

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Zdravotně sociální fakulta

**Klady a zápory integrace žáka s mentálním postižením
na 1. stupni ZŠ**

bakalářská práce

Autor práce: Edita Pipková
Studijní program: Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika
Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Radka Prázdna, PhD.

Datum odevzdání práce: 2. květen 2012

Abstrakt

Předmětem bakalářské práce jsou klady a záporny integrace žáka s mentálním postižením na 1. stupni základní školy. Cílem práce je zjistit podoby speciálně pedagogických podpůrných prostředků v hlavním vzdělávacím proudu a v základní škole praktické. V teoretické části se zabývám mentální retardací, její etiologií a klasifikací se zaměřením na lehkou a středně těžkou mentální retardaci. Dále se věnuji systému edukace a podrobněji základnímu vzdělávání žáků s mentálním postižením. V praktické části pomocí kvantitativního výzkumu zjišťuji podoby speciálně pedagogických podpůrných prostředků u tří integrovaných žáků s mentálním postižením na základních školách v Českobudějovickém kraji a na Základní škole praktické v Českých Budějovicích a v Třeboni. Sběr dat byl realizován prostřednictvím strukturovaného rozhovoru s třídními učiteli a asistenty pedagoga v základních školách a v základních školách praktických a pozorováním, které bylo zvoleno za doplňující techniku. Výsledky výzkumu ukazují, že integrovaným žákům jsou poskytnuty takové speciálně pedagogické podpůrné prostředky, které jsou potřeba pro jejich úspěšnou integraci a úspěšné vzdělávání. Podoby speciálně pedagogických podpůrných prostředků jsou individuální podle stupně jejich postižení. Oproti tomu podoby speciálně pedagogických podpůrných prostředků na základních školách praktických se téměř shodují. Speciálně pedagogické podpůrné prostředky jsou v těchto školách pilíři úspěšného vzdělávání žáků s mentální retardací.

Abstract

This bachelor thesis focuses on pros and cons of integration of primary school pupils with light mental disability. It intends to find special pedagogical methods in special primary schools and the educational mainstream. In the theoretical part I pursue light and medium mental retardation, its aetiology and classification. I also address the system of education, especially education of pupils with mental disability. In the practical part of this thesis, I examine special pedagogical methods through the use of quantitative research. I focus on three integrated pupils with mental disability from South Bohemian primary schools and special primary schools in České Budějovice and Třeboň. I collected the data through structured interviews with teachers and teacher assistants from primary schools and special primary schools. As an additional method, I also gathered information through observation. The results of this research show that such special pedagogical methods are provided to pupils with special educational needs to ensure their successful integration and education. Special methods are used individually and specified according to the degree of retardation. These methods are almost identical among different special primary schools. Special pedagogical methods are the pillars of successful education of pupils with mental retardation.

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to – v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných fakultou – elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 2. května 2012

.....

(jméno a příjmení)

Poděkování

Děkuji vedoucímu bakalářské práce Mgr. et Mgr. Radce Prázdné PhD. za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Dále bych chtěla poděkovat Mgr. Veronice Šimečkové PhD. za užitečné rady a podporu v průběhu zpracování bakalářské práce a všem pedagogickým pracovníkům za ochotu a vstřícnost při poskytování rozhovorů.

OBSAH

OBSAH.....	6
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	8
ÚVOD.....	9
1. SOUČASNÝ STAV	11
1.1 Mentální retardace.....	11
1.1.1 Etiologie.....	12
1.1.2 Klasifikace	13
1.2 Systém edukace.....	18
1.2.1 Předškolní vzdělávání	18
1.2.2 Základní vzdělávání	19
1.2.3 Středoškolské vzdělávání – profesní příprava	20
1.2.4 Celoživotní vzdělávání	22
1.3 Možnosti základního vzdělávání.....	24
1.3.1 Hlavní vzdělávací proud	24
1.3.2 Základní škola praktická a základní škola speciální.....	29
1.3.3 Neformální vzdělávání.....	30
1.3.4 Školská poradenská zařízení.....	33
2. CÍL PRÁCE	36
3. METODIKA	37
3.1 Metodika výzkumu.....	37
3.2 Charakteristika výzkumného souboru.....	38
3.3 Vlastní realizace výzkumu	38
4. VÝSLEDKY	40
5. DISKUZE	51
6. ZÁVĚR	57
7. SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	59
7.1 Tištěné zdroje.....	59
7.2 Internetové zdroje.....	60

7.3	Zákony a vyhlášky	61
8.	KLÍČOVÁ SLOVA	63
9.	PŘÍLOHY	64

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

AP – Asistent pedagoga

IVP – Individuální vzdělávací plán

LMP – Lehká mentální retardace

MR – Mentální retardace

PPP – Pedagogicko - psychologická poradna

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZV – LMP – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáky s lehkou mentální retardací

SPC – Speciálně pedagogické centrum

ŠVP – Školní vzdělávací program

WHO - World Health Organization

ZŠ – Základní škola

ÚVOD

Není to ještě tak dávno, kdy proces integrace měl podobu „pokus omyl“ a děti se speciálními vzdělávacími prostředky byly umisťovány do běžných škol hlavně z důvodu zamezení stigmatizace a segregace. To bylo ušlechtilé, ale příliš se v této fázi nebral zřetel na potřeby integrovaného žáka. Z tohoto důvodu měla v předchozím desetiletí integrace spíše negativní dopad. I v tomto případě platí, že chybami se člověk učí. V důsledku toho udělalo naše školství několik velkých kroků k tomu, aby integrace byla úspěšná, profesionalizovaná a měla hlavně kladné výsledky. I dnes se během procesu integrace snažíme o zamezení stigmatizace a segregace rodiny a především žáka samotného, ale nyní jde hlavně o předem pečlivě promyšlený proces, do kterého se zapojují rodiče, pracovníci školských poradenských zařízení (PPP, SPC), pedagogičtí pracovníci a pokud je to možné, tak i dítě samotné. A proto jsem si toto téma vybrala. Chtěla jsem do detailu pochopit složitost integrace a ujistit se, že to nejdůležitější je nyní žák a jeho potřeby.

Za cíl bakalářské práce bylo stanoveno zjistit podoby speciálně pedagogické podpory, bez které se úspěšná integrace neobejde. A aby mohlo být odpovězeno na otázku, která vyplývá z názvu bakalářské práce, byly do výzkumu zahrnuty nejen běžné základní školy, ve kterých jsou integrováni žáci se mentálním postižením, ale také základní školy praktické, ve které by míra poskytování speciálně pedagogických podpůrných prostředků měla být nejvyšší.

Práce je rozdělena do dvou hlavních částí. V první, teoretické části, se zaměřuji na mentální postižení a na vzdělávání žáků s mentální retardací. Objasním pojem mentální retardace, její etiologii a klasifikaci, ve které se blíže podíváme na lehkou a středně těžkou mentální retardaci. V kapitole edukace žáků s mentálním postižením se zaměřuji na představení systému edukace – kde se mohou děti, žáci a studenti s mentálním postižením vzdělávat – a dále pak na samotné základní vzdělávání.

V praktické části se budu zabývat integrací žáků na 1. stupni základních škol a vzděláváním žáků v základních školách praktických v Českobudějovickém kraji. Budu zjišťovat podoby speciálně pedagogických podpůrných prostředků, které jsou využívány

při integraci žáků s mentálním postižením a při vzdělávání žáků v základních školách praktických. Při zjišťování podoby speciálně pedagogické podpory budu využívat kvalitativní postup. Z technik sběru dat jsem zvolila přímé pozorování, strukturovaný rozhovor a analýzu sběru dat.

Bakalářská práce byla zadána a její cíl byl stanoven v době, kdy novelizace vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a o vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních nenabyla platnosti, proto jsou pro tu tuto práci stěžejní původní znění již výše zmíněných vyhlášek.

1. SOUČASNÝ STAV

1.1 Mentální retardace

Samotné definování mentální retardace je ovlivněno řadou faktorů a kritérií, z tohoto důvodu existuje v současnosti řada definic (Krejčířová in Renotiérová, Ludvíková, 2006, s. 161). WHO definuje MR jako *„stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Retardace se může vyskytnout bez, nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami“* (MKN-10, 2009). Švarcová (2011) nazývá mentální retardaci *„trvalé snížení rozumových schopností, které vzniklo v důsledku poškození mozku nebo nedostatečné funkce centrální nervové soustavy“*. Vágnerová (2004) používá v publikaci *„Psychopatologie pro pomáhající profese“* tuto definici: *„Mentální retardace je souhrnné označení vrozeného postižení rozumových schopností, které se projeví neschopností porozumět svému okolí a v požadované míře se mu přizpůsobit. Je definována jako neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje (méně než 70% normy), přestože postižený jedinec byl přijatelným způsobem výchovně stimulován“*.

Mezi lidmi s postižením tvoří děti, mládež a dospělí jedinci s mentální retardací specifickou a nejpočetnější skupinu (Krejčířová in Renotiérová, Ludvíková, 2006, s. 161).

V 70. a 80. letech minulého století se stále více začíná zdůrazňovat významnost osobnosti každého postiženého člověka. S tímto trendem také přišly změny při užívání termínu mentálně postižený, který se mění v termín osoba, člověk s mentální retardací. Upřednostňování označení člověk, osoba s mentální retardací, se vyjadřuje skutečnost, že mentálně postižení jsou především lidské bytosti, osobnosti, individuality a až na druhém místě postižení (Pipeková in Vítková, 2004, s. 294).

