

Názory učitelů na integraci žáků se SVP do běžných základních škol

Lada Gajdová

Bakalářská práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Lada Gajdová
Osobní číslo: H160530
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika
Forma studia: prezenční

Téma práce: **Názory učitelů na integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich vzdělávání.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

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:

BENDOVÁ, Petra a Pavel ZIKL. Dítě s mentálním postižením ve škole. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3.

ČADOVÁ, Eva. Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3308-0.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6527-7.

LECHTA, Viktor, ed. Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti? Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

UZLOVÁ, Iva. Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.

VÍTKOVÁ, Marie, ed. Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Anna Petr Šafránková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

27. listopadu 2018

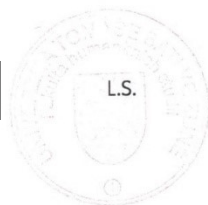
Termín odevzdání bakalářské práce:

26. dubna 2019

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2018

[Redacted Signature]

doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka



[Redacted Signature]

Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje 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, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 16. 4. 2019



1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení 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 užit 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce zjišťuje názory učitelů na integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol. V teoretické části popisuje problematiku vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a s akcentací ke vzdělávání žáků s mentálním postižením. Součástí teoretické části je vymezení pojmů integrace a inkluze a definice pedagoga v kontextu dané problematiky. Praktická část analyzuje výsledky kvantitativního šetření realizovaného formou dotazníkového šetření. Výsledky výzkumu jsou analyzovány a interpretovány. Z výsledků výzkumu plyne, že velká část učitelů má s integrací žáka s mentálním postižením zkušenost. Mezi učiteli převažují negativní názory na integraci žáků s mentálním postižením.

Klíčová slova: integrace, inkluze, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, mentální postižení, učitel

ABSTRACT

The bachelor thesis investigates teachers' opinions on integration of pupils with special educational needs into mainstream elementary schools. The theoretical part describes the issue of education of pupils with special educational needs and with emphasis on the education of pupils with mental disabilities. Part of the theoretical part is the definition of the concepts of integration and inclusion and the definition of teacher in the context of the issue. The practical part analyzes the results of a quantitative survey carried out in the form of a questionnaire survey. The research results are analyzed and interpreted. Research shows that most teachers have experience in integrating a pupil with mental disabilities. There are more negative opinions among teacher.

Keywords: integration, inclusion, pupils with special educational needs, mental disability, teacher

Tímto děkuji Mgr. Anně Petr Šafránkové, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce, za její cenné rady, připomínky, její vstřícnost a trpělivost.

Také děkuji svým rodičům za podporu při studiu.

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

OBSAH

| | |
|---|-----------|
| ÚVOD..... | 9 |
| I TEORETICKÁ ČÁST..... | 10 |
| 1 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI | 11 |
| 1.1 LEGISLATIVNÍ VYMEZENÍ POJMU SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY | 11 |
| 1.2 OSOBNOST ŽÁKA S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM | 14 |
| 2 INTEGRACE ŽÁKŮ | 18 |
| 2.1 VYMEZENÍ KONCEPCE INTEGRACE | 19 |
| 2.2 MOŽNOST VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM | 20 |
| 2.3 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN | 21 |
| 2.4 PODMÍNKY A POSTUP INTEGRACE ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI..... | 22 |
| 3 UČITELSKÁ PROFESE | 25 |
| 3.1 VLASTNOSTI A TYPOLOGIE UČITELE | 25 |
| 3.2 PŘEDPOKLADY PRO VÝKON PEDAGOGICKÉHO PRACOVNÍKA..... | 27 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST | 28 |
| 4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM..... | 29 |
| 4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE | 29 |
| 4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY | 29 |
| 5 METODY VÝZKUMU | 30 |
| 5.1 METODA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ | 30 |
| 5.2 POPIS VÝBĚROVÉHO SOUBORU | 30 |
| 6 ANALÝZA VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ | 33 |
| 6.1 ANALÝZA VÝZKUMNÝCH ŠETŘENÍ..... | 33 |
| 7 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ | 45 |
| 8 DOPORUČENÍ..... | 48 |
| ZÁVĚR | 50 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY..... | 52 |
| SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK..... | 55 |
| SEZNAM TABULEK..... | 56 |
| SEZNAM GRAFŮ | 57 |
| SEZNAM PŘÍLOH..... | 58 |

ÚVOD

V bakalářské práci se zabýváme názory učitelů na integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol. Téma bylo vybráno na základě zkušeností z praxí na základních školách a reakcích na stále aktuální otázku integrace a inkluze. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou natolik rozsáhlá skupina, že se zaměříme na integraci žáků s mentálním postižením. Tito žáci budou předmětem našeho výzkumu.

V první kapitole definujeme žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, uvedeme legislativní zakotvení. Pro větší specifikaci tématu si vybereme žáky s mentálním postižením a ty popíšeme na závěr první kapitoly. V druhé kapitole vymežíme koncepci integrace a rozebereme možnosti vzdělávání žáků s mentálním postižením. Pro realizaci vzdělávání žáků s mentálním postižením je klíčový individuální vzdělávací plán, který v kapitole popíšeme. Dále definujeme podmínky integrace a postup při integraci žáků s mentálním postižením. Poslední kapitola se věnuje učitelovi a jeho předpoklady pro výkon pedagogického pracovníka.

V praktické části využijeme metodu kvantitativního výzkumu, výzkumný nástroj je dotazník. Pro výzkum je zásadní, aby respondenti byli učitelé na běžných základních školách. Hlavním cílem práce je zjistit názory učitelů na integraci žáků s mentálním postižením do běžných základních škol. Dílčím výzkumným cílem je zjistit, jak hodnotí integraci žáků s mentálním postižením učitelé. Zjistit, jaké jsou silné a slabé stránky integrace žáka s mentálním postižením a zjistit, jak učitelé hodnotí podmínky integrace.

V závěrečné části uvedeme výsledky výzkumu a doporučení pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

V teoretické části bakalářské práce definujeme pojmy integrace, pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen žák se SVP) a učitel. Protože je skupina žáků se speciálními vzdělávacími potřebami velká, budeme se zabývat pouze integrací žáků s mentálním postižením.

1.1 Legislativní vymezení pojmu speciální vzdělávací potřeby

Podle zákona 561/2004 Sb. se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami má upřednostňovat na běžné základní škole. Školský zákon č. 561/2004 Sb. (§ 16) definuje podporu vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami jako: „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., o základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání)

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dále upravuje vyhláška č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, kde jsou uvedena podpůrná opatření. Tito žáci potřebují podporu v oblasti komunikačních schopností, přítomnost asistenta pedagoga a snížení počtu žáků ve třídě (Sychrová, 2012, s. 16).

Vyhláška č. 27/2016 definuje podpůrná opatření, která jsou rozdělena do pěti stupňů. První stupeň podpůrných opatření nestanovuje významné změny v metodách, organizaci či hodnocení vzdělávání. Pokud podpůrná opatření prvního stupně nestačí k realizaci vzdělávacích potřeb žáka, je školou doporučeno využití školského poradenského zařízení, kde specifikují žákovy speciální vzdělávací potřeby. Druhý až pátý stupeň podpůrných opatření se realizují na doporučení školského poradenského zařízení a je třeba informovaný souhlas zletilého žáka, případně zákonného zástupce. (Vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných)

Dále ve vyhlášce č. 27/2016 nacházíme i zásady pro vypracování individuálního vzdělávacího plánu, informace o činnosti asistenta pedagoga a také rozpracovává veškerá podpůrná opatření. Podpůrná opatření jsou kategorizována do pěti stupňů:

Podpůrná opatření prvního stupně. Kompenzace mírných obtíží (např. pomalejší tempo práce, drobné obtíže ve čtení, psaní, počítání, problémy se zapomínáním, drobné obtíže v koncentraci pozornosti,...). Pro tyto žáky je vytvářen plán pedagogické podpory, který slouží k nalezení správného vzdělávacího plánu. Pokud do tří měsíců nenastane u žáka pozitivní změna, je doporučena návštěva školského poradenského zařízení (Valenta, 2018, s. 130). Do této skupiny jsou zařazeni žáci, kteří dlouhodobě podávají podprůměrný výkon, dále žáci, kteří jsou ve svém výkonu oslabeni z důvodů nepříznivých vnitřních faktorů (delší nemoc, úraz) nebo environmentálních faktorů (problémy v rodině) (Šmelová, 2017, s. 90).

Druhy podpůrných opatření prvního stupně spočívají v upravených metodách výuky (např. podpora kvality poznávacích procesů, podpora preferovaných učebních stylů žáka), v úpravě obsahu vzdělávání, kdy se může obohatit učivo nad rámec školního vzdělávacího programu. V organizaci výuky je třeba nastavit, jak se budou střídat formy a činnosti během výuky. V oblasti hodnocení se mohou používat různé formy hodnocení vycházející z charakteru problémů žáka. (Vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných)

Podpůrná opatření druhého stupně. Podpůrná opatření druhého stupně jsou stanovena pro žáky s opožděným vývojem či odlišným sociokulturním prostředím. Mezi ně patří specifické poruchy učení a chování, mírné oslabení sluchových nebo zrakových funkcí, mírné řečové vady, oslabení dorozumívacích schopností, poruchy autistického spektra s mírnými obtížemi. Pro výuku žáka je vytvořen individuální vzdělávací plán a podpora předmětů sociálněpedagogické péče (Valenta, 2018, s. 130). Tato podpůrná opatření jsou určena pro žáky, kteří dlouhodobě selhávají napříč vzdělávacími oblastmi (Šmelová, 2017, s. 90).

Metody výuky jsou změněny, aby podporovaly oslabené či nefunkční dovednosti žáka. Obsah vzdělávání se upravuje na základě doporučení školského poradenského zařízení a také se posiluje výuka českého jazyka. Při organizaci výuky je třeba vycházet z potřeb žáka, je možné využít speciálních učebnic a pomůcek. Školní poradenské zařízení navrhuje individuální vzdělávací plán, který zpracovává škola podle svého školního vzdělávacího programu. Hodnocení je specifické, vychází ze zjištěných specifíků žáka. V edukaci žáka

s přiznanými podpůrnými opatřeními druhého stupně se využívá pomoci speciálního pedagoga a psychologa. Pro výuku se volí speciální učebnice a pomůcky. (Vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných)

Podpůrná opatření třetího stupně. Podpůrná opatření třetího stupně jsou určena pro závažné specifické poruchy učení a chování, těžká porucha řeči (dorozumívací schopnosti), řečové vady těžšího stupně, poruchy autistického spektra, lehké mentální postižení, zrakové a sluchové postižení (slabozrakost, nedoslýchavost), tělesné postižení. Žákům s třetím stupněm podpůrných opatření je přidělen asistent pedagoga (Valenta, 2018, s. 130). Žáci zařazení do třetího stupně podpůrných opatření se pohybují v inteligenčním pásmu lehkého mentálního postižení do horního pásma středně těžkého mentálního postižení (Šmelová, 2017, s. 90).

Metody výuky se zaměřují na překonání překážek ve vzdělávání a co největším začleněním do práce ve třídě. Obsah vzdělávání se upravuje podle toho, které dílčí oblasti nezvládá nebo je zvládá alternativním způsobem. Ve vzdělávání se využívá podpory asistenta pedagoga, případně dalšího pedagogického pracovníka. Hodnocení žáka respektuje specifické názory na činnost žáka. Škola spolupracuje se speciálními pedagogy, psychology, používá speciální kompenzační pomůcky zaměřené na postižení žáka. Pokud je to potřeba, je možné prodloužit délku studia o jeden rok. (Vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných)

Podpůrná opatření čtvrtého stupně. Mezi podpůrná opatření čtvrtého stupně patří závažné poruchy chování, se středně těžkým a těžkým mentálním postižením (včetně komorbidit), těžké zrakové nebo sluchové postižení, závažné vady řeči, poruchy autistického spektra, závažné tělesné postižení. Do této skupiny jsou zařazení také žáci mimořádně nadaní (Valenta, 2018, s. 130). Jinak se jedná o žáky se středně těžkým mentálním postižením (Šmelová, 2017, s. 91).

Výuka žáků probíhá za pomoci specifických metod, které jsou vhodné pro určitý druh postižení. Režim ve škole je nutno upravit tak, aby bylo možné dodržovat stravování, užívání léků, střídání práce a odpočinku. Při určitých druzích specifických potřeb je třeba pro žáka zajistit tlumočnicka českého znakového jazyka či přepisovatele pro neslyšící. Pro výuku je také nutno zajistit přítomnost dalšího pedagogického pracovníka, a pokud to specifické potřeby žáka vyžadují, tak dalšího nepedagogického pracovníka. Hodnocení se zaměřuje zejména na podporu sebehodnocení a na podporu motivace ke vzdělávání. Pokud to žák

potřebuje, může se délka studia prodloužit o dva roky. (Vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných)

Podpůrná opatření pátého stupně. Nejtěžší stupně zdravotních postižení, zpravidla souběžné postižení s více vadami. Žáci mají k dispozici asistenta pedagoga, speciálního pedagoga a druhého pedagogického pracovníka (Valenta, 2018, s. 130).

