučovacím procesu a to nejen při integraci dětí s lehkým mentálním postižením na běžné základní školy, ale i při vzdělávání v základních školách praktických. Na základě zkušeností rodičů je asistent pedagoga přínosem nejen pro žáky, ale také pro pedagogy.

Za velmi důležité a přínosné považuji i další vzdělávání pedagogických pracovníků a jejich celkovou informovanost o problematice integrace dětí s postižením na běžné základní školy. K tomu, aby integrace byla úspěšná, chybí právě větší informovanost okolí a individuální přístup k dítěti s lehkým mentálním postižením.

ZÁVĚR

Prostřednictvím své práce jsem měla možnost posoudit, jak proces integrace vnímají rodiče dětí s mentálním postižením navštěvující základní školou praktickou, anebo rodiče dětí s mentálním postižením integrovaných na běžné základní školy.

Z výzkumu jednoznačně nevyplývalo, která forma zvoleného vzdělávání je vhodnější, protože obě výzkumné skupiny byly spokojeny s daným typem vzdělávání, které zvolili pro své dítě na základě doporučení speciálně pedagogického centra.

Z pohledu rodičů je pro děti s lehkým mentálním postižením integrace na 1. stupeň běžných základních škol přínosná. Děti se velmi dobře začlení do kolektivu, snadněji navazují vztahy se svými vrstevníky, mají větší motivaci k učení, úspěšněji zvládají nejen své školní povinnosti, ale i běžné praktické dovednosti, více si věří a jsou i samostatnější.

Na základě tohoto zjištění jsem dospěla k názoru, že nejvhodnějším řešením by bylo uplatňovat skupinovou integraci, kdy by na běžných základních školách byly zřizovány speciální třídy, v nichž by vyučovali speciální pedagogové, kteří by zajistili odborný přístup k výuce žáků s postižením. Výuka by byla rozdělena na dvě části a to tak, že v první části by probíhala výuka pouze ve skupině žáků s postižením a ve druhé části by výuka byla společná s žáky zdravými a to formou různých výchov (tělesná, výtvarná, pracovní).

Zajímavým zjištěním pro mě bylo, že do budoucna žádný z rodičů dětí navštěvující základní školu praktickou nezvažoval pozdější integraci svého dítěte na 2. stupeň běžné základní školy. Zato všichni rodiče dětí integrovaných na běžné základní školy chtějí, aby druhý vzdělávací stupeň jejich dětí absolvovaly už na základní škole praktické. Myslím si, že se rodiče obávají náročných školních požadavků, kterým by jejich dítě bylo vystaveno ve vyšších ročnících běžné základní školy, kde například již probíhá výuka cizího jazyka.

Vedení školy se můžeme setkat s reakcí rodičů, kteří nejsou zcela smířeni se skutečností, že jejich dítě není zdravé a i přes jeho postižení vyžadují, aby bylo zařazeno do vzdělávacího procesu na běžné základní škole. V tomto případě je velmi nutné zvážit vhodnost přijetí takového žáka mezi zdravé jedince, aby poté nedocházelo k negativnímu dopadu buď na něj samotného či na jeho okolí.

Integrace žáka s lehkým mentálním postižením na 1. stupeň běžných základních škol je možná za určitých podmínek jakými jsou: odborná připravenost pedagoga, snížený počet žáků ve třídě, zřízení funkce asistenta pedagoga, vypracování individuálně vzdělávacího plánu, individuální přístup a zvolení vhodných pomůcek při výuce.

Děti s různou mírou nadání a schopnostmi jsou součástí přirozeného světa a patří v co největší míře do běžných škol, a proto je také třeba, aby i děti s mentálním postižením měly takové příležitosti ke vzdělávání, jaké by měly automaticky, kdyby jejich postižení neexistovalo. Integrace neohrožuje, ale naopak obohacuje děti i dospělé, učí toleranci a přijetí individuálních rozdílů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, spol. s r.o., 2005a.

ISBN 80-86633-37-3.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. Brno: MSD, spol. s r.o., 2005b.

ISBN 80-86633-38-1.

BARTOŇOVÁ, M., B. BAZALOVÁ a J. PIPEKOVÁ. *Psychopedie*. Brno: Paido, 2007c.

ISBN 978-80-7315-144-7.

ČERNÁ, Marie a Josef NOVOTNÝ. *Kapitoly z psychopedie*. Praha: UK, 1995.

ISBN 80-7066-899-7.

FRANIOK, Petr. *Vzdělávání osob s mentálním postižením*. Ostrava: Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-7368-622-2.

GEIST, Bohumil. *Sociologický slovník*. Praha: Victoria publishing a.s., 1992,

ISBN 8085605-28-7.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010, ISBN 978-80247-3070-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, s.r.o., 1998. ISBN 80-7178-246-7.

MÜLLER, Oldřich. *Lehká mentální retardace v pedagogicko-psychologickém kontextu*.

Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0207-6.

NOVOSAD, Libor. *Základy speciálního poradenství*. Praha: Portál, s.r.o., 2000.

ISBN 80-7178-197-5.

OPATŘILOVÁ, Dagmar. *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3977-9.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006a.

ISBN 80-7315-120-0.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. Brno: MSD, spol. s r.o., 2006b. ISBN 80-86633-40-3.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, s.r.o., 2003. ISBN 80-7178-8.

SMÉKALOVÁ, Eleonora. Některé otázky dnešní praxe školské integrace. In: CAKIRPALOGLU, P., E. REITEROVÁ a D. ŠTERBOVÁ, eds. *Varia psychologica XI*. Olomouc: Univerzita Palackého Olomouc, 2006. ISBN 80-244-1531-3.

ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace*. Praha: Portál, s.r.o., 2000. ISBN 80-7178-506-7.

ŠVARŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-313-0.

TEPLÁ, Marta a Hana ŠMEJKALOVÁ. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2010. 48s. ISBN 978-80-86856-66-7.

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

VÍTKOVÁ, Marie a kol. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

Internetové zdroje:

ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT: *Zákon 472/2011 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. [online]. MŠMT, © 2012 [cit. 2012-02-04].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-472-2011-sb-kterym-se-meni-skolsky-zakon>

ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT: *Vyhláška č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních*. [online]. MŠMT, ©2011 [cit. 2012-02-04].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vvyhlaska-c-116-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-72-2005-sb>

ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT: *Vyhláška č. 147/2011 Sb., o vzdělání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. [online]. MŠMT, © 2011 [cit. 2012-02-

04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>

ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT: *Směrnice MŠMT ČR o integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení č. j. 13710/2001-24* [online]. MŠMT, © 2004 [cit. 2012-02-04].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/smernice-msmt-k-integraci-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-do-skol-a-skolskych-zarizeni>