Pro osoby s tímto typem postižení se v dřívějších dobách užívalo různých označení jako např. duševně postižený, duševně abnormální, rozumově postižený nebo

děti se sníženou rozumovou schopností. Změna nastala v roce 1959, kdy se v Miláně konala konference Světové zdravotnické organizace, na které se odborníci dohodli na používání jednotného termínu mentální retardace (Bartoňová, Bazalová a Pipeková, 2007, s. 12-13). Tento termín vychází z latinských slov *mens* (mysl, duše) a *retardare* (opozdit, zpomalit) (Slowík, 2007, s. 109). Má interdisciplinární charakter a zasahuje do všech oblastí života osob s mentálním postižením – lékařské, pedagogické, psychologické a sociální (Pipeková in Vítková, 2004, s. 293).

1.1.1 Etiologie

Příčiny mentálního postižení bývají rozděleny podle různých klíčů, hovoří se o příčinách vnitřních (endogenních) či vnějších (exogenních), o mentálním postižení vrozeném nebo získaném, o vlivech prenatálních, perinatálních a postnatálních (Valenta, Müller, 2003, s. 51).

„Mentální opožďování může být způsobeno jak příčinami endogenními, tak exogenními. Vnitřní příčiny jsou zakódovány již v systému pohlavních buněk, jsou to tedy příčiny genetické. Vnější činitelé, kteří mohou způsobit mentální retardaci, působí od početí, v průběhu celé gravidity, porodu a poporodního období i v raném dětství. Exogenní faktory se dají tedy dále dělit podle období působení na prenatální, perinatální a postnatální“ (Švarcová, 2011, s. 42).

Do příčin vnitřních neboli genetických (hereditárních) řadíme nejen po předcích zděděné nemoci, které postupně vedou k mentální retardaci, ale také to, kdy dítě dědí po rodičích nedostatek vloh k určité činnosti. Spadají sem také specifické genetické příčiny, kdy vlivem mutagenních faktorů, z nichž některé známe a jiné nikoli, dochází k mutaci genů, k aberaci chromozomů či změnám v jejich počtu. Posledně uvedené tvoří největší skupinu příčin mentální retardace, zvláště pak trisomie se svým nejznámějším a nejrozšířenějším reprezentantem – Downovým syndromem (Valenta, Müller, 2003, s. 51-52).

Exogenní příčiny v prenatálním období tvoří environmentální faktory a onemocnění matky, kdy platí, že čím dříve k patologii dojde, tím fatálnější to má

následky pro zdraví dítěte. Řadíme sem onemocnění matky zarděnkami, kongenitální syfilis, toxoplazmózu, otravy olovem, přímou intoxikaci embrya či plodu, ozáření dělohy, alkoholismus matky či její nedostatečnou výživu (Valenta, Müller, 2003, s. 52).

K perinatálním faktorům řadíme mechanické poškození mozku při porodu, hypoxii či asfyxii, předčasný porod a nízkou porodní váhu (Valenta, Müller, 2003, s. 53).

V době po narození dítěte (postnatální období) může způsobit mentální retardaci mnoho vlivů, mezi které patří zánět mozku (klíšťová encefalitida, meningitida, meningocefalitida), mechanické vlivy jako traumata, mozkové léze při nádorovém onemocnění, krvácení do mozku apod. (Valenta, Müller, 2003, s. 53).

I přesto, že věda při objasnění příčin mentálního postižení vykonala velký díl práce, stále ještě nejsme schopni dopátrat se příčiny poruchy přibližně u třetiny osob s mentální retardací (Valenta, Müller, 2003, s. 51).

1.1.2 Klasifikace

K hodnocení úrovně rozumových schopností je využíváno jak kvantitativní hodnocení, tak kvalitativní hodnocení. Nejlepších výsledků však dosáhneme, pokud využijeme oba typy hodnocení, přičemž jedno doplňuje druhé.

Důležitým kritériem hodnocení poruchy rozumových schopností je kvantita jejich úbytku (Fišer, Škoda, 2008, s. 93). Nejznámějším a nepoužívanějším vyjádřením úrovně inteligence je inteligenční kvocient, který vyjadřuje vztah mezi dosaženým výkonem v úlohách odpovídající určitému vývojovému stupni (mentální věk) a mezi chronologickým věkem (Švarcová, 2011, s. 37).

$$\text{IQ} = (\text{mentální věk} / \text{chronologický věk}) \times 100$$

Význam stanovení inteligenčního kvocientu spočívá v tom, že informuje o celkové rozumové úrovni jedince. Neříká však nic o kvalitativních zvláštěnostech inteligence konkrétní osoby (Švarcová, 2011, s. 37).

Kvalitativním hodnocením rozumíme hodnocení struktury rozumových schopností, individuálních zvláštěností, předností i nedostatků. Mělo by také zahrnovat

posouzení míry využitelnosti zachované inteligence a kognitivních funkcí osob s mentální retardací (Fišer, Škoda, 2008, s. 93). Zachovaná inteligence je dána nejenom celkovou úrovní a strukturou, ale i mimointelektovými faktory, mezi které patří např. emoční stabilita, adaptabilita jedince, úroveň jeho pozornosti, osobní tempo, motivace apod. (Vágnerová, 2008, s. 303). Toto hodnocení je důležité hlavně z důvodu, že vyrovnaný vývoj či rozvoj všech jednotlivých kompetencí jedince na stejné úrovni bývá v případě mentální retardace spíše výjimkou. Nerovnoměrnost vývoje se může odrážet především v rozdílném výkonu v různých úkolech. Obvykle se tak děje v závislosti na příčině mentálního postižení, ale také vzhledem k úrovni stimulace v rodině, ve které jedinec žije (Vágnerová, 2008, s. 303).

Jak již bylo řečeno, mentální retardace představuje výrazně sníženou úroveň inteligence. Při její klasifikaci se v současné době užívá 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, zpracované Světovou zdravotnickou organizací v Ženevě, která vstoupila v platnost od roku 1992 (Švarcová, 2011, s. 37).

Tabulka 1: Klasifikace mentální retardace

KÓD (MKN- 10)	Slovní označení	IQ
F 70	Lehká MR	50 - 69
F 71	Středně těžká MR	35 - 49
F 72	Těžká MR	20 - 34
F 73	Hluboká MR	0 - 19
F 78	Jiná MR	
F 79	Neurčená MR	

Zdroj: Fišer, Škoda, 2008, s. 93

Lehká mentální retardace

Do této kategorie patří převážná část lidí s mentální retardací: 80 – 85% postižených (Švarcová, 2011).

Obecně jsou behaviorální, emocionální a sociální potíže lidí s lehkou mentální retardací a z toho plynoucí potřeba léčby a podpory bližší potřebám, které mají jedinci s normální inteligencí (Švarcová, 2011, s. 38).

U osob s lehkou mentální retardací se mohou v individuálně různé míře projevit i přidružené chorobné stavy, jako je autismus a další vývojové poruchy, epilepsie, poruchy chování nebo tělesná postižení (Švarcová, 2011, s. 38).

V dospělosti dovedou lidé s LMR uvažovat v nejlepším případě na úrovni dětí středního školního věku (Vágnerová, 2008, s. 301).

Diagnóza LMR zahrnuje:

- „*lehká slabomyslnost (oligofrenie)*
- *lehká mentální subnormalita*
- *debilita*“ (MKN-10, 2009).

Psychomotorický vývoj u těchto jedinců zaostává již od kojeneckého věku, okolo třetího roku bývá opožděn asi o jeden rok. Jemná a hrubá motorika je lehce opožděna, ale během dospívání a dospělosti může dosáhnout normy. Pozornost je krátkodobá, nestálá a ulpívavá. Myšlení je velmi jednoduché, konkrétní, stereotypní, nepřesné, s infantilními znaky. Paměť je mechanická. Řeč může být postižena v oblasti porozumění řeči, ve slovní zásobě, v gramatické stavbě i ve výslovnosti. Vývoj řeči se opoždí, ve slovníku chybí abstraktní pojmy, přetrvávají agramatismy a artikulace je neobratná (artikulace je v pořádku převážně u dětí, které nemají žádné motorické problémy). Děti jsou často integrovány do běžné školy nebo se vzdělávají v základní škole praktické. Ve většině případů zvládnou vyučení v jednoduchých učebních oborech na odborném učilišti nebo zácvik na jednoduché pracovní činnosti v praktické škole (Pipeková in Vítková, 2004, s. 298).

V emocionální oblasti je patrná citová neobratnost, neadekvátnost citů vzhledem k podnětům a nízká sebekontrola. Tato oblast je závislá na temperamentu – některé děti se jeví jako zakřiknuté a plačtivé, jiné naopak jako velmi upovídané a sebevědomé. V předškolním věku mohou být úzkostní a impulzivní. Výchovné působení rodičů a samotné rodinné prostředí má velký význam pro socializaci. Emoční a sociální zralost spolu s rysy osobnosti významně ovlivňují jejich schopnost uplatnění ve společenském

životě. Ve společnosti, kde se klade malý důraz na teoretické znalosti, nemusí mít jedinec s lehkou mentální retardací žádné větší problémy (Pipeková in Vítková, 2004, s. 289).

Středně těžká mentální retardace

Středně těžká mentální retardace je diagnostikována přibližně u 10-12% postižených (Švarcová, 2011, s. 38).

U většiny takto postižených jedinců lze diagnostikovat organickou etiologii. Může, ale nemusí, být přítomen dědičný podklad, ale také traumata, infekce organismu, zvláště pak infekce CNS. Genetickými příčinami jsou např. chromozomální anomálie nebo ve 3% případů vrozené poruchy metabolismu (Pipeková in Vítková, 2004, s. 298).

Diagnóza středně těžké mentální retardace zahrnuje:

- „*střední mentální subnormalita*
- *střední slabomyslnost (oligofrenie)*
- *imbecilita*“ (MKN-10, 2009).