Metody výuky jsou u této skupiny velmi specifické a individuální. U některých žáků je potřeba využití prostředků alternativní a augmentativní komunikace. Ve třídě mají být maximálně 4 žáci, je možné navýšení na šest žáků. Tyto žáky podporují maximálně 3 pedagogičtí pracovníci. (Vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných)

1.2 Osobnost žáka s mentálním postižením

V kapitole definujeme pojem mentální postižení (dále jen MP). Dále vymezíme příčiny vzniku mentálního postižení a popíšeme klasifikaci mentálního postižení podle Mezinárodní klasifikace nemocí a jednotlivé stupně charakterizujeme. Jedincům s mentálním postižením se věnuje oblast speciální pedagogiky – psychopedie. Psychopedie se zabývá výchovou a vzděláváním mentálně postižených jedinců (Fischer, 2014, s. 20).

Co se týče vymezení pojmu mentální postižení, v České republice není ustáleno názvosloví a není uveden přesný rozdíl mezi mentálním postižením a mentální retardací. Mentální retardace je opoždění duševního vývoje a může být diagnostikována při IQ pod 70 a po zhodnocení dalších stránek osobnosti. Termín mentální retardace používá Světová zdravotnická organizace (WHO). Naopak pojem mentální postižení je širší pojem a zastřešuje jedince s IQ pod 85 (Valenta, 2003, s. 14). Pro přehlednost budeme v práci používat termín mentální postižení, v citacích a parafrázích jednotlivých autorů použijeme pojem ve stejném znění, které autoři uvádí.

Na začátku uvedeme jednotlivé **definice mentálního postižení** (dále jen MP). Podle Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů je mentální retardace stav, kdy se duševní vývoj zastavil nebo není úplný. Tento stav se projevuje během vývojového období a postihuje poznávací, motorické, řečové a sociální schopnosti (složky inteligence) (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2019). „Mentální retardace je syndromatické postižení, které postihuje nejenom psychické schopnosti, ale celou lidskou osobnost ve všech jejích složkách“ (Slowík, 2016, s. 111). Vágnerová (2014, s. 273) uvádí,

že mentální postižení je vrozené a trvalé. Valenta (2018, s. 63) uvádí, že za vznikem mentálního postižení jsou endogenní a exogenní faktory a podle doby vzniku rozlišuje na faktory prenatální, perinatální a postnatální. Slowík (2016, s. 112) uvádí přístupy k definování mentálního postižení. Přístup biologický je postižení, které způsobilo trvalé organické nebo funkční postižení mozku, přístup psychologický, kdy je snížený stupeň rozumových schopností. Přístup sociální je typický pro dezorientaci ve světě i společnosti a neumožňuje zvládat každodenní činnosti bez cizí pomoci. V pedagogickém přístupu je snížená způsobilost učit se, i když je použito specifických metod a postupů a v posledním právním přístupu je snížená schopnost k provádění závažnějších právních úkonů.

Příčinou vzniku mentálního postižení je postižení centrální nervové soustavy, kdy příčinou může být genetická porucha nebo vliv exogenních faktorů, které naruší vývoj mozku. V prenatální fázi vývoje mohou správný vývoj dítěte narušit teratogenní faktory, které mohou stát za poškozením mozku, faktory fyzikální jako ionizující záření či porodní poranění. Dále pak faktory chemické (užívání alkoholu či léků) a faktory biologické. Mezi další příčiny mentálního postižení patří poškození mozku v raném věku v důsledku zánětlivého onemocnění, onkologického onemocnění, otravou nebo úrazem. (Vágnerová, 2014, s. 274-275)

Klasifikace a charakteristika stupňů mentálního postižení

Valenta (2012, s. 31) uvádí, že „stupeň mentální retardace je určen na základě posouzení struktury inteligence a posouzení schopnosti adaptability (adaptačního chování), orientačně taktéž inteligenčním kvocientem a mírou zvládnutí obvyklých sociálně-kulturních nároků na jedince“.

Pro klasifikaci stupňů mentálního postižení se v České republice aplikuje 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN – 10), která byla vytvořena Světovou zdravotnickou organizací v Ženevě, v roce 1992. Jednotlivé stupně rozdělujeme podle úrovně IQ:

- F70 – Lehká mentální retardace – pásmo IQ 50 - 69. Dospělý odpovídá věku 9 - 12 let.
- F71 – Středně těžká mentální retardace – pásmo IQ 35 - 49. Dospělý odpovídá věku 3 - 9 let.
- F72 – Těžká mentální retardace – pásmo IQ 20 - 34. Dospělý odpovídá věku 3 - 6 let.

- F73 – Hluboká mentální retardace – pásmo IQ 0 - 20. Dospělý odpovídá věku pod 3 roky.
- F78 – Jiná mentální retardace.
- F79 – Neurčená mentální retardace. (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2019)

Stupně mentálního postižení

Lehká mentální retardace. Lehké mentální postižení bývá často diagnostikováno v předškolním věku, protože se začnou projevovat problémy při zvládnání školních nároků (Šmelová, 2017, s. 85). Švarcová (2006, s. 33) a Pipeková (2004, s. 29) se shodují, že lidé s lehkým mentálním postižením si řeč osvojují opožděně, ale pak zvládají užívat řeč v každodenním životě. Dosahují také nezávislosti v péči o svou osobu i v některých domácích dovednostech. Mnoho jedinců trpí specifickými problémy se čtením a psaním. Ve školním prostředí mají problémy s teoretickou prací, je proto vhodné zařadit více praktické výuky, zaměřené zvláště na běžné návyky v každodenním životě (Pipeková, 2004, s. 29). V dospělosti dovedou uvažovat na úrovni dětí středního školního věku (Vágnerová, 2014, s. 285). Většina z nich je schopna provádět jednoduchá zaměstnání a bez závažnějších problémů se zařadit do kolektivu (Šmelová, 2017, s. 85).

Středně těžká mentální retardace. Opoždění ve vývoji lze zaznamenat již v kojeneckém věku, nejpozději však v batolecím období (Šmelová, 2017, s. 85). Jedinci se středně těžkým mentálním postižením mají omezené schopnosti v užívání řeči. Omezena je také osobní péče a zručnost. S kvalifikovaným pedagogickým vedením jsou schopni se naučit základům čtení, psaní a počítání (Švarcová, 2006, s. 34). Učení žáků se středně těžkým mentálním postižením je mechanické a trvá velmi dlouho (Vítková, 2004, s. 299). Pipeková (2004, s. 30) však dodává, že tito jedinci jsou schopni si osvojit základy čtení, psaní a počítání. Vývoj jemné a hrubé motoriky je zpomalený, jedinci jsou celkově neobratní a potřebují péči a dozor po celý život (Vítková, 2004, s. 299). Při kvalitním vedení však mohou v dospělosti vykonávat jednoduchou práci pod dohledem, např. v chráněných dílnách (Pipeková, 2004, s. 30). Myšlení je na úrovni předškolního dítěte, nerespektují pravidla logiky (Vágnerová, 2014, s. 285). Vítková (2004, s. 299) se s názorem ztotožňuje a dodává, že myšlení utkvívá na nepodstatných, ale nápadných maličkostech. V dospělosti jsou schopni provádět jednoduchou manuální práci pod dohledem (Šmelová, 2017, s. 86).

Těžká mentální retardace. Švarcová (2006, s. 35) uvádí, že při vyhovující rehabilitační, výchovné a vzdělávací péči se může podpořit rozvoj motoriky, schopností komunikačních a rozumových a také zkvalitnění života jedinců s těžkým mentálním postižením. I když si pomocí dlouholetého tréninku mohou osvojit základní hygienické návyky a jiné sebeobslužné činnosti, nedokážou někteří jedinci ani v dospělosti udržet tělesnou čistotu (Vítková, 2004, s. 299). Uvažování je na úrovni mladšího batolete, chápou základní souvislosti a vztahy (Vágnerová, 2014, s. 285). Výchova a vzdělávání jedinců s těžkým mentálním postižením je velmi omezená (Vítková, 2004, s. 299).

Hluboká mentální retardace. V důsledku hlubokého mentálního postižení jedinci nejsou schopni porozumět požadavkům a splnit je. I pro přidružená postižení jsou schopni podílet se na malých sebeobslužných úkonech, nicméně však vyžadují stálou péči a dohled (Švarcová, 2006, s. 36). S tím nesouhlasí Vítková (2004, s. 300), která uvádí, že postižení jedinci nejsou schopni ani základní sebeobsluhy. Podle Vágnerové (2014, s. 285) jedinci vyjadřují pouze libost či nelibost na základě známých a neznámých podnětů.

Vymezení a diagnostika jednotlivých stupňů je velmi náročný proces. Nejlepší způsob diagnostiky je psychologické vyšetření, které je vyjádřeno inteligenčním kvocientem. Provedení jenom inteligenčního testu by mohlo mít za následek výsledek, který nereflektuje praktické možnosti jedince. (Franiok, 2008, s. 38)

2 INTEGRACE ŽÁKŮ

Aktuálním tématem dnešní doby je integrace a inkluze. Proto jsme se pro toto téma rozhodli. Zvolili jsme integraci, protože si myslíme, že na běžných základních školách je stále ještě koncept integrace, kdy škola vytváří prostředí a podmínky pro určitého žáka.

Školská integrace se zabývá začleněním jedince do hlavního vzdělávacího proudu (Valenta, 2014, s. 260). Vytváří mu speciální podmínky pro jeho edukaci a vývoj. V minulosti bylo také legislativně určeno, jaký žák s mentálním postižením může být integrován do běžné ZŠ. Aktuálně se využívá koncept inkluze. Tento koncept (na rozdíl od integrace) neurčuje, který žák s jakým postižením může být začleněn do běžné ZŠ. Naopak, umožňuje výchovu a vzdělávání žákům, kteří byli až do nedávna považováni za nevzdělatelné a vytváří příznivé podmínky pro žáka s jakýmikoliv individuálními vzdělávacími potřebami (Franiok, 2008, s. 84).

V oblasti vývoje vzdělávání žáků se speciálními potřebami rozlišujeme čtyři hlavní období. **Exkluze** (vyloučení) jedince z celého edukačního procesu. **Segregace** (separace) žáků intaktních a žáků s postižením. Vznikají speciální školy a panuje přesvědčení, že edukace žáků je kvalitní, pokud jsou vzděláváni v co nejvíce homogenní skupině. **Integrace** je naopak začlenění žáků s postižením do hlavního vzdělávacího proudu, ale stále zde panuje duální systém, kde funguje separace i integrace současně. Umožňuje také žákovi s postižením, aby se v případě potřeby vrátil zpět na školu speciální. Do září roku 2016 se podle vyhlášky 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných se rozdělovaly tři skupiny dětí, žáků a studentů se SVP. Jednalo se o zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění a sociální znevýhodnění. Posledním a aktuálním stádiem je **inkluze**. V tomto pojetí se odlišnost každého žáka chápe jako přirozená věc a není zde kladen důraz na dosažení stejného edukačního cíle pro všechny žáky. Pojetím inkluze se zabývá vyhláška č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. (Fischer, 2014, s. 43)

Na konci 20. století se změnilo pojetí jedince s mentálním postižením. Tyto osoby jsou brány jako plnohodnotné lidské bytosti a až na druhém místě je jejich postižení. Proto mají jedinci s mentálním postižením stejné právo na edukaci jako jejich intaktní vrstevníci (Franiok, 2008, s. 47). V kapitole proto vysvětlíme definici integrace i inkluze. Pojem integrace pochází z latinského *integer* – nenarušený, celý a *integrare* – sjednocovat, scelovat. (Bendová, 2011, s. 42)

2.1 Vymezení koncepce integrace

Valenta (2014, s. 260) definuje pojem integrace jako úplné zařazení jedince do hlavního vzdělávacího proudu. Naopak Bendová (2011, s. 43) popisuje integraci / inkluzi jako zařazení jedince do společnosti, aniž by byl před tím vyčleněn. Fischer (2014, s. 29) definuje integrované vzdělávání jako „úplné zapojení jedince do běžného edukačního procesu.“

Michalík (2000, s. 11) a Bendová (2011, s. 43) se shodují, že integrace je rozvíjející se a měnící se jev a proces, ve kterém se stále objevují a objevovat budou nové výzvy a problémy. Zajímavý pohled na integraci přináší Franiok (2008, s. 18), který uvádí, že integrace je přínosná pro žáky s MP zejména v podpoře jejich sebevědomí, kdy může rozvíjet jejich potenciál.