U těchto lidí je výrazně opožděn rozvoj chápání a užívání řeči. Podobně je také opožděna a omezena schopnost starat se sám o sebe a zručnost. Také pokroky ve škole jsou limitovány, ale většina žáků si osvojí základy trivia (Švarcová, 2011, s. 38). Učení je však omezeno na mechanické podmiňování a k zafixování pouhé drobnosti je třeba četného opakování (Vágnerová, 2008, s. 302).

V dospělosti jsou schopni vykonávat jednoduchou manuální práci, jestliže jsou úkoly strukturovány a je zajištěn odborný dohled. Uplatnění mohou nalézt např. při práci v chráněných dílnách (Švarcová, 2011, s. 38-39).

I přesto, že bývají velmi často plně mobilní, fyzicky aktivní a většina z nich prokazuje vývoj schopností k navazování kontaktu, ke komunikaci s druhými lidmi a podílí se na jednoduchých sociálních aktivitách, tak pouze u malé skupinky takto postižených jedinců je možný zcela samostatný život v dospělosti (Švarcová, 2011, s. 39).

Raný psychomotorický vývoj je opožděn, v 6 či v 7 letech dosahují úrovně nanejvýš tříletého dítěte. Taktéž je zpomalen i vývoj jemné a hrubé motoriky, trvale

zůstává celková neobratnost, nekoordinovanost pohybů a neschopnost jemných úkonů. Nechybí ani opoždění myšlení, které je stereotypní, nepřesné, ulpívající na nepodstatných věcech a také přetrvává až do dospělosti. Jejich paměť je mechanická (Pipeková in Vítková, 2004, s. 299).

Rozvoj řeči je variabilní. Někteří jedinci jsou schopni jednoznačné konverzace, zatímco druzí se dokážou stěží domluvit o svých základních potřebách. Někteří se nenaučí mluvit nikdy, i když mohou rozumět tomu, co je jim řečeno (Švarcová, 2011, s. 39).

Většina osob se středně těžkým mentálním postižením může chodit bez pomoci, často se však vyskytují tělesná postižení a neurologická onemocnění, zejména epilepsie (Švarcová, 2011, s. 39).

1.2 Systém edukace

Výchova a vzdělávání jedinců s mentálním postižením jsou chápány jako celoživotní proces. Základy výchovy spočívají v rodině a na tento základ poté navazuje celá řada školských zařízení, ve kterých je jedinec s mentálním postižením vzděláván, přičemž je brán ohled na jeho individuální potřeby a specifika související se stupněm jeho postižení (Krejčířová in Renotiérová, Ludvíková, 2006, s. 168).

Předškolní, základní i střední vzdělávání žáků s mentálním postižením upravuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů a vyhláška č. 147/2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (Výzkumný ústav pedagogický, 2010).

1.2.1 Předškolní vzdělávání

Legislativně je ukotveno nejen v již zmiňovaném školském zákoně, ale také ve:

- vyhlášce č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání.

Děti s mentální retardací mohou předškolní vzdělávání plnit v těchto typech škol:

- mateřská škola
- speciální třída při mateřské škole
- mateřská škola speciální

Předškolní vzdělávání je určeno pro děti ve věku od 3 do 6 let, pokud nemají odklad povinné školní docházky, který může být uložen nanejvýš dvakrát. Dítě musí nastoupit do základní školy nejpozději ve školním roce, kdy dovršilo 8 let věku. Docházka není povinná.

Toto vzdělávání je realizováno podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Nesmíme opomenout formu předškolního vzdělávání v přípravných stupních základních škol speciálních. Toto vzdělávání je určeno žákům s těžkými formami

mentálního postižení, souběžným postižením více vadami nebo autismem. Do přípravného stupně mohou děti docházet od 5 let věku. Délka přípravy na vzdělání v těchto třídách je jeden až tři školní roky. Jeden přípravný stupeň je rozdělen na 3 třídy, přičemž každá třída má nejméně 4 a nejvýše 6 žáků (Švarcová, 2011, s. 95). Výchovně - vzdělávací činnost zabezpečují dva pedagogičtí pracovníci. Hodnocení žáků přípravného stupně provádí učitel slovně tak, aby kladně motivoval žáka a vyzvedl dovednosti, které žák zvládl. Dítěti se na konci prvního a druhého pololetí vydává osvědčení (Švarcová, 2011, s. 96).

1.2.2 Základní vzdělávání

Legislativně je mimo jiné ukotveno ve:

- vyhlášce č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.

Základní vzdělávání probíhá ve školách:

- základní škola
- základní škola praktická
- základní škola speciální
- speciální třídy zřízené při běžné základní škole.

Jak už bylo výše zmíněno, dítě nastupuje do základní školy v roce, ve kterém dosáhne 6 let. U dětí s mentálním postižením se ale často využívá možnosti odkladu (nanejvýš 2x), nejen aby měly delší čas na vývoj, ale také, aby se jim prodloužilo dětství. Po nástupu do školy může být dán žákovi ještě tzv. dodatečný odklad školní docházky.

Toto vzdělávání je realizováno Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, který vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo, specifikuje úroveň klíčových kompetencí, zařazuje průřezová témata, umožňuje modifikaci pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro žáky s lehkou mentální retardací je určena příloha RVP ZV upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Na tento program svým pojetím navazuje RVP pro obor vzdělávání základní škola

speciální, který je dále členěn na dva díly (Vítková - Lechta in Lechta, 2010, s. 175 - 176).

Pokud je žák s postižením v rámci základního vzdělávání integrován, tak většinou formou individuální. Při integraci jsou v různé míře využívány podpůrné prostředky. Těmito opatřeními se rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků či jiná úprava zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka (Švarcová, 2011, s. 86).

Za jinou formu základního vzdělávání je považována tzv. skupinová integrace žáků se zdravotním postižením, kdy ředitel školy zřídí třídu, případně více tříd, pro žáky s mentálním postižením. Skupinovou integrací se rozumí vzdělávání žáka ve třídě zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole, ve studijní skupině určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení nebo ve třídách při speciálních školách pro žáky jiného stupně či typu postižení (Švarcová, 2011, s. 101).

Žák, který absolvuje povinnou školní docházku v základní škole nebo v základní škole praktické – 9 ročníků (1. stupeň: 1. - 5. ročník, 2. stupeň: 6. - 9. ročník) – opouští školu se získaným základním vzděláním. Žák, který plnil povinnou školní docházku na základní škole speciální – 10 ročníků (1. stupeň: 1. - 5. ročník, 2. stupeň: 6. - 10. ročník) – odchází se získanými základy vzdělání.

1.2.3 Středoškolské vzdělávání – profesní příprava

Profesní příprava probíhá v těchto školách:

- praktická škola jednoletá a dvouletá
- odborné učiliště
- střední odborné učiliště

Struktura a organizace práce na odborném učilišti je podobná organizaci a struktuře práce na středním odborném učilišti, kam je žák přijat, pokud vyhoví požadavkům přijímacího řízení dané školy a jeho zdravotní způsobilost mu dovoluje

tento určitý obor studovat. Znalosti zde získávané navazují na vzdělávací program základní školy praktické (Bazalová in Pipeková, 2006, s. 282). Vzdělávání žáků je členěno na teoretické a praktické vyučování. Délka studia je v závislosti na náročnosti učebního oboru dva nebo tři roky (Švarcová, 2011, s. 106). Studium je ukončeno získáním výučního listu v daném oboru. Odborné učiliště také může poskytnout přípravu pro výkon jednoduchých činností žáků, kteří nejsou schopni samostatně pracovat. Jejich práce musí být řízena jinými osobami. Tato příprava se uskutečňuje v samostatné třídě odborného učiliště a trvá jeden rok. Není zakončena výučním listem, ale vysvědčením (Bazalová in Pipeková, 2006, s. 282).

Vzdělávání v praktické škole dvouleté a jednoleté je organizováno podle Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání praktická škola dvouletá a Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola jednoletá.

„Praktická škola dvouletá je určena žákům se středně těžkým stupněm mentálního postižení, případně s lehkým mentálním postižením v kombinaci s dalším zdravotním postižením“ (Švarcová, 2011, s. 107). Tento typ školy je určen jak chlapcům, tak i dívkám. Žáci jsou zde připravováni pro jednoduché pracovní činnosti v oblasti služeb a výroby, případně k pokračování v dalším vzdělávání. Vzdělání je ukončeno závěrečnou zkouškou, která se skládá z ústní teoretické zkoušky z odborných předmětů a z praktické zkoušky z odborných předmětů. Po jejím vykonání žák obdrží vysvědčení o závěrečné zkoušce a získá střední vzdělání (Švarcová, 2011, s. 107).

Praktická škola jednoletá je určena pro žáky s těžkým stupněm mentálního postižení, souběžným postižením více vadami a autismem, kteří ukončili vzdělání v základní škole speciální (Švarcová, 2011, s. 107). Doplnuje a rozšiřuje teoretické vědomosti i praktické dovednosti, které žáci získali během plnění povinné školní docházky. Vzdělání je zde zaměřeno na rozvoj komunikačních dovedností a poskytuje přípravu na osvojení manuálních dovedností a jednoduchých činností (Švarcová, 2011, s. 95 - 96). Je určena jak pro chlapce, tak i dívky, jež do školy docházejí denně po dobu jednoho školního roku. Ve výjimečných situacích může ředitel dobu studia prodloužit až o dva roky. Vzdělání se ukončuje zkouškou, dokladem o dosaženém stupni vzdělání je vysvědčení o závěrečné zkoušce (Švarcová, 2011, s. 96).

1.2.4 Celoživotní vzdělávání

Stejně jako kdokoli jiný, tak i lidé s mentálním postižením mají právo na celoživotní vzdělávání. Tento druh vzdělávání je pro ně také nejúčinnější terapií jejich handicapu – čím lépe se podaří rozvinout jejich rozumové schopnosti, tím větší budou mít naději na začlenění do společnosti (Švarcová, 2011, s. 108).

Nejznámější formy celoživotního vzdělávání jsou večerní školy, kurzy k doplnění vzdělání a připravuje se nová forma vzdělávání - aktivační centra (Švarcová, 2011, s. 109-110).

Večerní školy

Jsou zaměřeny nejen na další vzdělávání absolventů základních škol speciálních a praktických škol, ale jsou otevřeny i těm, kdo povinnou školní docházku neabsolvovali (Švarcová, 2011, s. 110).

Vyučování probíhá většinou ve školních budovách, nejčastěji v základních školách praktických a speciálních, někdy také v prostorách ústavů (klubovny, jídelny). Vyučuje se většinou 2x týdně v odpoledních hodinách (Švarcová, 2011, s. 110).

Obsah vzdělávání vychází ze zájmu studentů a dosažené úrovně jejich předchozího vzdělání. Často se věnují těmto oblastem:

- rozvíjení komunikačních dovedností
- opakování učiva – zpravidla na úrovni základní školy speciální
- orientace v okolním světě a životě
- práce s počítačem
- hudební výchova, výtvarná výchova, tanec, tělocvik, dramatická výchova.

Kurz k doplnění vzdělání

Tyto kurzy k doplnění vzdělání jsou poskytovány základní školou praktickou a speciální. Umožňují doplnění již započatého vzdělání, ale otvírají také možnost získat

vzdělání ve speciální základní škole i těm osobám s mentálním postižením, které dosud neměly možnost započít své vzdělání (Švarcová, 2011, s. 112).

Aktivační centra

Aktivační centra jsou určena osobám s těžkým mentálním postižením a postižením více vadami. Systém těchto center se však přes dlouholetou snahu doposud nepodařilo vytvořit. V současné době se jejich realizace ujalo několik občanských sdružení a provozuje je formou podobné večerním školám (Švarcová, 2011, s. 112).

Tato centra by měla poskytovat další vzdělání lidem s mentálním postižením, kteří absolvovali speciální základní vzdělání a nenašli možnost dalšího uplatnění ani na trhu práce, ani na chráněném pracovišti (Švarcová, 2011, s. 112).

1.3 Možnosti základního vzdělávání

Při vzdělávání žáků s mentální retardací je vždy nutné vycházet z konkrétní úrovně dosaženého psychického vývoje žáka. Je třeba uplatňovat metodický postup, který zabezpečí uvědomělé zvládnutí učiva, rozvoj rozumových schopností dítěte a jeho přípravu na praktický život (Hučík in Lechta, 2010, s. 262).

V procesu edukace se uplatňují jak obecné edukační metody a principy, tak také speciální výchovně - vzdělávací metody, kterými jsou např.: metoda vícenásobného opakování informace, metoda nadměrného zvýraznění informace, metoda zapojení více kanálů do přijímání informací, metoda intenzivní zpětné vazby, metoda pozitivního posilování a metoda individuálního přístupu (Hučík in Lechta, 2010, s. 262).

Základní vyučovací formu tvoří vyučovací hodina, kterou lze v rámci uskutečňování výchovně - vzdělávacích cílů různě modifikovat, a tak může získat podobu exkurze, vycházky, výletu či výrobní praxe. Vyučovací hodina nemusí mít také standardní dobu, 45 minut. Typ a formu vyučovací hodiny volí učitel (Hučík in Lechta, 2010, s. 262).

Žák je hodnocen klasifikačním stupněm, slovním hodnocením nebo v případě potřeby kombinací obou způsobů (zákon č. 561/2004 Sb., online).

1.3.1 Hlavní vzdělávací proud

Základním dokumentem upravujícím práva dětí, který zakazuje diskriminaci kteréhokoli dítěte včetně dětí se zdravotním postižením, je Úmluva o právech dítěte. (Dobromysl.cz, 2002-2012). Zde je v článku 23 uvedeno, že *„státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, uznávají, že duševně nebo tělesně postižené dítě má požívat plného a řádného života v podmínkách zabezpečujících důstojnost, podporujících sebedůvěru a umožňujících aktivní účast dítěte ve společnosti“* (Ministerstvo vnitra České republiky, 2012). Tento článek Úmluvy v sobě zahrnuje právo na rovné zacházení a plnohodnotný život, ale také nepopiratelné právo na vzdělání, které dítěti umožní výše zmiňovanou aktivní účast ve společnosti. Toto právo je také legislativně ukotveno v §2 zákona č.

561/2004 Sb., kde se uvádí, že vzdělání je založeno na zásadách rovného přístupu ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace, mimo jiné také z důvodu zdravotního stavu (Bazalová, Ouředníčková, 2010, s. 255). Každé dítě má také právo na vzdělávání v základním a středním stupni ve škole hlavního vzdělávacího proudu v místě svého bydliště (Národní rada osob se zdravotním postižením ČR, 2010).

Při zařazení žáka s mentálním postižením do základní školy běžného typu se nelze nasetkat s termínem integrace. V akademickém slovníku cizích slov je tento termín vysvětlen jako „*scelení, ucelení, sjednocení*“ (Nový akademický slovník cizích slov, 2005, s. 355). Jedná se tedy o dynamický proces, který vytváří společenství, kde jsou lidé s postižením a bez postižení rovnoprávnými členy (Mühlpachr in Vítková, 2004, s. 14). Zároveň je integrace multidisciplinárním jevem – zahrnuje v sobě otázky filozofické, psychologické, pedagogické, biologické, zdravotnické, politické, legislativní atd. (Švarcová, 2011, s. 136).

Rozlišujeme integraci dvojího typu – pozitivní a negativní. Pozitivní integrace je taková, kdy je ve svých důsledcích přínosem pro integrující se objekt. Tento typ integrace je cílem např. speciální pedagogiky a sociální pedagogiky (Mühlpachr in Vítková, 2004, s. 14). O negativní integraci hovoříme v případě, kdy může integrace vyústit v negativní důsledky pro objekt integrace, převážně v sekundárních důsledcích integrace, např. závislost se všemi negativními důsledky závislostního chování (Mühlpachr in Vítková, 2004, s. 14 -15).

Školní integrace – jedná se o pozitivní integraci žáků se zdravotním postižením do společenství školského systému (Mühlpachr in Vítková, s. 15) – je rozlišována nezávisle na stavu a kvalitě jejího uskutečňování na tyto formy:

Individuální integrace. Touto formou je integrováno dítě se zdravotním postižením do třídy základní školy běžného typu, která se nachází co nejblíže jeho bydlišti. Je důležité, aby dětem i jejich rodičům byla zajištěna potřebná odborná asistence a podpora (Leonhardt in Lechta, 2010, s. 159 – 160). V jedné třídě může být individuálně integrováno nejvýše 5 žáků se zdravotním postižením. Většinou jsou individuálně integrovaní žáci vzdělávání podle upraveného vzdělávacího plánu. Pokud je od školského poradenského zařízení doporučeno vzdělávání podle upraveného

vzdělávacího programu, musí být individuální vzdělávací plán zpracován pro všechny předměty. Pokud tak doporučeno není, může být individuální vzdělávací plán zpracován jen pro některé vyučovací předměty dle individuálních potřeb žáka (Výzkumný ústav pedagogický, 2010).

Skupinová integrace. Žáci se srovnatelným postižením jsou začleněni do jednoho oddělení či studijní skupiny ve třídě nebo v samostatné třídě, přičemž jejich vyučování probíhá v běžné základní škole (Leonhardt in Lechta, 2010, s. 160). Pozitivem tohoto druhu integrace je možnost vidět a přebírat „zdravé“ vzory a pohybovat se v běžném prostředí. Mohou se zde vzdělávat žáci ze dvou či více ročníků (Bazalová, Ouředníčková, 2010, s. 254). Pro takto vzdělávané žáky škola zpracuje samostatný školní vzdělávací program formou přílohy ke stávajícímu ŠVP (Výzkumný ústav pedagogický, 2010).

Pokud je zřízena samostatná speciální třída musí ji navštěvovat nejméně 6 a nejvíce 14 žáků se zdravotním postižením.

Zdařilé integraci musí předcházet vytvoření celého souboru určitých podmínek, které podmiňují přijetí žáka s postižením do běžné základní školy (Mühlpachr in Vítková, 2004, s. 15). Rodiče žáka s mentálním postižením by měli např. zabezpečit dopravu do školy a zpět, úzce spolupracovat se školou, podílet se na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu, zprostředkovat učitelům poznatky o chování žáka. (Hučík in Lechta, 2010, s. 261). Škola by měla do třídy, kde je vzděláván žák s mentálním postižením, popřípadě více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, přidělit dalšího pedagoga. Učitel by měl ovládat speciálně pedagogické, didaktické, kompenzační a reedukační metody potřebné k osvojení si vědomostí, dovedností a návyků žákem s mentálním postižením a následně ke splnění úkolů vzdělávacího programu. Pedagog by měl také využívat formy vyučování zaměřené na individuální schopnosti žáka (Hučík in Lechta, 2010, s. 261).

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, tudíž i žáci s mentálním postižením, mají dle školského zákona nárok na vzdělání, jehož „*obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem*“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 17). S tím souvisí podpůrná opatření, která jsou uvedena ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., a která žák

s mentální retardací může využít v různé míře, podle jeho individuálních potřeb. Patří sem:

- speciální metody, formy a postupy
- speciální učebnice
- kompenzační pomůcky
- rehabilitační pomůcky
- zařazení předmětů speciálně pedagogické péče
- služby asistenta pedagoga
- snížené počty žáků ve třídě, studijní skupině
- poskytování pedagogicko - psychologických služeb
- individuální vzdělávací plán (Hájková, Strnadová, 2010, s. 17).