Pojem integrace v dnešní době nahrazuje pojem inkluze. Hlavní rozdíl mezi integrací a inkluzí je ten, že v integrativním systému jsou vedle sebe rozdílné kolektivy žáků. Skupina intaktních žáků a postižených žáků se sice vzdělává v jedné třídě, ale každá funguje odděleně. V systému inkluze se různorodost považuje za normální (Fisher, 2014, s. 45). Inkluze znamená nejen přijetí postiženého jedince do společnosti (školy), ale hlavně přijetí ze strany společnosti – nechápeme to již jako názor, že si postižené jedince musíme vzít mezi sebe, je zde důležité uvědomění, že každý člověk je jiný a odlišný (Pipeková, 2014, s. 105). Zajímavý pohled na integraci přináší Bartoňová (2005, s. 206), která uvádí, že se „integrace vztahuje na vznik společenských jednotek tvořených z určitého počtu lidí a skupin a popisuje především stav, kdy bylo něco nebo někdo integrován“. Žákům pak pomáhá získat širší pohled na svět a učí je, jaké rozdíly mohou mezi jedinci být (Bartoňová, 2005, s. 215). Lechta (2010, s. 29) uvádí, že inkluzivní vzdělávání již není o rozdělení školní třídy na dvě skupiny (žáci bez speciálních vzdělávacích potřeb a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami), ale jde o stejnorodou skupinu žáků, ve které má každý své individuální potřeby. Šmelová (2017, s. 12) dodává, že principem inkluzivního vzdělávání je přijetí individuálních potřeb každého žáka a žáky nedělí na ty, kteří potřebují speciální potřeby a které je nepotřebují. Inkluze také usnadňuje práci učitelům, protože ne všichni žáci musí dosahovat stejných vzdělávacích cílů (Fisher, 2014, s. 45).

Aktuálně se velmi diskutuje nad tím, jaká jsou pozitiva a negativa integrace. Odborná literatura přináší tyto názory. **Pozitiva:** Bartoňová (2005, s. 208) uvádí, že je pro žáky velká zkušenost mít možnost se naučit jeden od druhého, jaké mohou být odlišnosti mezi lidmi a jak na tyto odlišnosti reagovat. Další pozitivum je, že žáci s postižením nemusí dojíždět do

vzdálenějších speciálních škol a mohou se vzdělávat s intaktními vrstevníky co nejbližší svému bydlišti (Fischer, 2014, s. 45). **Negativa:** je přirozené, že si žáci ve třídě srovnávají své výsledky a úspěchy. Pro integrovaného žáka to může mít nežádoucí efekt, kdy zažívají, že nemohou dosáhnout stejných výsledků jako jejich intaktní spolužáci. (Bartoňová, 2005, s. 208)

2.2 Možnost vzdělávání žáků s mentálním postižením

Díky legislativním změnám v posledních letech je nyní vzdělávání žáků s mentálním postižením do běžných základních škol v České republice snadněji realizovatelné a čím dál více se rozšiřuje. Zajímavostí však je, že se Fisher ve své knize (2014, s. 142) Speciální pedagogika možností integrace žáka s mentálním postižením do běžné ZŠ zmiňuje pouze krátce a uvádí, že tato možnost je velmi ojedinělá.

Vzdělávání žáků s MP rozdělujeme do tří etap – **předškolní období, povinná školní docházka a střední a celoživotní vzdělávání**. Pro děti od narození do zahájení povinné školní docházky jsou určeny tyto sociální služby: střediska rané péče, osobní asistence nebo denní stacionáře. V oblasti školství je to mateřská škola, kde je dítě integrováno, případně je zařazeno do mateřské školy speciální. Pro děti s mentálním postižením jsou určeny také přípravné třídy základní školy, které nejsou povinné (Bendová, 2011, s. 34). Švarcová (2008, s. 104) uvádí, že ranou péči by měla dítěti poskytovat rodina a doporučuje mentálně postižené dítě integrovat do mateřské školy.

Podle školského zákona č. 561/2004 Sb. je **školní docházka povinná** po dobu devíti školních roků. Začátek povinné školní docházky je v šesti letech, odklad je možný. Povinná školní docházka končí dosažením 17 let (Zákon č. 561/2004 Sb., o základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání). Pro žáky s MP jsou možnosti vzdělávání dvojí – formou integrace nebo vzdělávání v základní škole speciální (Bendová, 2011, s. 36). Je však třeba zajistit tyto požadavky – speciální vyučovací metody, správná volba učiva, snížený počet žáků ve třídě a individuální přístup učitele (Švarcová, 2008, s. 105).

Poslední variantou je **střední a celoživotní vzdělávání**. Absolventi základních škol mohou využít studia na odborných učilištích nebo v praktické škole. Vzdělávání žáků s mentálním postižením na středních školách je však výjimečný fenomén. (Bendová, 2011, s. 34)

2.3 Individuální vzdělávací plán

Při edukaci žáka s MP je využíváno velké množství speciálních metod, postupů a forem vzdělávání. Využívají se také speciální pomůcky (např. kompenzační, rehabilitační, učební), je třeba zajistit služby asistenta pedagoga a snížit počet žáků ve třídě. Jeden z nejdůležitějších prvků v edukaci žáků s MP je vytvoření individuálního vzdělávacího plánu. Vytvoření individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP) je klíčové pro vzdělávání žáků se SVP a bez jeho vypracování není možné žáka efektivně integrovat a vzdělávat (Fisher, 2014, s. 49).

Tvorba IVP vychází ze školského zákona č. 561/2004 Sb. a z vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných. IVP je závazný dokument, který se zpracovává na základě doporučení školského poradenského zařízení, žádosti zákonných zástupců a vytváří jej škola. (Zákon č. 561/2004 Sb., o základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání)

IVP je vytvořen a konkrétně zaměřen a přizpůsoben pro každého žáka se SVP. Jedná se o dokument, který je sepsán podle specifických potřeb daného žáka, ve kterém jsou naplánovány zkušenosti, které má daný žák získat. Individuální vzdělávací plán obsahuje tyto části – cíle vzdělávání a obsah vzdělávání, struktura učiva. Cíle vzdělávání stanovují obsah vzdělávání a dělí se na obecné a obsahové vzdělávací cíle. Vzdělávací cíle rozlišujeme podle času na krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé. Obecné vzdělávací cíle označujeme jako kompetence, které zahrnují znalosti, dovednosti, schopnosti, návyky, postoje a hodnoty. Po vymezení cílů vzdělávání je potřeba určit způsoby, kterými se dopravujeme k cílům vzdělávání. Je také třeba určit, o jaký typ dokumentu se jedná. Pokud dokument upravuje cíle a obsah vzdělání, který stanovuje školní vzdělávací program, pak je třeba se řídit platnou legislativou. Pokud však dokument upravuje pouze podpůrná opatření, je jeho sepsání v pravomoci školy. Jelikož IVP obsahuje osobní a důvěrné údaje, měli by k němu mít přístup pouze pracovníci školy či pracovníci spisové služby. (Kaprálek, 2011, s. 18-23)

Při vytváření IVP je třeba zjistit stav znalostí, dovedností a postojů daného žáka, dále jsou potřeba odborná vyšetření. Pak je třeba analyzovat vzdělávací cíle vzdělávacího programu a rozhodnout, jestli žák zvládne jeho plnění. Pokud ne, je třeba vzdělávací program upravit nebo vytvořit jiný a z něj vytvořit učební plán žáka. Dalším krokem je zajistit odborné a kvalifikované pedagogy, případně vyhledat kvalifikační kurz a zajistit asistenta pedagoga. Následuje zvážení organizace výuky, je vhodné snížit počet žáků ve třídě. Dále je třeba

zformulovat specifické cíle u jednotlivých předmětů a stanovit formy a metody výuky. Nejvíce se osvědčují praktické metody. Velmi důležité je materiální vybavení podle potřeb žáka. Dále je potřeba vytvořit systém hodnocení žáka, který je velmi složitý. Pro lepší spolupráci je třeba komunikovat s rodiči žáka, informovat je o vhodných metodách učení a zajistit s nimi partnerský vztah. Pokud je to možné, je dobré, aby se na tvorbě IVP podílel i samotný žák. Posledním krokem je zajištění financí pro vzdělávací potřeby žáka. (Kaprálková, 2011, s. 42-44)

Současná legislativa nabízí široké spektrum informací, které se týkají otázek integrace a inkluze. Podle našeho názoru jsou nyní již velmi dobře rozpracována podpůrná opatření pro každý stupeň. Nicméně je však velmi náročné a nákladné vytvořit podmínky vyhovující integrovanému žákovi. IVP je potřeba během školního roku průběžně upravovat a je třeba jej minimálně 1x ročně zhodnotit, zda jsou dodržovány stanovené postupy.

2.4 Podmínky a postup integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Podmínky integrace můžeme rozdělit do dvou skupin. V užším slova smyslu zde jsou opatření daná zákonem a vyhláškami, v **širším slova smyslu** se jedná o **komplex** několika **podmínek**. Nejdůležitější podmínkou je **podpora vedení školy**, bez které by nešlo dosáhnout kvalitní integrace. Jsou nezbytná organizační opatření, jako je snížení počtu žáků ve třídě a zabezpečení asistenta pedagoga (Bendová, 2011, s. 54). Školní prostředí musí být co nejvíce připraveno, aby dopad handicapu byl co nejvíce odstraněn, a integrovaný žák se musí do školy a třídy dostat bez nadměrné pomoci okolí (Vítková, 2004, s. 15). Aby žák s mentálním postižením mohl být zařazen do běžné třídy ZŠ, musí splňovat podmínky, a to schopnost plnění požadavků IVP, integrovaný žák nesmí narušovat chováním nebo projevy ostatní žáky a nesmí vyžadovat nadměrnou individuální pomoc učitelů i dalších zaměstnanců na úkor intaktních spolužáků (Lecha, 2010, s. 261). Podmínky pro vzdělávání žáků s mentálním postižením shrnuje Vítková (2004, s. 39): nižší počet žáků ve třídě, úprava prostředí a využití kompenzačních pomůcek, upravené učební metody, kvalifikovaný učitel a učebnice přizpůsobené vzdělávacím potřebám žáka.

Druhou podmínkou je **úprava prostředí a materiální vybavení**. Nejedná se pouze o architektonické bariéry, které je potřeba odstranit. Velmi důležité je dobré sociální klima třídy a školy (Bendová, 2011, s. 55). Na to navazuje Vítková (2004, s. 15), která uvádí, že

je naprosto nezbytné připravit třídu na příchod integrovaného žáka. Je třeba připravit správné klima, ve kterém si integrovaný žák nebude připadat izolovaně.

Je třeba připravit **rehabilitační, kompenzační a didaktické pomůcky**. Při přípravě pomůcek je vhodné spolupracovat se Speciálně pedagogickým centrem, které se specializuje na různá postižení a dokáže tak navrhnout vhodné pomůcky pro integrované dítě.

V komplexu podmínek je třeba zajistit odborné vzdělávání, kurzy, exkurze a konzultace pro **učitele**, který s integrovaným žákem bude pracovat. Je třeba umožnit učiteli konsekventní přípravu a spolupráci s asistentem pedagoga (Bendová, 2011, s. 54). Je třeba využívat vyučovací metody a formy, které jsou zaměřené na individuální schopnosti integrovaného žáka (Lechta, 2010, s. 261). Podle Vítkové (2004, s. 10) je nezbytné, aby učitelé na ZŠ byli připraveni a zdokonalovali se v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud není učitel dostatečně erudován v oblasti vzdělávání žáků se SVP, může způsobit velké škody.

Další podmínkou je spolupráce **rodiny**. Lechta (2010, s. 261) a Bendová (2011, s. 54) se shodují na podmínkách, které má rodina zabezpečit. Jsou to doprava do školy a zpět, úzká spolupráce se školou, zapojení se na realizaci IVP, informovat učitele o chování dítěte.

V **užším slova smyslu** se podmínky vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními řídí **Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání**. V části D jsou uvedeny podmínky, díky kterým lze úspěšně zabezpečit nebo umožnit vzdělávání žáků.

Jak jsme v předchozích kapitolách uvedli, vyhláška 27/2016 Sb. definuje pět stupňů podpůrných opatření. Po určení stupně podpůrných opatření škola postupuje následovně. V **podpůrných opatřeních prvního stupně** škola vypracuje plán pedagogické podpory, který zahrnuje popis obtíží a speciálních vzdělávacích potřeb žáka, stanoví cíle podpory a způsob, jak bude vyhodnocovat dosažení plánu pedagogické podpory. Po sepsání plánu je třeba, aby s ním škola seznámila žáka, jeho zákonného zástupce, všechny učitele, kteří žáka učí a další pedagogické pracovníky, kteří s žákem pracují. Všechny osoby, které byly s plánem seznámeny, musí být v plánu podepsány. Plán je třeba průběžně aktualizovat, nejpozději po 3 měsících od zahájení ho zhodnotit, zda vede k naplnění předem stanovených cílů. (Vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných)

Před přiznáním **podpůrných opatření druhého až pátého stupně** škola předá plán pedagogické podpory školským poradenským zařízením. To pak posuzuje vzdělávací potřeby

žáka, které vychází z charakteru jeho obtíží, posuzuje informace o dosavadním vývoji vzdělávání žáka a posouzení zdravotního vztahu žáka. Pokud žák bude potřebovat kompenzační pomůcky, školské poradenské zařízení doporučí vhodné pomůcky.

3 UČITELSKÁ PROFESE

Učitel je v pedagogickém procesu nenahraditelný článek. V kapitole definujeme pojem učitel a uvedeme typologii učitele.

Pedagog (učitel) je osoba, která nese společenskou odpovědnost ve výchovně-vzdělávacím procesu. Inicjuje, organizuje a hodnotí výsledky, kterých žáci dosahují. Koncipuje obsah výchovně-vzdělávací činnosti, provádí diagnózu úrovně jedinců a skupiny. Má možnost rozhodovat o vhodných prostředcích ve výchově, volbu forem a metod výchovně-vzdělávacího procesu. Dále vyhodnocuje výsledky žáků a vhodně upravuje výchovný proces. (Jůva, 2001, s. 55).

3.1 Vlastnosti a typologie učitele

Zákon 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících uvádí, že učitel je ten, který vykonává přímou pedagogickou činnost. Podle Heluse (2012, s. 34) je učitel „vůdčí aktér výuky a (...) aktivizuje žákovu osobnost k výukovému spoluaktérství tak, aby výuku spoluvytvářel. Dále pak uvádí, že učitelství je zaměstnáním, povoláním a posláním a profesí“. Učitel má moc ovlivňovat ideje, postoje a vzorce chování žáků a je zprostředkovatel poznatků, hodnot, tradic, aj (Vališová, 2011, s. 16).

Mezi kvality učitelovy osobnosti zařazujeme kvality, které mají etický obsah. Ty se pak označují jako pedagogické ctnosti učitele. Patří mezi ně pedagogická **láska**, která dává žákovi zkušenost, že mu na něm záleží, že mu vždycky pomůže a je vstřícný s ním hledat východiska. Pedagogická **moudrost** podněcuje učitele, aby vědeckým poznáním a praktickými zkušenostmi usiloval o porozumění dítěti. Pedagogická **odvaha** znamená obhajovat právo dítěte na jeho osobnostní vývoj a požadovat pro něj patřičné podmínky. Pedagogická **důvěryhodnost**, kdy učitel svojí důvěryhodností posiluje svou úlohu bezpečné opory žáka a jeho osobnostního rozvoje. (Helus, 2012, s. 42)

Brezinka (1996, s. 162 - 174) uvádí normy profesní morálky učitele. Učitelé musí znát práva i povinnosti vyplývající ze svého povolání, s plným nasazením se mu věnovat, je nutné, aby se neustále vzdělávali a zlepšovali své výukové metody, měli by se starat o dobro každého žáka a chránit je před nebezpečím. Zajímavým názorem (a s ním se ztotožňujeme) je, že učitelé se mají ve škole a při školních akcích vyhnout kouření, které negativně žáky ovlivňuje. Další z norem je snaha o to, aby žáci získali morální zdatnost a poslední je, aby učitelé respektovali náboženství a světové názory žáků a jejich rodičů.

Vašutová (2004, s. 42) definuje problémy učitelské profese. Jsou jimi zátěžové situace a rizikové faktory, učitel je často pod časovým tlakem, jsou zde vysoké nároky v oblasti jednání a existuje vysoké riziko ohrožení zdraví jiných osob. Mezi další problémy patří stárnutí učitelů, protože atraktivita učitelského povolání u mladých absolventů klesá. Další problém je feminizace učitelství, kdy u nás zastoupení žen ve školství dotahuje přibližně 80%. Jako poslední problém Vašutová uvádí profesní deformaci, kdy po určitých letech ve školství pak učitelé přenáší role učitele do soukromého života.

Jůva (2015, s. 141) uvádí typologii učitelů jako učitelé MŠ, učitelé ZŠ na 1. stupni, učitelé ZŠ na 2. stupni, učitelé SŠ, učitelé konzervatoří a učitelé VOŠ. Vorlíček (2000, s. 124) uvádí typologii učitelovy osobnosti jako typ autoritativní (učitel chce všechno řídit), typ sociální (učitel nechává žákům volnost a snaží se v nich vzbudit samostatnost), typ vědecko-systematický (logicky vyvozuje závěry), typ umělecký a praktický.

Vlastnosti učitele jsou předmětem mnoha debat a diskuzí. Mezi kladné vlastnosti učitele patří spravedlivost a kladný vztah k žákům. Mezi záporné vlastnosti patří nespravedlivost, špatný vztah učitele a žáků a nevyrovnaná osobnost učitele. (Švarcová, 2008, s. 231)

Příprava učitelů pro integrativní a inkluzivní školu se mění. Změnilo se jejich postavení na školách, dále se zřizují pozice speciálních pedagogů, psychologů a asistentů pedagoga. (Lechta, 2016, s. 218)

Co se týče vztahu učitele a integrace, tak je učitel nejdůležitější osoba, která s integrovaným žákem pracuje. Je však nutné, aby měl učitel pracující s žákem s MP odpovídající kvalifikaci, případně si ji zvyšoval formou samostudia a absolvováním odborných kurzů. Učitel hraje významnou roli při vypracovávání i realizaci IVP. Musí také zvládat koordinaci zájmu o integrovaného žáka a žáků intaktních. Velmi důležité je, aby měl učitel možnost porady s jinými učiteli a taky s odborníky. (Müller, 2001, s. 37)

Velký podíl při edukaci žáka s mentálním postižením tvoří zkušenosti z pedagogické praxe. Je třeba spojit zkušenosti ze segregované i integrující pedagogické praxe a díky nim podnítit změny, aby bylo dosaženo vzdělávání všech žáků bez vyčlenění. Bez profesionálního prostředí školy a podpory vedení a kolegů bude těžko dosaženo změn. (Hájková, 2010, s. 103)

3.2 Předpoklady pro výkon pedagogického pracovníka

Zákon 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících definuje předpoklady pro výkon pedagogického pracovníka (učitele). Učitel je člověk, který je plně způsobilý k právním úkonům, má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, je bezúhonný a zdravotně způsobilý. Poslední podmínkou je, že musí prokázat znalost českého jazyka, pokud není zákonem stanoveno jinak. (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících)

Učitel by měl mít tyto předpoklady – psychická odolnost a fyzická zdatnost, výborný zdravotní stav a mravní bezúhonnost. Vašutová (2004, s. 40) uvádí osobnostní předpoklady a jsou to – láska k dětem, ochota řešit problémy, schopnost komunikace a vystupování, důvěryhodnost a tolerance, trpělivost a sebeovládání, pracovitost a tvořivost.

Mezi úskalí učitelské profese patří – negativní obraz učitelského povolání, kritizující rodiče, nízké platové ohodnocení a spořivá opatření škol, zvýšený počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, agresivní žáci a vyšší věk i feminizace školství (Švarcová, 2008).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Téma integrace je v dnešní době stále velmi aktuální téma, proto jsme se rozhodli zaměřit se na názory učitelů učících na běžných základních školách (dále jen ZŠ). Jelikož se v médiích i u učitelů objevují negativní názory, pomocí kvantitativního výzkumu jsme chtěli tyto názory ověřit. Současně jsme chtěli zjistit, jaká jsou pozitiva a negativa integrace a co je pro učitele nejobtížnější na úspěšném zvládnutí integrace.

4.1 Výzkumné cíle

Hlavním cílem práce je zjistit názory učitelů na integraci žáků s mentálním postižením do běžných základních škol.

Dílčí výzkumné cíle:

- Zjistit, jak hodnotí integraci žáků s mentálním postižením učitelé.
- Zjistit, jaké jsou silné stránky integrace žáků s mentálním postižením.
- Zjistit, jako jsou slabé stránky integrace žáků s mentálním postižením.
- Zjistit, jak učitelé hodnotí podmínky integrace.

4.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka: jaké jsou názory učitelů na integraci žáků s mentálním postižením do běžných základních škol?

- Jak hodnotí integraci žáků s mentálním postižením učitelé?
- Jaké jsou silné stránky integrace žáků?
- Jaké jsou silné stránky integrace žáků?
- Jak učitelé hodnotí podmínky integrace?

5 METODY VÝZKUMU

Pro výzkum dat byl zvolen kvantitativní způsob výzkumu a jako nástroj byl použit dotazník. Dotazník byl distribuován v počtu 20 ks do záměrně vybrané základní školy, která byla ochotna díky známosti učitele výzkum realizovat. Zbytek dotazníků byl rozeslán elektronicky pomocí odkazu na web Survio.cz do všech škol v okrese Hodonín. Výběr okresu byl dostupný, jedná se o místo našeho bydliště. V okrese Hodonín je celkem 54 měst a obcí, které mají základní školu. Jsou to základní školy měst a obcí Archlebov, Břeclav, Bukovany, Bzenec, Čejč, Čejkovice, Dambořice, Dolní Bojanovice, Domanín, Dubňany, Hodonín, Hovorany, Hroznová Lhota, Javorník, Ježov, Kněždub, Kostelec, Kuželov, Kyjov, Lipov, Louka, Lužice, Mikulčice, Milotice, Moravany, Moravský Písek, Mutěnice, Nechvalín, Nenkovice, Nová Lhota, Petrov, Prušánky, Radějov, Ratíškovice, Rohatec, Sobůlky, Starý Poddvorov, Strážnice, Strážovice, Sutoměřice, Svatobořice-Mistřín, Šardice, Tvarožná Lhota, Uhřice, Vacenovice, Velká nad Veličkou, Veselí nad Moravou, Vlkoš, Vnorovy, Vracov, Vřesovice, Žarošice a Ždánice.

5.1 Metoda výzkumného šetření

Dotazník obsahuje 15 položek. Byly použity 4 uzavřené položky, kde respondenti volili jednu nebo více z nabízených odpovědí. Dále byly 3 položky otevřené a nabízely prostor pro respondenty. Dotazník obsahoval 2 položky polouzavřené, kde respondenti vybírali z nabízených možností a také měli možnost zvolit vlastní odpověď. Šest položek bylo Likertova typu. Dotazník byl vlastní konstrukce.

Výzkumné šetření bylo realizováno v období února a března 2019. Dotazníky v tištěné formě byly předány do záměrně vybrané základní školy, zbytek dotazníků byl rozeslán elektronicky do všech škol v okrese Hodonín.

Dotazníky byly přepsány a vyhodnoceny čárkovací metodou a výpočtem průměru.

5.2 Popis výběrového souboru

Pro bakalářskou práci, ve které zkoumáme názory učitelů na integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol, jsme oslovili všechny základní školy v okrese Hodonín. Respondenti byli pouze učitelé učící na základních školách, na prvním i druhém stupni.

Výzkumný vzorek tvořilo celkem 122 osob. 20 dotazníků bylo vyřazeno z důvodů chybně vyplněných položek nebo při nevyplnění položky. Ze 102 respondentů, kteří správně vyplnili dotazník, bylo 90 žen a 12 mužů.

| Pohlaví | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|----------|-------------------|-------------------|
| Žena | 90 | 88,2% |
| Muž | 12 | 11,8% |
| Σ | 102 | 100% |

Tabulka 1 Pohlaví respondentů

V úvodu dotazníku jsme zjišťovali, jak dlouhou praxi jednotliví respondenti mají. Pro snadnější hodnocení dat jsme si sestavili 4 věkové kategorie podle počtu let celkové praxe ve školství. První kategorie byla 0 - 10 let, druhá 11 – 20, třetí 21 – 30 a čtvrtá 31 – 42. Poslední kategorie měla větší rozsah z toho důvodu, že pouze jeden respondent měl praxi více než 41 let.

| Počet let | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|-----------|-------------------|-------------------|
| 0 – 10 | 29 | 28,4% |
| 11 – 20 | 25 | 24,5% |
| 21 – 30 | 27 | 26,5% |
| 31 - 34 | 21 | 20,6% |
| Σ | 102 | 100% |

Tabulka 2 Počet let praxe

Položka č. 3 – Setkal/a jste se během své praxe s integrací žáka s mentálním postižením do běžné ZŠ?

Touto položkou jsme zjišťovali, zda se respondenti setkali během své praxe s integrací žáka s mentálním postižením do běžné základní školy. Kladných odpovědí byl velký počet (72,5%). Z výsledků vyplývá, že respondenti mají zkušenosti s integrací žáka s mentálním postižením.

| Odpověď | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|----------|-------------------|-------------------|
| Ano | 74 | 72,5% |
| Ne | 28 | 27,5% |
| Σ | 102 | 100% |

Tabulka 3 Setkání se s integrací

Položka č. 4 – Pokud ano, v kolika případech?

V návaznosti na předchozí položce nás zajímalo, kolik případů respondenti zaznamenali. Největší počet respondentů uvedlo, že mají jednu zkušenost s integrací žáka s mentálním postižením. Další velká část respondentů uvedla, že mají dvě zkušenosti. Další respondenti uvedli, že počet zkušeností jsou tři. U dvou respondentů se objevila odpověď, že mají zkušeností deset a u dalších dvou respondentů byl počet zkušeností dvacet.

| Počet případů | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|---------------|-------------------|-------------------|
| 1x | 26 | 35,1% |
| 2x | 22 | 29,7% |
| 3x | 10 | 13,5% |
| 4x | 4 | 5,4% |
| 5x | 7 | 9,5% |
| 10x | 2 | 2,7% |
| 20x | 2 | 2,7% |
| Neví | 1 | 1,4% |
| Σ | 74 | 100% |

Tabulka 4 Počet případů

6 ANALÝZA VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ

V kapitole popíšeme jednotlivé výzkumné cíle a k nim přiřadíme položky z dotazníku. Pro lepší přehled doplníme položky tabulkami a grafy.

6.1 Analýza výzkumných šetření

Výzkumný cíl č. 1 – Jak hodnotí integraci žáků s mentálním postižením učitelé?

V první části analýzy výzkumného šetření se zaměříme na odpovědi na výzkumný cíl, který měl za úkol zjistit, jak hodnotí integraci žáků s mentálním postižením učitelé.