Asistent pedagoga

„Jedná se o podpůrnou personální službu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami při vzdělávání. Asistent pedagoga vždy pracuje pod metodickým vedením pedagoga – třídního učitele nebo učitele odborných předmětů, který zodpovídá za průběh i výsledky vzdělávání. Podporu asistentovi pedagoga poskytují i odborní pracovníci školských poradenských zařízení“ (Ministerstvo školství a tělovýchovy, 2006).

Funkci asistenta pedagoga zřizuje ředitel školy ve třídě, ve které se vzdělává žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Ke zřízení je nutný souhlas krajského úřadu a vyjádření školského poradenského zařízení.

„Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou:

- *pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází*
- *podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku, nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v*

souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání“
(vyhláška č. 73/2005 Sb., online).

Svou odbornou kvalifikaci získává asistent pedagoga vysokoškolským vzděláním, vyšším odborným vzděláním, středním vzděláním s maturitní zkouškou či středním vzděláním s výučním listem v oboru pedagogiky či oborech zaměřených na přípravu pedagogických asistentů. Kvalifikaci může také získat absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga, který navazuje na základní vzdělání (zákon č. 563/2004 Sb., online).

Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán vychází ze vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogické diagnostiky a popřípadě z doporučení praktického lékaře. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálně vzdělávacích potřeb žáka a je součástí jeho dokumentace (vyhláška č. 73/2005 Sb., online).

Na vypracování IVP se podílí školské poradenské zařízení, pedagog – asistent pedagoga a rodiče či zákonní zástupci nezletilého žáka, kteří svým podpisem vyjadřují souhlas s jeho podobou. Za vypracování vzdělávacího plánu odpovídá ředitel školy (vyhláška č. 73/2005 Sb., online).

Individuální vzdělávací plán je vypracován většinou 1 měsíc před nástupem žáka do školy, nejpozději však 1 měsíc po nástupu. V průběhu školního roku může být vzdělávací plán doplňován a upravován dle potřeby (vyhláška č. 73/2005 Sb., online).

Individuální vzdělávací plán obsahuje:

- údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi
- údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu konání závěrečných zkoušek
- vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka
- seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů (vyhláška č. 73/2005 Sb., online).

1.3.2 Základní škola praktická a základní škola speciální

Základní škola praktická

V základní škole praktické plní devítiletou povinnou školní docházku žáci, děti s různými typy postižení a různou mírou mentální retardace (Švarcová, 2011, s. 87). Jsou zde vzděláváni pod vedením kvalifikovaných učitelů a speciálních pedagogů zpravidla s psychopedickým zaměřením. Zařazení žáka s postižením provádí ředitel na základě doporučení školského poradenského zařízení a souhlasu zákonného zástupce (Švarcová, 2011, s. 87).

Posláním této školy je vybavit žáky vědomostmi, dovednostmi a návyky, které je po absolvování připraví na přijetí do odborného učiliště, středního odborného učiliště nebo praktické školy (Franiok, 2008, s. 52).

V základní škole praktické se vyučuje podle RVP ZV - LMP, který respektuje sníženou úroveň rozumových schopností žáků a rozvíjí především poznávací a komunikační schopnosti, zájmy a potřeby žáků (Švarcová, 2011, s. 88, 89).

Jak víme, škola má za úkol nejen vzdělávat, ale také vychovávat, a jedním z prostředků výchovného působení jsou tzv. průřezová témata, která jsou nedílnou součástí základního vzdělávání a musí být zařazena do vzdělávání na obou stupních. I zde škola může přistoupit ke změnám v důsledku individuálních a specifických vzdělávacích potřeb žáků a zvolit si vhodný způsob jejich realizace (Švarcová, 2011, s. 89).

Školní docházka v základní škole praktické je stejně jako na běžných základních školách organizována do dvou stupňů, přičemž první stupeň je dále rozčleněn na dvě období: 1. – 3. ročník a 4. - 5. ročník (Švarcová, 2011, s. 90). Žák absolvováním této školy dosáhne základního vzdělání. Předpokládají se tudíž u něj základní vědomosti ze všeobecně vzdělávacích předmětů, srozumitelné vyjadřování a manuální zručnost (Franiok, 2008, s. 52).

Základní škola speciální

V základní škole speciální jsou vzdělávání žáci se středním až těžkým stupněm mentálního postižení (Švarcová, 2011, s. 90). Žáci jsou přijímány ředitelem školy na základě doporučení školského poradenského školského zařízení a souhlasu rodičů či zákonného zástupce dítěte (Švarcová, 2011, s. 91).

Těžiště práce základní školy praktické je ve výchovné a vzdělávací činnosti, která je zaměřena na poskytování elementárních vědomostí, dovedností, na vytváření návyků potřebných k uplatnění v praktickém životě a na rozvíjení psychických i tělesných schopností žáků při respektování jejich individuálních zvláštností tak, aby dosáhli maximální možné míry samostatnosti a nezávislosti na péči druhých osob (Franiok, 2008, s. 58).

Základní škola speciální připravuje svoje žáky na další vzdělávání, a to na vzdělávání v praktické škole, kde mají možnost získat kvalifikaci k vykonání jednoduchých pracovních činností (Švarcová, 2011, s. 91).

Kurikulárním dokumentem, ze kterého základní školy speciální vychází a vytváří si tak svůj školní vzdělávací plán, je Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní školy speciální. Tento vzdělávací program se skládá ze dvou dílů. První díl je zaměřen na vzdělávání žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, díl druhý se věnuje vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a postižením více vadami, kterým je určena nejvyšší míra podpůrných opatření (Švarcová, 2011, s. 93-92).

Vzdělávání v základní škole praktické je desetileté (desátý ročník není povinný) a žáci zde plní devítiletou povinnou školní docházku, která je organizována do dvou stupňů: 1. - 6. ročník a 7. - 10. ročník (Švarcová, 2011, s. 93). Žák po absolvování této školy získá základy vzdělání.

1.3.3 Neformální vzdělávání

Výchova dětí ve volném čase je zaměřena na racionální a smysluplné využití volného času a vytvoření podmínek pro pozitivní rozvoj osobnosti dítěte. Je to tedy čas,

který děti mají po skončení vyučování, splnění domácích a školních povinností. Volný čas je pro děti s postižením či bez, prostorem pro seberealizaci, odpočinek, relaxaci a zábavu (Lohynová in Lechta, 2010, s. 144).

Neformální vzdělávání dětí s postižením se ještě do nedávna realizovala téměř výhradně v segregovaných podmínkách. Nyní počet dětí s postižením, integrovaných v běžných základních školách a tudíž i v neformálním vzdělání, přibývá (Lohynová in Lechta, 2010, s. 144).

Funkce neformální výchovy

Neformální výchova plní hned několik funkcí. Jsou to především funkce výchovně vzdělávací, zdravotně - hygienická, relaxační, socializační, seberealizační a preventivní.

Výchovně vzdělávací funkce (formativní) - obsah výchovy ve volném čase neurčují žádné standardy, a tak se tu vytváří prostor pro formativní působení (Lohynová in Lechta, 2010, s. 144).

Základem zdravotně - hygienické funkce je střídání činností různého charakteru: vyučování a oddechu, psychické a fyzické aktivity, organizované a spontánní činnosti (Lohynová in Lechta, 2010, s. 146).

Socializační funkce souvisí s procesem socializace. Zájmové činnosti jen málokdy probíhají individuální formou, proto zde děti získávají sociální dovednosti (Lohynová in Lechta, 2010, s. 146).

Seberealizační proces souvisí s uspokojováním nejvyšších psychických potřeb. Tato funkce je důležitá hlavně pro děti, které v procesu formálního vzdělávání nedosahují kýžených výsledků (Lohynová in Lechta, 2010, s. 146-147).

Význam preventivní funkce stoupl s nárůstem sociálně patologických jevů. Aktivní věnování se zájmům pod odborným vedením vyžaduje od dítěte i samostatné procvičování dovedností (Lohynová in Lechta, 2010, s. 147).

Principy neformální výchovy

I ve výchově dětí s postižením platí principy a jsou stejné jako u výchovy dětí bez postižení, protože je potřeba, aby se k dítěti s postižením přistupovalo stejně jako k ostatním, aby nepocítilo svou odlišnost či nedostatečnost. Avšak i přesto by se měla intenzita uplatňování jednotlivých principů přizpůsobit, brát zřetel na druh postižení a charakter zájmové činnosti (Lohynová in Lechta, 2010, s. 147-148).

Základním a výchozím principem neformálního vzdělávání je princip dobrovolnosti, kdy si dítě s postižením dobrovolně vybírá zájmovou činnost podle dostupné nabídky a v rámci svých schopností a možností (Lohynová in Lechta, 2010, s. 148). Východiskem principu zájmového zaměření jsou zájmy, kterými děti disponují, resp. které chceme u dítěte rozvíjet (Lohynová in Lechta, 2010, s. 148). Princip seberealizace vyžaduje od pedagoga takové organizování zájmové činnosti, aby se v ní mohlo realizovat každé dítě. Seberealizace v tomto smyslu má napomoci dítěti objevit jeho nadání, specifické vlohy, protože každé dítě má nadání, každé dítě se může v některých zájmových činnostech „najít“ (Lohynová in Lechta, 2010, s. 148). Princip pestrosti a přitažlivosti se vztahuje na výběr obsahu, metod a forem v neformálním vzdělávání. Princip aktivity - dítě by se mělo aktivně podílet na všech fázích zájmové činnosti, tzn. být aktivní při plánování, přípravě, realizaci a hodnocení. Poslední princip – princip citlivosti a citovosti – je v integračních podmínkách velmi významný, neboť umožňuje dítěti vyjadřovat jeho city, reagovat na city druhých a citově se vyvíjet (Lohynová in Lechta, 2010, s. 148-149).

Školní družina

Školní družinu při běžných základních školách mohou navštěvovat samozřejmě také děti s postižením. Podle legislativy platné v České republice – vyhláška č.74/2005 sb., o zájmovém vzdělávání – je možné v jednom oddělení školní družiny integrovat nejvýše 5 dětí se zdravotním postižením (Lohynová in Lechta, 2010, s. 150).

Příchodu dítěte do družiny by měla předcházet intenzivní spolupráce vychovatele se speciálním pedagogem, s učitelem při plánování jednotlivých činností a neméně důležitá je také spolupráce s rodiči dítěte, kteří mohou vychovatele obeznámit se zájmy

dítěte, s jeho úspěchy, specifickými projevy, ale také s omezeními a limity. Vychovatel by měl být též velmi dobře seznámen se zdravotním stavem dítěte, případnými dietními návyky či medikamentózní léčbou, kterou žák užívá během doby, kdy pobývá ve školní družině (Lohynová in Lechta, 2010, s. 150).

Důležitá je také příprava kolektivu, ve kterém bude dítě vzděláváno. Je důležité, aby se žák s postižením necítil v kolektivu dětí jako „jiný“, ale jako plnoprávný a plnohodnotný člen skupiny. Možnostem dětí by měl také být přizpůsoben obsah všech činností (Lohynová in Lechta, 2010, s. 150 - 151).

Zájmové kroužky

Zájmové kroužky jsou méně časově náročné, i když jejich výchovné působení není tak komplexní a systematické jako ve školní družině. Většina kroužků se realizuje jednou týdně v rozsahu maximálně dvou hodin (Lohynová in Lechta, 2010, s. 151).

Kroužky jsou navštěvovány zpravidla dětmi z různých tříd, čímž se vytváří příležitost pro navazování nových vztahů – dítě s postižením si může prostřednictvím zájmové činnosti vybudovat pozitivní sociální status nejen mezi vrstevníky, ale i mezi jinými žáky školy (Lohynová in Lechta, 2010, s. 151).

Většina základních škol nabízí kroužky ze všech zájmových oblastí – z oblasti sportu, kultury, umění, z pracovní - technické oblasti, ze společenskovedné a z přírodovědné oblasti. Zájmová činnost není však realizována pouze ve školách, ale také v centrech volného času. Docházení do centra může být pro děti s postižením výzvou a velkým přínosem. Přicházejí do nového, neznámého prostředí a mezi děti, které neznají (Lohynová in Lechta, 2010, s. 151-152).

1.3.4 Školská poradenská zařízení

Systém školského poradenského zařízení tvoří tři druhy center, poraden. Jsou to: pedagogicko - psychologické poradny, speciálně pedagogická centra a střediska výchovné péče (Švarcová, 2011, s. 102). První z nich poskytuje služby „*pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko -*

psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků“ (vyhláška č. 72/2005 Sb., online) a okruh jejich klientů je velmi široký. Posledně zmiňované – střediska výchovné péče – poskytují své služby dětem a mládeži s poruchami chování (Švarcová, 2011, s. 102).

Speciálně pedagogická centra, která jsou pro nás stěžejní, poskytují komplexní péči dětem a mládeži s jedním určitým druhem postižení, popřípadě i dětem a mládeži s více vadami. Zřizují se tedy centra pro jedince se smyslovým postižením (sluchové, zrakové), mentálním postižením, pro tělesně postižené, pro děti s vadami řeči a pro děti a mládež s více vadami (Švarcová, 2011, s. 102).

Působí zde speciální pedagog, psycholog a sociální pracovník. Podle potřeby střediska se na jeho činnosti mohou podílet i jiní odborníci jako např. speciální pedagog – logoped, rehabilitační pracovník, ale také pediatr, neurolog či psychiatr (Švarcová, 2011, s. 104).

Jejich hlavním úkolem je pravidelná a dlouhodobá práce nejen s dětmi s postižením, ale také s jejich rodiči. Tato práce se provádí buď ambulantně přímo v centru, nebo ve školách a školských zařízeních, případně v rodinách a v zařízeních pečujících o děti se zdravotním postižením (Švarcová, 2011, s. 102).

Standardní činnost SPC je legislativně zakotvena ve školském zákoně - §116 zákona č. 561/2004 Sb. – a ve vyhlášce č. 116/2011 Sb., kterou se upravuje vyhlášku č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Příklady těchto činností:

- vyhledávání žáků se zdravotním postižením
- komplexní diagnostika žáka
- přímá práce s žákem
- konzultace pro zákonné zástupce, pedagogické pracovníky, školy a školská zařízení
- sociálně právní poradenství
- metodická činnost pro zákonné zástupce, pedagogy (podpora při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu)
- kariérové poradenství pro žáky se zdravotním postižením
- zapůjčování odborné literatury

- zapůjčování rehabilitačních a kompenzačních pomůcek podle potřeb žáků
- pomoc při integraci žáků se zdravotním postižením, instruktáž a úprava prostředí (vyhláška č. 72/2005 Sb., online).

Některá z center se v rámci své činnosti dále úžeji specializují na určité druhy postižení, například na péči o děti s Downovým syndromem nebo na děti s poruchou autistického spektra (Švarcová, 2011, s. 104).

SPC poskytující služby žákům s mentálním postižením se zaměřují zejména na:

- metodiku cvičení pro děti raného věku
- smyslovou výchovu dětí předškolního věku s mentálním postižením
- rozvoj hrubé a jemné motoriky, nácvik sebeobsluhy a sociálních vztahů
- rozvoj estetického vnímání
- přípravu na zařazení do výchovně vzdělávacího procesu
- logopedickou péči se zaměřením na alternativní a augmentativní komunikaci
- netradiční formy výuky žáků s mentálním postižením
- alternativní formy čtení
- využití arteterapie a muzikoterapie (vyhláška č. 72/2005 Sb., online).

2. CÍL PRÁCE

Pro účely výzkumné části bakalářské práce byl zvolen následující cíl – zvolenou metodologií zjistit podoby speciálně pedagogické podpory v hlavním vzdělávacím proudu a v základní škole praktické.

3. METODIKA

3.1 Metodika výzkumu

Pro dosažení cíle BC byl využit typ kvalitativního výzkumu.

Kvalitativní výzkum: *„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz. Analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách“* (Hendl, 2008, s. 48).

K dosažení cíle byl volen řízený rozhovor (strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami).

Řízený rozhovor (strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami) : *„Vyžadované informace jsou získány v přímé interakci s respondentem. Rozhovor může být prováděn tváří v tvář nebo telefonicky“* (Disman, 2002, s. 124). *„Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami sestává z řady pečlivě formulovaných otázek, na něž mají jednotliví respondenti odpovědět. Tento typ rozhovoru se používá, když je nutné minimalizovat variaci otázek kladených dotazovanému. Základním účelem tohoto typu interview je co nejvíce minimalizovat efekt tazatele na kvalitu rozhovoru“* (Hendl, 2008, s. 173).

Doplňujícím nástrojem výzkumu pro přesnější určení cíle bylo zvoleno pozorování.

Pozorování: *„Přímé pozorování: je zaměřené, dobře plánované vnímání vybraných jevů. To, co bylo vnímáno, je pečlivě a systematicky zaznamenáno“* (Disman, 2002, s. 124). Pozorování představuje snahu zjistit, co se opravdu děje. Nejde pouze o vizuální, ale také sluchové, čichové a pocitové vjemy. Role pozorovatele – pozorovatel jako účastník: pozorovatel je spíše v pozici tazatele. Provádí pozorování, ale jen velmi zřídka se účastní dění ve skupině. Ostatní si jsou vědomi jeho totožnosti (Hendl, 2008, s. 191).

3.2 Charakteristika výzkumného souboru

Cílová skupina výzkumu č. 1: První cílovou skupinou výzkumu jsou tři základní školy, ve kterých jsou integrováni žáci s mentálním postižením. Jsou to tyto školy: Základní škola Matice školské a Základní škola T. G. Masaryka v Českých Budějovicích a Základní škola Bavorovská - Vodňany.

Cílová skupina výzkumu č. 2: Druhou cílovou skupinou výzkumu jsou základní školy praktické, ve kterých jsou vzděláváni žáci s mentálním postižením. Jsou to tyto školy: Základní škola praktická v Českých Budějovicích a Základní škola praktická v Třeboni.