Položka č. 5 – Je podle Vás možné vzdělávat žáka s mentálním postižením v běžné základní škole?

V položce nás zajímalo, zda je možné vzdělávat žáka s mentálním postižením v běžné základní škole. Z odpovědi vyplývá, že téměř 70% dotazovaných respondentů si myslí, že integrace žáka s mentálním postižením do běžné ZŠ je možná, ale pouze za určitých podmínek. 26,5% respondentů si myslí, že integrovat žáky s mentálním postižením do ZŠ není možné. Oproti tomu se objevilo 4,9% respondentů, kteří si myslí, že žáky s mentálním postižením integrovat lze.

| Odpověď | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|-------------------------------------|-------------------|-------------------|
| Ano | 5 | 4,9% |
| Ano, ale pouze za určitých podmínek | 70 | 68,6% |
| Ne | 27 | 26,5% |
| Σ | 102 | 100% |

Tabulka 5 Vzdělávání žáků s MP

Položka č. 6 – Souhlasil/a byste s integrací žáka s mentálním postižením do své třídy, pokud byste měl/a možnost se rozhodnout?

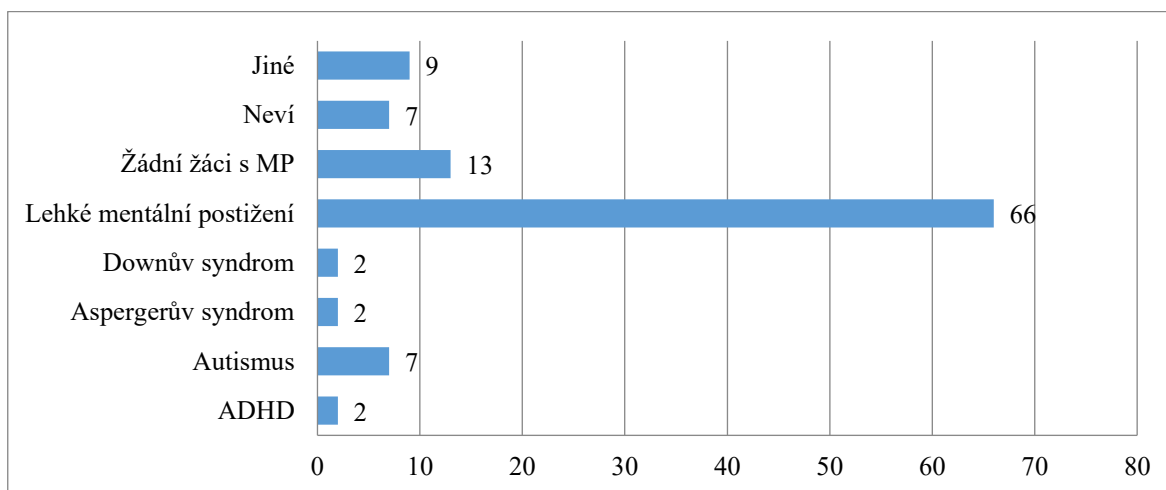
Co se týče náklonnosti k integraci, zajímalo nás, zda by respondenti souhlasili (pokud by měli možnost se rozhodnout) s tím, že do jejich třídy bude integrován žák s mentálním postižením. 28,4% respondentů by souhlasilo s integrací žáka s mentálním postižením do své třídy. Velkou část odpovědí (71,6%) tvoří negativní reakce a respondenti by nesouhlasili s tím, aby do jejich třídy byl integrován žák s mentálním postižením.

| Odpověď | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|----------------------|-------------------|-------------------|
| Naprosto souhlasím | 5 | 4,9% |
| Spíše souhlasím | 24 | 23,5% |
| Spíše nesouhlasím | 46 | 45,1% |
| Rozhodně nesouhlasím | 27 | 26,5% |
| Σ | 102 | 100% |

Tabulka 6 Souhlas s integrací

Položka č. 8 – Žáci s jakým druhem mentálního postižení by, podle Vás, mohli být integrováni do běžné základní školy?

V závislosti na předchozí položce nás zajímalo, s jakým druhem mentálního postižení by mohli být žáci integrováni do běžné ZŠ.



Graf 1 Druh postižení

Z výsledku vyplývá (66 respondentů), že nejrozšířenější skupinou žáků, které lze podle respondentů integrovat, je lehké mentální postižení. 13 respondentů uvedlo, že do základní školy nelze integrovat žádné žáky s mentálním postižením. Další skupiny tvoří žáci s poruchami autistického spektra, Downův syndrom a ADHD. Ve skupině *jiné* respondenti uvedli žáky neagresivní, případně ty, kteří jsou přínosem pro intaktní žáky. Jde např. o žáky se sportovním, hudebním nebo výtvarným nadáním, anebo ty, kteří svou inteligenční úrovní stačí na požadavky běžné ZŠ. Objevila se i odpověď, že je to velmi individuální záležitost. Další respondenti uvedli, že neví, kteří žáci s mentálním postižením by mohli být integrováni.

Položka č. 13 – Jak hodnotíte integraci žáka s mentálním postižením do běžné základní školy?

Na závěr jsme zjišťovali, jak učitelé celkově hodnotí integraci. Respondenti měli označit odpověď pomocí čísel od 1 do 9, přičemž na levé straně byl pozitivní pól a na pravé straně negativní pól. Po sečtení odpovědí bylo aritmetickým průměrem vypočítán výsledek 6,6, což se více kloní k negativnímu hodnocení integrace. Pozitivní je větší počet odpovědí 1 – 4 (18,6% respondentů). Odpovědi v rozsahu 6 - 9 uvedlo 69,5% respondentů. Neutrální číslo 5 zvolilo 11,8% respondentů.

| | | | | | | | | | | |
|----------|-------------|-------------|-------------|-------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
| P | 1 (1,0%) | 5 (4,9%) | 4 (3,9%) | 9 (8,8%) | 12 (11,8%) | 13 (12,7%) | 13 (12,7%) | 24 (23,5%) | 21 (20,6%) | N |

Tabulka 7 Hodnocení integrace

Nejméně negativní názory uvedli respondenti s délkou praxe 0,5 - 10 let (26% respondentů). Průměrně volili číslo 6,2. Ve skupině 11 - 20 let praxe (24,5% respondentů) se průměrná hodnota odpovědí navýšila na 6,5. V průměru stejné názory tvořily skupiny 21 - 30 let praxe (26,5%) a 31 - 42 let praxe (20,6%), sdílí tedy téměř totožné názory, co se týče hodnocení integrace. Výsledky byly však tak těsné, že se v tomto případě výraznější rozdíly v hodnocení integrace na základě délky praxe nepotvrdily.

Z výsledků nelze přesně určit, zda jsou u učitelů výraznější rozdíly v názorech na integraci v závislosti na délce praxe. Z výsledků tabulky číslo 8 vyplývá, že respondenti, kteří mají do 10 let praxe, mají méně negativní názory než respondenti s délkou praxe více než 31 let.

| Počet let praxe | Hodnocení integrace | Medián | Aritmetický průměr |
|-----------------|---|--------|--------------------|
| 0,5 - 10 | 2,3,4,4,4,4,5,5,5,5,5,6,6,6,6,7,7,7,8,8,8,8,8,8,8,8,8,9,9 | 6 | 6,2 |
| 11 - 20 | 1,2,3,3,4,4,5,6,6,6,6,6,7,7,7,8,8,8,8,9,9,9,9,9 | 7 | 6,5 |
| 21 - 30 | 2,2,4,4,5,5,5,6,6,7,7,7,7,8,8,8,8,8,9,9,9,9,9,9,9 | 7 | 6,9 |
| 31 - 42 | 2,3,4,5,5,5,6,6,7,8,8,8,8,8,8,9,9,9,9,9 | 8 | 6,9 |

Tabulka 8 Hodnocení integrace

Výzkumný cíl č. 2 – Jaké jsou silné stránky integrace žáka s mentálním postižením?

Druhý výzkumný cíl jsme zaměřili na to, jaké jsou silné stránky integrace žáka s mentálním postižením. Respondenti vybírali mezi nabízenými možnostmi silných stránek integrace žáka s mentálním postižením a rozhodovali se, jaký názor mají na uvedená tvrzení.

Položka č. 9 – Jak byste pojmenoval/a silné stránky integrace žáka s mentálním postižením do běžné základní školy?

| Odpověď | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|---|--------------------------|--------------------------|
| Socializace integrovaného do společnosti intaktních žáků. | 65 | 35,9% |
| Příprava integrovaného žáka na reálný život. | 46 | 25,4% |
| Integrovaný žák se může učit od žáků intaktních. | 42 | 23,2% |
| Žádná pozitiva v integraci žáka s MP nejsou. | 21 | 11,6% |
| Pro rozvoj integrovaného žáka je lepší, aby se vzdělával v běžné třídě. | 5 | 2,8% |
| Jiné silné stránky integrace. | 2 | 1,1% |
| Celkem odpovědí | 181 | 100% |

Tabulka 9 Silné stránky integrace

Respondenti měli vybrat nejvýše 4 nejvýznamnější odpovědi. Data jsou zobrazena v tabulce, kde můžeme vidět, že nejpozitivnější stránkou integrace je socializace integrovaného do společnosti intaktních žáků. Druhou nejpočetnější odpovědí (25,4%) tvoří názor, že integrace znamená pro mentálně postiženého žáka lepší přípravu na reálný život. Další významnou odpověď tvoří názor, že integrovaný žák se může učit od žáků intaktních, to si myslí 23,2 % učitelů. Necelých 12% dotazovaných učitelů shledává, že žádná pozitiva v integraci žáka s mentálním postižením nejsou. Pouze 2,8% učitelů si myslí, že pro rozvoj integrovaného žáka je lepší, aby se vzdělával v běžné třídě. Jedno procento učitelů připsalo svůj názor, a to, že pozitivum na integraci mentálně postižených žáků je, že se intaktní žáci učí toleranci a pomoci jedincům postiženým a také to, že běžná ZŠ je v dané lokalitě dostupnější než např. školy speciální.

Položka č. 10 – Vyberte prosím, jaký názor máte na tato tvrzení.

| Odpověď | Naprostou souhlasím | Spíše souhlasím | Spíše nesouhlasím | Rozhodně nesouhlasím |
|---|---------------------|-----------------|-------------------|----------------------|
| Integrovaný žák se vzdělává rychleji v běžné ZŠ, než např. ve škole speciální. | 0 | 23 (22,5%) | 43 (42,2%) | 36 (35,3%) |
| Integrovaný žák se učí rychleji od intaktních žáků. | 4 (3,9%) | 35 (34,3%) | 44 (43,1%) | 19 (18,6%) |
| Integrovanému žákovi ve vzdělávání velmi pomáhá spolupráce se zdravými spolužáky. | 8 (7,8%) | 43 (42,2%) | 43 (42,2%) | 8 (7,8%) |
| Integrativní přístup je vnímán jako přirozená součást fungování školy, ne jako alternativa. | 5 (4,9%) | 41 (40,2%) | 44 (43,1%) | 12 (11,8%) |
| V oblasti integrace mám od vedení školy maximální podporu. | 36 (35,3%) | 53 (52,0%) | 9 (8,8%) | 4 (3,9%) |

Tabulka 10 Tvrzení respondentů

Položku jsme pro přehlednost zaznamenali v tabulce. Prvním výrokem jsme zjišťovali, zda si učitelé myslí, že se integrovaný žák vzdělává rychleji v kolektivu běžné ZŠ. Převážilo nesouhlasné stanovisko, kdy 77,5% respondentů uvedlo, že nesouhlasí s tím, že by se integrovaný žák vzdělával rychleji v běžné ZŠ. Kladné stanovisko uvedlo 22,5% respondentů, přičemž žádný z respondentů neuvedl možnost *naprostou souhlasím*, že by se žák s mentálním postižením v běžné ZŠ vzdělával rychleji. Ve výroku, zda se integrovaný žák vzdělává rychleji v kolektivu běžné ZŠ tedy převládlo nesouhlasné stanovisko.

V návaznosti na předchozí výrok nás zajímalo, zda si učitelé myslí, že se integrovaný žák rychleji učí od intaktních spolužáků. 38,2% respondentů uvedlo souhlasné stanovisko, což tvoří větší podíl kladných odpovědí než v předchozí otázce. Na druhou stranu 61,7% respondentů zaujímá převážně nesouhlasné stanovisko. Z toho vyplývá, že respondenti nevěří, že by intaktní žáci měli na integrovaného větší pozitivní vliv, aby se od nich mohl integrovaný žák učit.

Třetí výrok byl formulována podobně jako předchozí dvě. Přesně 50% respondentů si myslí, že spolupráce s intaktními spolužáky velmi pomáhá integrovanému žákovi v rozvoji. A stejný počet (50%) respondentů zaujímá nesouhlasný názor, že spolupráce s intaktními žáky integrovanému nepomáhá. V porovnání s předchozími otázkami je to velmi rozporuplná odpověď, zvláště v porovnání se souhlasnými názory.