3.3 Vlastní realizace výzkumu

V první fázi výzkumu (prosinec 2011) byla oslovena pracovnice Speciálně pedagogického centra pro osoby s mentálním postižením v Českých Budějovicích, která má na starosti žáky s mentálním postižením. Spolupráce byla navázána a kontakty na školy integrující žáky s mentálním postižením byly přislíbeny. Další kontakt proběhl až na začátku února, kdy studentce pracovnice poskytla kontakty na tři školy, ve kterých jsou integrováni žáci s mentálním postižením. Po obdržení kontaktů byly školy obvolány a schůzky domluveny. V polovině měsíce března byla navštívena Základní škola Matice Školské v Českých Budějovicích. Studentka přišla do již zmíněné školy, seznámila se s paní asistentkou, která ji několika slovy obeznámila se situací integrovaného žáka, a poté šly do třídy, kde studentka mohla pozorovat práci asistenta pedagoga se žákem (viz příloha č. 3 v plném znění) a popřípadě ji byly zodpovězeny otázky (viz příloha č. 2 v plném znění), které měla připravené. Po hodině se i se žákem přesunuly do třídy za ostatními žáky, studentka byla seznámena s třídním učitelem a byl udělán rozhovor (viz příloha č. 1 v plném znění), který byl pro něj připraven. Poté setrvala studentka ještě ve třídě a pozorovala výuku. Následovala Základní škola T. G. Masaryka také v Českých Budějovicích, do které studentka dorazila po zkontaktování se s paní asistentkou žákyně. Studentka dorazila do školy, byla seznámena s třídní

učitelkou žákyně, s žákyní samotnou a poté byla pozvána do třídy. Po úvodních minutách strávených ve třídě, se studentka s žákyní a paní asistentkou odebraly do jiné místnosti, kde studentka mohla hovořit s asistentkou pedagoga a pozorovat žákyni při práci. Před koncem hodiny se opět studentka vrátila do třídy a o přestávce byl udělán rozhovor s třídní učitelkou integrované žákyně. Jako poslední ze základních škol byla navštívena Základní škola Bavorovská ve Vodňanech. Studentka zde pobyla dvě vyučovací hodiny, kdy sledovala práci integrovaného žáka ve třídě a vztahy s kolektivem. Během přestávek byly udělány rozhovory s asistentkou pedagoga a třídní učitelkou integrovaného žáka. Poté byly telefonicky kontaktovány základní školy praktické a to konkrétně Základní škola praktická v Českých Budějovicích a Základní škola praktická v Třeboni. Jako první byla navštívena Základní škola praktická v Českých Budějovicích. Zde měla studentka domluvenou schůzku s třídní učitelkou 5. ročníku, se kterou byl udělán potřebný rozhovor (viz příloha č. 4 v plném znění). Následně pak studentka navštívila ještě Základní školu praktickou v Třeboni, kde po předchozí telefonické dohodě, byl udělán rozhovor s třídním učitelem a asistentem pedagoga.

4. VÝSLEDKY

Základní škola Matice Školské 3, České Budějovice – žák 5. třídy s lehkou mentální retardací

Rozhovor:

– Třídní učitel:

1. Kolik žáků je integrováno ve vaší třídě? Ve třídě je jeden integrovaný žák.
2. Kolik žáků je vzdělávání ve vaší třídě? Ve třídě je vzděláváno 27 žáků.
3. Máte snížený počet žáků ve třídě? Ne, nemáme snížený počet žáků.
4. Máte asistenta pedagoga? Ano, jednoho asistenta pedagoga.
5. Mají integrovaní žáci/ integrovaný žák individuální vzdělávací plán? Ano, integrovaný žák má individuální vzdělávací plán.
 - Pokud ano, v jakém rozsahu? V předmětech český jazyk a matematika má žák upravené osnovy a snížené nároky. Zároveň má žák také snížený počet vyučovacích hodin za týden na 15 hod.
 - Pokud ano, podílel jste se na jeho tvorbě? Ano, podílel jsem se na jeho realizaci.
6. Jak probíhá vyučovací hodina (struktura hodiny)? Pokud je žák ve třídě a tudíž pod mým vedením, probíhá hodina zcela normálně, nijak mu není uzpůsobena. Pouze je více vyvoláván, má upravené otázky – jednodušeji položené.
7. Spolupracujete s rodinou? Ano, spolupracuji s maminkou.
8. Jaká je vaše spolupráce s rodinou? Spolupracujeme pouze v případech, kdy je to nutné.
9. Spolupracujete i s jinými organizacemi, které se zabývají dětmi s mentálním postižením? Ne, nespolečně pracuji.

– Asistent pedagoga

1. Jaké máte vzdělání? Vyšší pedagogické studium při Univerzitě Karlově a akreditovaný kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga.
2. Kolik žáků máte na starosti? Mám na starosti jednoho žáka.

3. Jak často se připravujete na výuku? Připravuji se každý den.
4. Jak dlouho se připravujete na výuku? Přibližně asi 1 hodinu.
5. Kolik času během jedné vyučovací hodiny strávíte prací s integrovaným žákem? Trávím s žákem celou vyučovací hodinu, tedy 45 min.
6. Jak probíhá vyučovací hodina (struktura hodiny)? Většinou na začátku hodiny pracuje žák samostatně – opakování látky, pak následuje kontrola a na konec nová látka.
7. Využíváte při práci s integrovaným žákem
 - Kompenzační pomůcky? Ne.
 - Speciální metody, formy a postupy? Ano, pokud pracují samostatně mimo třídu a v to v předmětech matematika, český jazyk.
 - Speciální učebnice? Ne, nepoužívá, ale zároveň si asistent pedagoga vyhledává zcela samostatně různé pracovní listy a jiné pomůcky, které by mohly být využity při výuce, a žák by díky nim lépe pochopil či si zopakoval látku (doporučeno pracovníky ze Speciálně pedagogického centra).
 - Rehabilitační pomůcky? Ne.
8. Co je podle vašeho názoru nejlepší, neúčinnější při práci se žákem? Dobrá komunikace mezi žákem a asistentem pedagoga – žák si sám řekne, co potřebuje. Dále pak pestrost učebních pomůcek a v neposlední řadě také učení spíše formou hry než výkladem.
9. Má integrovaný žák ve svém rozvrhu také předměty speciálně pedagogické péče? Ne, nemá.
10. Spolupracujete s rodiči žáka? Ano, spolupracuji.
11. Jaká je vaše spolupráce s rodiči? Spolupráce je úzká, hlavně s maminkou integrovaného žáka.
12. Spolupracujete s jinými organizacemi, které se zabývají dětmi s mentálním postižením? Ano, spolupracujeme. Hlavně s pracovníci Speciálně pedagogického centra pro osoby s mentálním postižením, s paní Mgr. Dudovou.

13. Zajímal/la jste se o žáka ještě před tím, než jste s ním začal/a pracovat? O etiologii jeho postižení? Ano, zajímala. Vztah jsme navázali již před začátkem spolupráce, docházela jsem do vyučovacích hodin, které měl žák s předchozí paní asistentkou. Ano, zajímala jsem se o příčiny žákova postižení.

Pozorování:

1. Jak je integrovaný žák zapojen do výuky? Kromě předmětů jako je matematika a český jazyk, kde výuka probíhá individuálně s asistentem pedagoga v jiné místnosti, je zapojen žák do výuky s ostatními žáky.
2. Jaký vztah má k pedagogickým pracovníkům? Vztah má žák dobrý a vřelý. Vychází s nimi bez problémů. S asistentkou pedagoga má bližší vztah než s třídním učitelem. S ostatními pedagogickými pracovníky školy komunikuje, pokud potřebuje.
3. Jak ho přijímají, vnímají spolužáci? Spolužáci žáka přijímají, komunikují s ním. K dobrému přijetí zajisté pomohlo také to, že integrovaný žák má ve třídě své dvojče – bratra.

Základní škola T. G. Masaryka, České Budějovice – žákyně 5. třídy se středně těžkou mentální retardací

Rozhovor:

– Třídní učitel:

1. Kolik žáků je integrováno ve vaší třídě? Ve třídě jsou integrováni 4 žáci. Jeden žák s Downovým syndromem, další je žák s výchovnými problémy, žák s Aspergerovým syndromem a žák se sníženou rozumovou schopností.
2. Kolik žáků je vzděláváno ve vaší třídě? Ve třídě je vzděláváno 20 žáků.
3. Máte snížený počet žáků ve třídě? Ano, máme snížený počet žáků ve třídě.
4. Máte asistenta pedagoga? Ano, ve třídě jsou tři asistenti pedagoga. Jeden je k dispozici žačce s Downovým syndromem, další asistent pedagoga je ve třídě pro žáka s výchovnými problémy a poslední asistent pedagoga je zde pro romské žáky.

5. Mají integrovaní žáci/ integrovaný žák individuální vzdělávací plán? Ano, žákyně s Downovým syndromem má individuální vzdělávací plán.
 - Pokud ano, v jakém rozsahu? Ve všech předmětech má upravené osnovy a snížené nároky. Zároveň má také snížený počet vyučovacích hodin za týden na 23 hodin.
 - Pokud ano, podílela jste se na jeho tvorbě? Ano, podílela jsem na tvorbě individuálního plánu.
 6. Jak probíhá vyučovací hodina (struktura hodiny)? Vyučovací hodina se hodně přizpůsobuje potřebám žákyně. Většinou ze začátku probíhá aktivita před třídou, pak samostatná práce - nejčastěji mimo třídu - pracování na pracovních listech či diktáty. Před koncem hodiny se asistentka pedagoga se žákyní vrací do třídy, aby žákyně paní třídní učitelce předala svoji práci, popřípadě se nechala vyzkoušet.
 7. Spolupracujete s rodinou? Ano, spolupracuji s maminkou.
 8. Jaká je vaše spolupráce? Spolupracujeme pouze v nejnútnejších případech.
 9. Spolupracujete i s jinými organizacemi, které se zabývají dětmi s mentálním postižením? Ano, spolupracujeme se Speciálně pedagogickým centrem pro osoby s mentálním postižením, s Pedagogickou poradnou a s Ovečkou, o.p.s.
- Asistent pedagoga
1. Jaké máte vzdělání? Mám středoškolské vzdělání a akreditovaný kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga.
 2. Kolik žáků máte na starosti? Mám na starosti jednu žačku.
 3. Jak často se připravujete na výuku? Připravuji se každý den.
 4. Jak dlouho se připravujete na výuku? Přibližně jednu hodinu až hodinu a půl.
 5. Kolik času během jedné vyučovací hodiny strávíte prací s integrovaným žákem? S integrovanou žačkou trávím celou vyučovací hodinu, tedy 45min.
 6. Jak probíhá vyučovací hodina (struktura hodiny)? Vyučovací hodina se hodně přizpůsobuje potřebám žákyně. Většinou ze začátku probíhá aktivita

před třídou, pak samostatná práce - nejčastěji mimo třídu - pracování na pracovních listech či diktáty. Před koncem hodiny se asistentka pedagoga se žákyní vrací do třídy, aby žákyně paní třídní učitelce předala svoji práci, popřípadě se nechala vyzkoušet.