Ve výroku zacíleném na vnímání integrativního přístupu 45,1% respondentů zaujímá souhlasné stanovisko s tím, že integraci vnímá jako přirozenou součást fungování školy. Integraci spíše jako alternativu však stále vnímá průměrně 54,9 % respondentů. I přes velký počet souhlasných odpovědí v tomto případě převažují odpovědi *spíše nesouhlasím* a *rozhodně nesouhlasím*.

U posledního výroku jsme zjišťovali, jakou podporu mají respondenti od vedení školy. 87,3% respondentů zaujímá souhlasné stanovisko a jen 12,7% respondentů uvádí nesouhlasné stanovisko. Podpora ze strany vedení školy je pro učitele s integrovaným žákem ve třídě nesmírně důležitá a bez kvalitní podpory je edukace žáka s mentálním postižením velmi náročná.

Výzkumný cíl č. 3 – Jaké jsou slabé stránky integrace žáků s mentálním postižením?

Třetí výzkumný cíl zjišťoval, jaké jsou slabé stránky integrace žáků s mentálním postižením. Respondenti vybírali mezi nabízenými možnostmi slabých stránek integrace žáka s mentálním postižením a rozhodovali se, jaký názor mají na uvedená tvrzení.

Položka č. 11 – Jak byste pojmenoval/a slabé stránky integrace žáka s mentálním postižením do běžné základní školy?

Respondenti měli vybrat nejvýše 4 nejvýznamnější odpovědi. V tabulce č. 7 můžeme vidět, že nejvíce respondentů (19,8%) se shoduje na tom, že není možné se v běžné škole dostatečně věnovat mentálně postiženým žákům. Více jak 16% respondentů také uvádí, že pokud je ve třídě integrovaný žák, dochází ke zpomalení tempa kolektivu. Podobný počet respondentů si myslí, že postupem času dochází k separaci integrovaného žáka od žáků intaktních. 13,3% respondentů uvádí, že mezi slabé stránky integrace patří dvojí či vícená příprava na vyučovací hodinu, pokud ve třídě mají integrovaného žáka. 10,7% učitelů uvádí, že ve třídě s integrovaným žákem není možné dostatečně se věnovat žákům mimořádně nadaným. Dalším problémem může být, že postiženého žáka mezi sebe kolektiv třídy nepřijme a tím postupně dochází k již zmíněné separaci integrovaného žáka. Přes 9% respondentů uvádí, že integrovaný žák vyrušuje spolužáky a to má negativní dopad na intaktní žáky. 3,8% učitelů považuje svoji snahu bez efektu. 1,2% učitelů uvedla, že mezi negativa integrace patří to, že se integrovaný žák cítí slabší než ostatní intaktní žáci a vnímá, že se učí jiné učivo, které pro něj je zbytečně náročné a potřebuje více pomoci od ostatních. Další z názorů je to, že ve škole chybí speciálně pedagogické vedení. Objevuje se zde názor, že kolektiv je pro integrovaného žáka nevhodný, čímž opět narážíme na již zmíněnou sepa-

raci od intaktních spolužáků. Objevili se respondenti, kteří jsou integraci nakloněni a hodnotí ji pozitivně, ale žádný z nich nezvolil odpověď, že žádná negativa v integraci žáka s mentálním postižením nejsou. Vysvětlujeme si to tím, že i když jsou zajištěny perfektní podmínky pro integraci a učitel je integraci nakloněn, tak určité negativní faktory nelze u žáka s mentálním postižením ovlivnit.

| Odpověď | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|---|-------------------|-------------------|
| V běžné škole není možné se dostatečně věnovat postiženým žákům. | 67 | 19,8% |
| Ve třídě s integrovaným žákem dochází ke zpomalení tempa kolektivu. | 55 | 16,3% |
| Postupem času dochází k separaci integrovaného žáka od žáků intaktních. | 53 | 15,7% |
| Dvojitá/vícerá příprava na vyučovací hodinu. | 45 | 13,3% |
| Není zde prostor pro rozvíjení mimořádně nadaných žáků. | 36 | 10,7% |
| Postiženého žáka mezi sebe kolektiv třídy nepřijme. | 33 | 9,8% |
| Vyrušování spolužáků. | 32 | 9,5% |
| Snaha učitele je bez efektu. | 13 | 3,8% |
| Jiné slabé stránky integrace. | 4 | 1,2% |
| Žádná negativa v integraci žáka s MP nejsou. | 0 | 0% |
| Celkem odpovědí | 338 | 100% |

Tabulka 11 Slabé stránky integrace

Položka č. 12 – Vyberte, jaký názor máte na tato tvrzení

| Odpověď | Naprostou souhlasím | Spíše souhlasím | Spíše nesouhlasím | Rozhodně nesouhlasím |
|--|---------------------|-----------------|-------------------|----------------------|
| Nemám dostatečné vzdělávání v oblasti edukace žáka s MP. | 32 (31,4%) | 37 (36,3%) | 21(20,6%) | 12 (11,8%) |
| Ve třídě s integrovaným žákem nemám dostatečnou příležitost věnovat se ostatním žákům. | 28 (27,5%) | 47 (46,1%) | 22 (21,6%) | 5 (4,9%) |
| Třída s integrovaným žákem má celkově pomalejší pracovní tempo. | 30 (29,4%) | 43 (42,2%) | 24 (23,5%) | 5 (4,9%) |
| Nemám dostatek příležitostí se věnovat žákům mimořádně nadaným. | 37 (36,3%) | 40 (39,2%) | 16 (15,7%) | 9 (8,8%) |
| V oblasti integrace necítím dostatečnou podporu od vedení školy. | 5 (4,9%) | 13 (12,7%) | 41 (40,2%) | 43 (42,2%) |
| Asistent pedagoga mě ruší v mé práci. | 7 (6,9%) | 21 (20,6%) | 39 (38,2%) | 35 (34,3%) |

Tabulka 12 Tvrzení respondentů

Otázku jsme pro přehlednost zaznamenali v tabulce. První výrok měl za cíl zjistit, jak respondenti hodnotí své vzdělání v oblasti edukace žáka s mentálním postižením. 67,7% respondentů přiznalo, že dostatečné vzdělávání v této oblasti nemá. Zbytek respondentů (32,4%) zaujalo nesouhlasné stanovisko a uvádí, že má dostatečné vzdělání v oblasti edukace integrovaného žáka. Zde převažuje souhlasné stanovisko v tom, že respondenti necítí mít dostatečné vzdělání v oblasti edukace žáka s mentálním postižením.

73,6 % respondentů si myslí, že pokud ve třídě mají integrovaného žáka, nemají pak dostatečnou příležitost věnovat se ostatním žákům. 26,5% respondentů však zaujímá spíše nesouhlasné stanovisko, což znamená, že ve svých třídách zvládají rozvrhnout si práci a individuálně pracovat jak s integrovaným žákem, tak i s ostatními žáky. Ve výsledcích převažuje souhlasné stanovisko, že respondenti ve třídě s integrovaným žákem nemají dostatečnou příležitost věnovat se ostatním žákům.

71,6% respondentů zaujímá spíše souhlasné stanovisko s tím, že pokud je ve třídě integrovaný žák s mentálním postižením, má celá třída celkově pomalejší pracovní tempo. Na druhou stranu 28,4% respondentů s tvrzením nesouhlasí.

Další výrok měl za cíl zjistit, zda učitelé nemají dostatek příležitostí věnovat se žákům nadaným. 75,5% respondentů uvádí souhlasný názor v tom, že ve třídě s integrovaným žákem nemají možnost věnovat se žákům mimořádně nadaným. To souvisí s otázkami předcházejícími, kdy také přes 73% respondentů uvedlo, že nemají prostor věnovat se ostatním žákům ve třídě. 24,5% respondentů však sdílí názor, že i když ve třídě mají integrovaného žáka, mají čas věnovat se i žákům mimořádně nadaným.

Předposlední otázka byla vytvořena jako otázka kontrolní. Respondenti se měli rozhodnout, nakolik souhlasí s uvedeným tvrzením – v oblasti integrace necítím dostatečnou podporu od vedení školy. Výsledky šetření ukázaly, že vykazuje téměř stejné výsledky jako tvrzení v otázce 10 - v oblasti integrace mám od vedení školy maximální podporu. V tomto případě s tím, že necítí dostatečnou podporu od vedení školy, průměrně souhlasí 17,6% respondentů. S tvrzením nesouhlasí přes 82% respondentů.

Poslední výrok jsme zacílili na roli asistenta pedagoga. 72,5% respondentů uvedlo nesouhlasné stanovisko s tím, že by je asistent pedagoga při práci s žáky ve třídě rušil. Bohužel 27,5% respondentů uvedlo, že je asistent pedagoga v práci ruší. Vysvětlujeme si to tak, že když asistent pedagoga komunikuje s integrovaným žákem, může docházet k rušivým zvukům, které ruší učitele. Asistent pedagoga hraje ve vzdělávacím procesu důležitou roli, protože díky asistentovi se může učitel věnovat integrovanému žákovi a asistent může dohlížet na práci intaktních spolužáků.

Posledním výzkumným cílem bylo **zjistit, jak učitelé hodnotí podmínky integrace**. V položkách dotazníku respondenti rozhodovali, jak důležité jim připadají faktory – jejich další vzdělávání, asistent pedagoga, osobní asistent, lepší finanční ohodnocení učitele a asistenta pedagoga a snížený počet žáků ve třídě. Dále se rozhodovali, nakolik souhlasí s uvedenými tvrzeními a v poslední otázce vybírali, co by přispělo k lepšímu vnímání integrace.

Položka č. 7 – Jak důležité (vzhledem k integraci) Vám připadají tyto faktory?

| Odpověď | Naprostο důležité | Spíše důležité | Spíše nedůležité | Rozhodně nedůležité |
|---|-------------------|----------------|------------------|---------------------|
| Vaše další vzdělávání. | 56 (54,9%) | 40 (39,2%) | 6 (5,9%) | 0 |
| Asistent pedagoga. | 78 (76,5%) | 19 (18,6%) | 4 (3,9%) | 1 (1,0%) |
| Osobní asistent. | 36 (35,3%) | 37 (36,3%) | 23 (22,5%) | 6 (5,9%) |
| Lepší finanční ohodnocení učitele. | 52 (51,0%) | 38 (37,3%) | 10 (9,8%) | 2 (2,0%) |
| Lepší finanční ohodnocení asistenta pedagoga. | 61 (59,8%) | 29 (28,4%) | 11 (10,8%) | 1 (1,0%) |
| Snížený počet žáků ve třídě. | 82 (80,4%) | 15 (14,7%) | 5 (4,9%) | 0 |

Tabulka 13 Faktory integrace

Položku jsme pro přehlednost zaznamenali v tabulce č. 9. První výrok byl zacílen na to, jak důležité připadá učitelům jejich další vzdělávání. 94,1% uvedlo, že jejich další vzdělávání je důležité, pouhých 5,9 procenta uvedlo, že jejich další vzdělávání v oblasti edukace integrovaných žáků jim důležité nepřipadá.

Druhý výrok se zabýval tím, zda jim přijde důležitá přítomnost asistenta pedagoga. Důležitě to připadlo 95,1% respondentů. 4,9% respondentů však přítomnost asistenta pedagoga za důležité nepovažuje. U respondentů tedy převažují odpovědi *naprostο a spíše důležité*.

Menší procento respondentů (71,6%) považuje za důležité přítomnost osobního asistenta. Významně více respondentů (28,4%) než u předchozí položky, však přítomnost osobního asistenta za důležité nepovažuje.

V dalším výroku je pro 88,3% respondentů důležité lepší finanční ohodnocení učitele, 11,8% respondentů to za důležité nepovažuje. Téměř stejný počet odpovědí (88,2%) vykazuje i názor na lepší ohodnocení asistenta pedagoga. Necelých 12% lepší finanční ohodnocení asistenta pedagoga však považuje za nedůležité.

Poslední výrok měl za cíl zjistit důležitost podmínky sníženého počtu žáků ve třídě, kdy to 95,1% respondentům přijde *rozhodně a spíše důležité*. Jenom 4,9% respondentů uvádí, že snížený počet žáků nepovažují za důležitý. Pokud je do třídy integrován mentálně postižený žák, je podle zákona nutné snížit počet žáků ve třídě. Je možné, že v otázce zacílené na důležitost sníženého počtu žáků ve třídě, možnost *spíše nedůležité a nedůležité*, uvedli respondenti z malotřídek, které se v okrese Hodonín objevují.

Položka č. 14 – Vyberte, jaký máte názor na tato tvrzení

| Odpověď | Naprostou souhlasím | Spíše souhlasím | Spíše nesouhlasím | Rozhodně nesouhlasím |
|--|---------------------|-----------------|-------------------|----------------------|
| Při práci s integrovaným žákem bych uvítal/a pomoc speciálního pedagoga. | 72 (70,6%) | 29 (28,4%) | 1 (1,0%) | 0 (0%) |
| Při práci s integrovaným žákem bych uvítal/a pomoc psychologa. | 56 (54,9%) | 37 (36,3%) | 9 (8,8%) | 0 (0%) |
| Uvítal/a bych další vzdělávání v oblasti edukace žáka s MP. | 42 (41,2%) | 51 (50%) | 7 (6,9%) | 2 (2,0%) |
| Asistent pedagoga je brán jako plnohodnotný člen pedagogického sboru. | 57 (55,9%) | 34 (33,3%) | 9 (8,8%) | 2 (2,0%) |
| Rodiče integrovaného žáka vnímám jako rovnocenné partnery. | 65 (63,7%) | 28 (27,5%) | 6 (5,9%) | 3 (2,9%) |

Tabulka 14 Tvrzení respondentů

Položku jsme pro přehlednost zaznamenali v tabulce č. 10. 99 % respondentů by při práci uvítalo pomoc speciálního pedagoga. V poslední položce dotazníku se také někteří respondenti vyjádřili, že by uvítali speciálního pedagoga přímo v základní škole. Pouhé 1% respondentů nesouhlasí s tím, že by při práci s integrovaným žákem uvítalo pomoc speciálního pedagoga.

Přes 90% respondentů by uvítalo také pomoc psychologa. Psycholog je také vhodný pro práci s integrovaným žákem. Nicméně 8,8% respondentů nesouhlasí a pomoc psychologa nevyžadují.

V položce 12 uvedlo přes 32% respondentů souhlasné stanovisko, že nemají dostatečné vzdělání v oblasti edukace žáka s mentálním postižením. Je proto potěšující, že 91,2% respondentů uvedlo souhlasné stanovisko s tím, že by uvítali další vzdělávání. Zbýlých 8,9% uvedlo nesouhlasné stanovisko, které si vysvětlujeme tím, že buď mají vzdělání ve speciální pedagogice, nebo se cítí v této oblasti zkušenější a další vzdělávání nepotřebují.

U dalšího výroku nás zajímal názor respondentů na roli asistenta pedagoga, zda je brán jako plnohodnotný člen pedagogického sboru. 89,2% respondentů asistenta pedagoga za plnohodnotného člena pedagogického sboru považuje. Jenom 10,8% respondentů nesouhlasí a asistenta pedagoga jako svého kolegu nebere.

Poslední výrok přinesl zjištění, že přes 91% respondentů vnímá rodiče integrovaného žáka jako rovnocenné partnery. To je velmi důležité, protože bez spolupráce školy a rodiny je práce s integrovaným žákem velmi komplikovaná. Zbylých 8,8% respondentů rodiče jako rovnocenné partnery nevnímá. Převládá tedy souhlasné stanovisko v tom, že rodiče integrovaného žáka jsou vnímáni jako rovnocenní partneři.

Položka č. 15 – Co je třeba udělat, aby bylo dosaženo lepší vnímání integrace?

Na otázku, co je třeba udělat, aby bylo dosaženo lepší vnímání integrace, učitelé odpověděli, že je třeba zlepšit financování integrace (31,3%) a je třeba školení učitelů (31,3%). 14,5% učitelů považuje za důležitou spolupráci mezi učiteli, 8,7% uvádí, že je třeba spolupráce mezi školami. 14% respondentů uvedlo jiné faktory. Respondenti, kteří uvedli jiné faktory, se vyjádřili, že jsou pro úplné zrušení integrace a ponechat vzdělávání žáků s mentálním postižením v kompetenci speciální školy, kde se jim mohou věnovat speciální pedagogové. Respondenti, kteří věří, že žák s mentálním postižením může být vzděláván v běžné základní škole, uvádí požadavky jako snížený počet žáků ve třídě, spolupráce se speciálně pedagogickým centrem a pedagogicko-psychologickou poradnou a také kladou velký důraz na spolupráci s rodinou integrovaného žáka. Někteří respondenti, kteří se k integraci přiklání, chtějí změnit celý koncept integrace od základů a integrovat teprve, až budou jasné podmínky. Někteří respondenti navrhnou, aby byla vrácena zpět příloha RVP ZV upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a také aby bylo zkvalitněno vzdělávání asistenta pedagoga. Objevily se názory, že integrovat se mají pouze zvladatelní žáci a také že je třeba věčná debata v médiích. Vysvětlujeme si to tak, že se v médiích poslední dobou objevují různé dezinformace týkající se integrace a inkluze a celý koncept integrace je tak negativně vnímán.

| Odpověď | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|-------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Zlepšení financování | 65 | 31,3% |
| Školení učitelů | 65 | 31,3% |
| Spolupráce mezi učiteli | 30 | 14,5% |
| Spolupráce mezi školami | 18 | 8,7% |
| Jiná | 29 | 14,0% |
| Celkem odpovědí | 207 | 100% |

Tabulka 15 Zlepšení integrace

7 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ

V kapitole interpretujeme výsledky šetření, jehož hlavním cílem bylo zjistit názory učitelů na integraci žáků s mentálním postižením do běžné základní školy. Sumarizujeme zde jednotlivé výzkumné otázky.

Jak hodnotí integraci žáků s mentálním postižením učitelé?

Zkušenost s integrací žáků s mentálním postižením do běžné ZŠ uvedlo 73% respondentů. Toto číslo je poměrně vysoké, jedná se téměř o tři čtvrtiny dotazovaných. Jenom 27% respondentů se s integrací mentálně postiženého žáka nesetkalo. I přesto se téměř 70% respondentů shodlo na tom, že za určitých podmínek mentálně postiženého žáka do běžné ZŠ integrovat lze, ale téměř stejný počet respondentů by spíše nesouhlasilo s tím, aby mentálně postižený žák byl integrován v jejich třídě. Co se týče druhu mentálního postižení, největší zastoupení mělo lehké mentální postižení. V tom se shodlo 66 respondentů. Druhou nejpočetnější položkou bylo, že integrovat do běžné základní školy nelze žádného žáka (13 odpovědí). Celkové hodnocení integrace na škále od 1 – 9 vypovídá o tom, že průměrný výsledek 6,6 je spíše nakloněn na stranu negativních názorů, nicméně není až tak vzdálen od středové hodnoty.

Jaké jsou silné stránky integrace žáků?

Ve výzkumu jsme respondentům dali na výběr z několika možností silných stránek integrace a také dostali prostor pro vyjádření svého názoru. Z výzkumu vyplývá, že žáka s mentálním postižením je nejlepší, že se může začlenit do společnosti intaktních žáků a být s nimi v každodenním kontaktu, interakci a může se od nich učit. Další pozitivum je, že v běžné ZŠ se mentálně postižený žák lépe připravuje na reálný život, setkává se s každodenními situacemi ve společnosti a učí se, jak je zvládat a řešit. Názor respondentů byl i takový, že je integrace přínosná i pro intaktní žáky, kteří se učí vzájemné toleranci a také to, že běžná škola je v dané lokalitě dostupnější než školy speciální.

Jaké jsou slabé stránky integrace žáků?

Největší slabou stránkou je to, že pokud se ve třídě učitel věnuje mentálně postiženému žákovi, nezbyvá dostatečný prostor pro ostatní spolužáky a pro žáky mimořádně nadané, což potvrdilo 19,8% respondentů. Z výzkumu vyplývá, že to platí i naopak, když se učitel věnuje intaktním žákům, tak už mu nezbyvá dostatek času na výuku a pozornost pro integrovaného žáka. Kvůli tomu pak může nastat pomalejší tempo celého kolektivu, s tímto sou-

hlasí přes 16,3 respondentů. Dalším početným názorem je fakt, že postupem času si integrovaný žák uvědomuje, že není na stejné úrovni jako intaktní spolužáci a dochází postupně k separaci integrovaného od intaktních spolužáků. Toto tvrzení uvedlo 15,7% respondentů. Respondenti také uváděli, že si musí chystat více příprav na hodinu, pro každého integrovaného žáka zvlášť a poukazují na vzrůst administrativy, což jim opět ztěžuje jejich práci. Učitelé se také necítí dostatečně vzděláni v oblasti edukace mentálně postižených žáků, ale svému dalšímu vzdělávání se nebrání, uvítalo by ho přes 90% respondentů.

Jak učitelé hodnotí podmínky integrace?

Komplex podmínek pro vzdělávání je velmi široký a přes 90% učitelů by nejvíce uvítalo pomoc speciálního pedagoga a psychologa. Tito specializovaní pracovníci by jim významně mohli ulehčit jejich práci a s jejich podporou by integrace podle nás neměla tak výrazně negativní hodnocení. Také je velmi důležitá podpora vedení školy a spolupráce s rodiči. Asistent pedagoga je z 90% názorů učitelů vnímán jako plnohodnotný člen pedagogického sboru a kolega učitelů. Jejich spolupráce je nesmírně důležitá, nicméně je také velmi důležité, aby asistent pedagoga byl erudovaný a učitelé by ocenili jejich kvalitnější vzdělávání i finanční ohodnocení. Oblast financování integrace je velmi diskutované téma.

Na základě výzkumu se pokusíme zodpovědět na hlavní cíl výzkumu, který měl za úkol zjistit názory učitelů na integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol.

Na základě provedeného výzkumu jsme zjistili, že učitelé hodnotí integraci žáka s mentálním postižením převážně negativně. Nicméně se objevilo mnoho respondentů, kteří jsou velmi nakloněni integraci žáků s mentálním postižením do běžné ZŠ a souhlasili by s integrací mentálně postiženého žáka do své třídy. Nejvíce takových odpovědí se objevilo u skupiny učitelů s délkou praxe 0 – 10 let, jednalo se o 28,4% respondentů. Odborná literatura uvádí (Lechta, 2016, s. 218), že se v posledních letech mění koncept vzdělávání nových učitelů a do vzdělávání jsou zařazena témata integrativní a inkluzivní vzdělávání. Začínající učitelé jsou tudíž více připravováni na tuto oblast.

Učitelé, kteří projeví negativní názory, se nejvíce shodovali v tom, že v běžné základní škole není možné se dostatečně věnovat postiženým žákům. Z téměř 70% proto, že nemají dostatečné vzdělání v oblasti edukace žáka s mentálním postižením. Přes 90% učitelů by však uvítalo další vzdělávání v této oblasti. Negativně je také ovlivněno pracovní tempo ve třídě, přes 70% se shodlo, že ve třídě s integrovaným žákem dochází ke zpomalení tempa

kolektivu. Pokud je příliš velký a učitel se nestíhá věnovat individuálním potřebám všech žáků, má to za důsledek pomalejší pracovní tempo třídy.

Na druhou stranu se více než 35% učitelů vyjádřilo, že silná stránka integrace je to, že se integrovaný žák setkává s intaktními žáky a dochází k socializaci žáka s postižením do společnosti intaktních spolužáků. Také přes 25% učitelů uvádí, že integrace má pozitivní vliv na přípravu integrovaného žáka na reálný život. Tím, že se bude integrovaný žák stýkat s intaktními spolužáky a budou v každodenní interakci, může to pro integrovaného žáka přinést spoustu cenných zkušeností. Platí to i naopak, kdy intaktní žáci se mohou setkat s tím, že jsou lidé s postižením a učí se toleranci a vzájemné pomoci.

8 DOPORUČENÍ

Na základě výsledků výzkumu je jasné, že učitelé mají s integrací mentálně postiženého žáka do běžné základní školy zkušenosti, ale převládají mezi nimi negativní názory bez ohledu na délku praxe. Objevili se však i učitelé, kteří jsou k integraci žáka s mentálním postižením nakloněni a vnímají ji velmi pozitivně. Aby byla integrace hodnocena pozitivněji, je třeba, aby byly kvalitně zabezpečeny všechny podmínky pro integraci.

„Odrazový můstek“ pro integraci se nachází ve vyhlášce č. 27/2016, která definuje podpůrná opatření. Stupeň podpůrných opatření se stanoví na základě individuálních potřeb žáka. Jak říká Pipeková (2004, s. 29), do výuky je třeba zařadit více praktického vyučování a zaměřit se zejména na činnosti, které žák využije v praktickém životě. Dále je pak velmi důležitá podpora od vedení školy. Bendová (2011, s. 54) uvádí, že je třeba zařídit zejména organizační záležitosti, upravit počet žáků ve třídě a zabezpečit asistenta pedagoga. Na tom se shodli i naši respondenti, kteří zdůrazňovali zejména požadavek na snížení počtu žáků ve třídě. Role asistenta pedagoga je ze strany učitelů přijímána velmi pozitivně, učitelé se shodovali, že asistent pedagoga je pro ně plnohodnotným členem pedagogického sboru. Což je velmi důležité, protože spolupráce s asistentem pedagoga a učitelem je velmi důležitá. Vítková (2004, s. 10) poukazuje na důležitost dalšího vzdělávání učitelů. Potřebu dalšího vzdělávání potvrzují i samotní učitelé, kteří se ve výzkumu ve více jak 90% shodli, že by uvítali další vzdělání v oblasti edukace žáka s mentálním postižením. V posledním bodu podmínek – a to potřeba spolupráce rodiny, se shodlo spolu s Lechtou (2010, s. 261) i většina respondentů a téměř 50% respondentů uvedlo, že rodiče integrovaného žáka vnímají jako rovnocenné partnery. To je velmi pozitivní přístup a myslíme si, že je to základ kvalitní integrace.

Naše práce může sloužit jako přehled názorů na silné a slabé stránky a přehled názorů na integraci žáků s mentálním postižením do běžných základních škol. Myslíme si, že z komplexu silných a slabých stránek může být vytvořen výčet, na kterých oblastech integrace je třeba zapracovat, aby integrace byla co největším přínosem integrovanému žákovi, jeho spolužákům, pedagogickým pracovníkům i celému školství. A podle názorů učitelů zapracovat na oblastech, ve kterých integrace „pokulhává“. Chápeme, že nejde najednou změnit vše od základu, nicméně se můžeme poučit z chyb, přínosů a poznatků, které nám integrace přinesla a přijmout koncept inkluze. Díky této práci může také vzniknout platforma pro diskusi o silných a slabých stránkách a podmínkách, které uvádí samotní učitelé

a kteří ze své praxe tyto silné a slabé stránky integrace vnímají – práce může minimálně posloužit pro školu, která má integrovaného žáka s mentálním postižením nebo se na jeho integraci připravuje. Může tak čerpat z výpovědí učitelů a alespoň se pokusit změnit nejvíce negativně hodnocené problémy, které mohou nastat, pokud je ve třídě integrovaný mentálně postižený žák. A samozřejmě i posílit pozitivní přínosy integrace.

ZÁVĚR

V naší práci jsme se zabývali názorem učitelů na integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol. Protože skupina žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je velmi široká, zaměřili jsme se na velmi specifickou skupinu žáků s mentálním postižením. Téma jsme zvolili na základě aktuálnosti tématu a velkému počtu různých dezinformací a zbytečně negativních názorů. Další důvod pro to, že máme s integrací mentálně postiženého žáka osobní zkušenosti a zajímalo nás, jak ji hodnotí učitelé, kteří se s takovými žáky setkávají denně a pracují na jejich edukaci. Velmi často jsme zaznamenali názor, že mentálně postižení žáci do běžných škol nepatří, že mají navštěvovat školy speciální, kde pro jejich speciální vzdělávací potřeby mají prostory, pomůcky, více času a vzdělávají je speciální pedagogové. Většina učitelů uváděla, že nemá potřebnou kvalifikaci pro vzdělávání mentálně postižených žáků a když už se jim ve třídě věnují, tak nemají čas na žáky intaktní či mimořádně nadané. Proto jsme se rozhodli na téma názory učitelů na integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol provést výzkum.

V první kapitole jsme se zabývali žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a pro specifikaci tématu jsme je doplnili o žáky s mentálním postižením. V druhé kapitole jsme vymezili koncept integrace, ujasnili jsme rozdíl mezi integrací a inkluzí a uvedli důvody, proč se zabýváme integrací. Popsali jsme podmínky, které jsou nezbytné pro správný průběh integrace a bez jejich naplnění by byla integrace nemožná. Poslední kapitolu jsme věnovali učitelům, který je v procesu výuky nenahraditelnou součástí.

Druhá část bakalářské se zabývala výzkumem názorů učitelů na integraci žáků s mentálním postižením. Byl zvolen kvantitativní výzkum, jako nástroj výzkumu byl vytvořen dotazník vlastní konstrukce. Byly osloveny všechny školy v okrese Hodonín a i přesto, že je jich takové množství (54 obcí a měst), nevrátilo se nám takové množství odpovědí, jaké jsme očekávali. Nakonec se nám povedlo za pomoci známých učitelů shromáždit respondenty a výzkum mohl být realizován. Na počátku výzkumu jsme očekávali velké množství negativních názorů, které se potvrdily – na stupnici 1 - 9 hodnotící názory na integraci vyšel výsledek 6,6, který se kloní k negativním názorům. Nicméně nás velmi potěšilo i množství pozitivních a zajímavých názorů, které učitelé ve výzkumu vyjádřili. Nejvíce pozitivních názorů (průměrně 6,2) uvedli učitelé, kteří mají délku praxe 0,5 - 10 let. To potvrzuje tvrzení Lechty (2016, s. 218), že se role učitelů v posledních letech změnila a na vysokých

školách jsou více připravováni na inkluzivní a integrativní směr základních škol. Lechta (2016, s. 218), Müller (2001, s. 37) i Hájková (2010, s. 103) se shodují na tom, že je potřeba zřizovat funkce speciálního pedagoga, psychologa i asistenta pedagoga na základních školách, protože i výzkum ukázal, že učitelé tyto funkce považují za důležité a jejich pomoc a podporu by z téměř 50% uvítali.

Do budoucna by bylo zajímavé výzkum ve stejném znění zopakovat. Zajímalo by nás, nakolik se budou názory učitelů na integraci žáků s mentálním postižením lišit za 5 nebo 10 let.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © [cit. 16.04.2019]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>.
- [2] 561/2004 Sb. Školský zákon. *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © [cit. 03.01.2019]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.
- [3] 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících. *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © [cit. 16.04.2019]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.
- [4] BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-37-3.
- [5] BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3.
- [6] BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5.
- [7] FISCHER, Slavomil. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální : učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-792-7.
- [8] FRANIOK, Petr. *Vzdělávání osob s mentálním postižením: (inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím k žákům s mentálním postižením)*. Vyd. 3., dopl. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7368-622-2.
- [9] HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.
- [20] HELUS, Zdeněk, Noemi BRAVENÁ a Marta FRANCOVÁ. *Perspektivy učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-596-6.

- [31] JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.
- [42] KAPRÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-824-1.
- [53] LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
- [64] LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [75] MKN-10. *ÚZIS ČR | Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR* [online]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>.
- [86] MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0231-9.
- [97] PIPEKOVÁ, Jarmila, Marie VÍTKOVÁ a Miroslava BARTOŇOVÁ. *Od edukace k sociální inkluzi osob se zdravotním postižením se zaměřením na mentální postižení: From education to social inclusion of people with health disabilities with focus on intellectual disabilities*. 2., upr. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7689-1.
- [108] PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.
- [119] SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.
- [20] SYCHROVÁ, Pavla. *Podpůrná opatření a poradenské služby pro žáka s narušenou komunikační schopností v základní škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5860-6.
- [212] ŠMELOVÁ, Eva, Eva SOURALOVÁ a Alena PETROVÁ. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-4911-1.

- [22] ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-060-7.
- [23] VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.
- [24] VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. Praha: Parta, 2003. ISBN 80-7320-039-2.
- [25] VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení. 2., přepracované a aktualizované vydání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0378-2.
- [26] VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
- [27] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
- [28] VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální. 2. rozšíř. a přeprac. vyd.* Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

| | |
|-----|------------------------------|
| IVP | Individuální vzdělávací plán |
| MP | Mentální postižení |
| SVP | Speciální vzdělávací potřeby |
| ZŠ | Základní škola |

SEZNAM TABULEK

| | |
|--|----|
| Tabulka 1 Pohlaví respondentů..... | 31 |
| Tabulka 2 Počet let praxe..... | 31 |
| Tabulka 3 Setkání se s integrací | 31 |
| Tabulka 4 Počet případů | 32 |
| Tabulka 5 Vzdělávání žáků s MP | 33 |
| Tabulka 6 Souhlas s integrací | 34 |
| Tabulka 7 Hodnocení integrace | 35 |
| Tabulka 8 Hodnocení integrace | 35 |
| Tabulka 9 Silné stránky integrace..... | 36 |
| Tabulka 10 Tvrzení respondentů | 37 |
| Tabulka 11 Slabé stránky integrace | 39 |
| Tabulka 12 Tvrzení respondentů | 40 |
| Tabulka 13 Faktory integrace | 42 |
| Tabulka 14 Tvrzení respondentů | 43 |
| Tabulka 15 Zlepšení integrace | 44 |

SEZNAM GRAFŮ

| | |
|-----------------------------|----|
| Graf 1 Druh postižení | 34 |
|-----------------------------|----|

SEZNAM PŘÍLOH

Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

1. Jaké je Vaše pohlaví?
 - Žena
 - Muž
2. Jaká je celková délka Vaší praxe na základní škole? (Napište prosím počet let)
3. Setkal/a jste se během své praxe s integrací žáka s MP do běžné třídy ZŠ?
 - Ano
 - Ne
4. Pokud ano, v kolika případech? (Napište prosím počet případů)
5. Je podle Vás vzdělávat žáka s mentálním postižením v běžné základní škole?
 - Ano
 - Ano, ale pouze za určitých podmínek
 - Ne
6. Souhlasil/a byste s integrací žáka s mentálním postižením do své třídy, pokud byste měl/a možnost se rozhodnout?
 - Rozhodne ano
 - Spíše ano
 - Spíše ne
 - Rozhodně ne
7. Jak důležité (vzhledem k integraci) Vám připadají tyto faktory? (Vyberte jednu odpověď v každém řádku)

| Odpověď | Naprostodůležité | Spíše důležité | Spíše nedůležité | Rozhodně nedůležité |
|---|------------------|----------------|------------------|---------------------|
| Vaše další vzdělávání. | | | | |
| Asistent pedagoga. | | | | |
| Osobní asistent. | | | | |
| Lepší finanční ohodnocení učitele. | | | | |
| Lepší finanční ohodnocení asistenta pedagoga. | | | | |
| Snížený počet žáků ve třídě. | | | | |

8. Žáci s jakým druhem mentálního postižení by, podle Vás, mohli být integrováni do běžné základní školy? (Prosím vypište)

9. Jak byste pojmenoval/a silné stránky integrace žáka s mentálním postižením do běžné ZŠ? (Vyberte prosím maximálně 4 nejvýznamnější odpovědi)

- Integrovaný žák se může učit od žáků intaktních (běžných).
- Pro rozvoj integrovaného žáka je lepší, aby se vzdělával v běžné třídě.
- Socializace integrovaného do společnosti intaktních žáků.
- Příprava integrovaného žáka na reálný život.
- Žádná pozitiva v integraci žáka s mentálním postižením nejsou.
- Jiné silné stránky integrace (prosím, dopište):

10. Vyberte prosím, jaký názor máte na tato tvrzení:

| Odpověď | Naprostou souhlasím | Spíše souhlasím | Spíše nesouhlasím | Rozhodně nesouhlasím |
|---|---------------------|-----------------|-------------------|----------------------|
| Integrovaný žák se vzdělává rychleji v běžné ZŠ, než např. ve škole speciální. | | | | |
| Integrovaný žák se učí rychleji od intaktních žáků. | | | | |
| Integrovanému žákovi ve vzdělávání velmi pomáhá spolupráce se zdravými spolužáky. | | | | |
| Integrativní přístup je vnímán jako přirozená součást fungování školy, ne jako alternativa. | | | | |
| V oblasti integrace mám od vedení školy maximální podporu. | | | | |

11. Jak byste pojmenoval/a slabé stránky integrace žáka s mentálním postižením do běžné základní školy? (Označte prosím maximálně 4 nejvýznamnější odpovědi)

- Postiženého žáka mezi sebe kolektiv třídy nepřijme.
- V běžné škole není možné se dostatečně věnovat postiženým žákům.
- Ve třídě s integrovaným žákem dochází ke zpomalení tempa kolektivu.
- Není zde prostor pro rozvíjení mimořádně nadaných žáků.
- Postupem času dochází k separaci integrovaného žáka od žáků intaktních.
- Snaha učitele je bez efektu.
- Dvojitá/vícerá příprava na vyučovací hodinu.
- Vyrušování spolužáků.
- Žádná negativa v integraci žáka s mentálním postižením nejsou.
- Jiné slabé stránky integrace (prosím, dopište):

12. Vyberte prosím, jaký názor máte na tato tvrzení. (Vyberte jednu odpověď v každém řádku)

| Odpověď | Naprostou souhlasím | Spíše souhlasím | Spíše nesouhlasím | Rozhodně nesouhlasím |
|--|---------------------|-----------------|-------------------|----------------------|
| Nemám dostatečné vzdělávání v oblasti edukace žáka s MP. | | | | |
| Ve třídě s integrovaným žákem nemám dostatečnou příležitost věnovat se ostatním žákům. | | | | |
| Třída s integrovaným žákem má celkově pomalejší pracovní tempo. | | | | |
| Nemám dostatek příležitostí se věnovat žákům mimořádně nadaným. | | | | |
| V oblasti integrace necítím dostatečnou podporu od vedení školy. | | | | |
| Asistent pedagoga mě ruší v mé práci. | | | | |

13. Jak hodnotíte integraci žáka s mentálním postižením do běžné základní školy? (Zvolte prosím číslo, které je nejbližší Vaší odpovědi)

Pozitivně 1 2 3 4 5 6 7 8 9 **Negativně**

14. Vyberte, jaký máte názor na tato tvrzení. (Vyberte jednu odpověď v každém řádku)

| Odpověď | Naprostou souhlasím | Spíše souhlasím | Spíše nesouhlasím | Rozhodně nesouhlasím |
|--|----------------------------|------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| Při práci s integrovaným žákem bych uvítal/a pomoc speciálního pedagoga. | | | | |
| Při práci s integrovaným žákem bych uvítal/a pomoc psychologa. | | | | |
| Uvítal/a bych další vzdělávání v oblasti edukace žáka s MP. | | | | |
| Asistent pedagoga je brán jako plnohodnotný člen pedagogického sboru. | | | | |
| Rodiče integrovaného žáka vnímám jako rovnocenné partnery. | | | | |

15. Co je třeba udělat, aby bylo dosaženo lepšího vnímání integrace?

- Zlepšení financování.
- Školení učitelů.
- Spolupráce mezi učiteli.
- Spolupráce mezi školami.
- Jiné (prosím, uveďte):