7. Využíváte při práci s integrovaným žákem
 - Kompenzační pomůcky? Ne.
 - Speciální metody, formy a postupy? Ano, používáme speciální pracovní listy, které jsou zhotovené konkrétně pro potřeby integrované žákyně.
 - Speciální učebnice? Ne.
 - Rehabilitační pomůcky? Ne.
8. Co je podle vašeho názoru nejlepší, neúčinnější při práci se žákem? Důležitá je jistota žákyně v zázemí. Žákyně se nesmí bát, pak se s ní dá dělat úplně všechno.
9. Má integrovaný žák ve svém rozvrhu také předměty speciálně pedagogické péče? Ne, nemá.
10. Spolupracujete s rodiči žáka? Ano. Úzká spolupráce, maximální s maminkou.
11. Jaká je vaše spolupráce s rodiči? Spolupráce je úzká, hlavně s maminkou.
12. Spolupracujete s jinými organizacemi, které se zabývají dětmi s mentálním postižením? Ano, spolupracujeme se Speciálně pedagogickým centrem pro jedince s mentálním postižením a s Ovečkou, o.p.s.
13. Zajímala/la jste se o žáka ještě před tím, než jste s ním začal/a pracovat? O etiologii jeho postižení? Ano, zajímala. Znala jsem žákyni již od malička. A ano, zajímala jsem se také o příčinu jejího postižení.

Pozorování:

1. Jak je integrovaný žák zapojen do výuky? Výuka předmětů jako matematika a český jazyk probíhá individuálně, mimo třídu. Další předměty jako přírodověda, vlastivěda a výchovy – žákyně ve třídě, výklad spolu se svými spolužáky.

2. Jaký vztah má k pedagogickým pracovníkům? Se všemi velice dobrý, vřelý vztah. Škola je maličká, vládne zde rodinná atmosféra, příjemné prostředí. Mezi pedagogickými pracovníky a integrovanou žákyní je dobrá komunikace.
3. Jak ho přijímají, vnímají spolužáci? Přijali ji velice dobře, skvělá komunikace a velmi dobré vztahy se spolužáky, kamarádké.

Základní škola Vodňany – Bavorovská, Vodňany – žák 1. třídy se středně těžkou mentální retardací

Rozhovor:

– Třídní učitel:

1. Kolik žáků je integrováno ve vaší třídě? Jeden žák.
2. Kolik žáků je vzdělávání ve vaší třídě? Ve třídě je vzděláváno 24 žáků.
3. Máte snížený počet žáků ve třídě? Ne, nemáme snížený počet žáků.
4. Máte asistenta pedagoga? Ano, ve třídě je jeden asistent pedagoga.
5. Mají integrovaní žáci/ integrovaný žák individuální vzdělávací plán? Ano
 - Pokud ano, v jakém rozsahu? Ve všech předmětech má žák upravené osnovy a snížené nároky.
 - Pokud ano, podílela jste se na jeho tvorbě? Ano, podílela jsem se na tvorbě individuálního plánu.
6. Jak probíhá vyučovací hodina (struktura hodiny)? Žák tráví ve třídě se spolužáky většinu času, po kterou je vzděláván, jen výjimečně je vzděláván v jiných prostorách. Žák pracuje sám s asistentkou pedagoga, během hodiny třídní učitelka hodnotí jeho práci, popřípadě se mu také věnuje. Na začátku hodiny například čte přede všemi nebo je přede všemi u tabule zkoušen z počtů (týká se hlavně předmětů: Český jazyk a matematika). Během ostatních předmětů pracuje se třídou.
7. Spolupracujete s rodinou? Ano, spolupracuji.
8. Jaká je vaše spolupráce s rodinou? Úzká spolupráce.

9. Spolupracujete i s jinými organizacemi, které se zabývají dětmi s mentálním postižením? Ano, spolupracujeme se Speciálně pedagogickým centrem pro osoby s mentálním postižením a s Ovečkou, o.p.s.
- Asistent pedagoga
1. Jaké máte vzdělání? Střední vzdělání zaměřené na přípravu pedagogických asistentů.
 2. Kolik žáků máte na starosti? Mám na starosti jednoho žáka.
 3. Jak často se připravujete na výuku? Připravuji se každý den.
 4. Jak dlouho se připravujete na výuku? Příprava mi trvá asi půl hodiny až jednu hodinu.
 5. Kolik času během jedné vyučovací hodiny strávíte prací s integrovaným žákem? S žákem trávím celou vyučovací hodinu, tedy 45 min.
 6. Jak probíhá vyučovací hodina (struktura hodiny)? Žák tráví ve třídě se spolužáky většinu času, po kterou je vzděláván, jen výjimečně je vzděláván v jiných prostorách. Žák pracuje sám s asistentkou pedagoga, během hodiny třídní učitelka hodnotí jeho práci, popřípadě se mu také věnuje. Na začátku hodiny například čte přede všemi nebo je přede všemi u tabule zkoušen z počtů (týká se hlavně předmětů: český jazyk a matematika). Během ostatních předmětů pracuje se třídou.
 7. Využíváte při práci s integrovaným žákem
 - Kompenzační pomůcky? Ne.
 - Speciální metody, formy a postupy? Ano, při práci se žákem využíváme pracovní listy přizpůsobené jeho potřebám.
 - Speciální učebnice? Ano.
 - Rehabilitační pomůcky? Ne.
 8. Co je podle vašeho názoru nejlepší, neúčinnější při práci se žákem? Neúčinnější je podle mého názoru střídání aktivit a pestrost materiálů, který je při práci se žákem využíván.
 9. Má integrovaný žák ve svém rozvrhu také předměty speciálně pedagogické péče? Ne, nemá.

10. Spolupracujete s rodiči žáka? Ano, spolupracuji.
11. Jaká je vaše spolupráce s rodinou? Spolupráce je úzká, hlavně s maminkou.
12. Spolupracujete s jinými organizacemi, které se zabývají dětmi s mentálním postižením? Ano, spolupracujeme se Speciálně pedagogickým centrem pro osoby s mentálním postižením a s Ovečkou, o.p.s.
13. Zajímal/la jste se o žáka ještě před tím, než jste s ním začal/a pracovat? O etiologii jeho postižení? Ano, zajímala. Docházela jsem za žákem již do školky. A ano, zajímala jsem se důvody jeho postižení.

Pozorování:

1. Jak je integrovaný žák zapojen do výuky? Lehčí předměty jako jsou prvouka a výchovy je integrovaný žák vzděláván se svými spolužáky. Během matematiky a českého jazyka pracuje převážně samostatně s asistentkou pedagoga. Na začátku těchto předmětů bývá žák vyvolán a prezentuje svoje znalosti před třídou.
2. Jaký vztah má k pedagogickým pracovníkům? Dobrý a vřelý, jak s asistentkou pedagoga, tak s třídní učitelkou. Dobrá komunikace.
3. Jak ho přijímají, vnímají spolužáci? Velice dobře, skvělá komunikace. Hrají si a kamarádí se spolu. Spolužáci ho přijali bez problémů.

Základní škola praktická, Štítného 3, České Budějovice

– Třídní učitelka 5. ročníku

1. Kolik žáků je vzděláváno ve vaší třídě? Ve třídě je vzděláváno 9 žáků.
2. Máte asistenta pedagoga? Ne.
3. Mají žáci individuální vzdělávací plán? (Všichni žáci, kolik jich má individuální vzdělávací plán?) Nebo jsou pouze vzděláváni podle Školního vzdělávacího plánu, která vychází z Rámcového vzdělávacího plánu – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací? Všichni žáci jsou vzděláváni podle Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, který vychází z RVP ZV-LMP.

4. Využíváte při práci s žáky:
- Kompenzační pomůcky? Ano, jedná se o prostředky informačních technologií (např. speciální výukové programy Petit), technické výukové pomůcky a specifické didaktické pomůcky.
 - Speciální metody, formy a postupy? Ano
 - Speciální učebnice a didaktický materiál? Ano
 - Rehabilitační pomůcky? Ne, pouze v rámci tělesné výchovy nebo při relaxačním cvičení využíváme rehabilitační a masážní míče.
5. Mají žáci v rozvrhu také předměty speciálně pedagogické péče? Ano, v českém jazyce máme v rámci rozvoje komunikačních dovedností a logopedické péče zařazenou řečovou výchovu.
6. Využíváte jinou úpravu vzdělávání žáků zohledňující jejich speciální vzdělávací potřeby, než která již byla zmíněna? Vedle sníženého počtu žáků, výše zmíněných pomůcek, speciálních metod a forem práce, je to individuální přístup. Dále pak výběr učiva odpovídající rozumovým schopnostem žáků a vhodně upravené prostředí. Velká pozornost je věnována rozvoji pracovních dovedností pro praktický život. Na naší škole máme vytvořené podmínky pro plnění rozšířené výuky pracovního vyučování (tři dílny, dvě cvičné kuchyňky, šicí dílnu, školní zahradu a pozemek).
7. Co je při vzdělávání žáků (v hodinách) důležité? Za důležité považuji individuální přístup, časté střídání činností, metod a forem práce během vyučovací hodiny, zařazování relaxačních chviliek. V průběhu vyučování využívat dostupné pomůcky, základní učivo pravidelně opakovat a procvičovat, respektovat pracovní tempo žáků. Při výuce žáky vhodně motivovat, dodávat jim jistotu v podobě zpětné vazby a pozitivně hodnotit jejich dílčí úspěchy
8. Spolupracujete i s jinými organizacemi, které se zabývají dětmi s mentálním postižením? Ano, spolupracujeme se speciálně pedagogickým centrem, pedagogicko - psychologickou poradnou, se školami v regionu pro děti se

speciálními vzdělávacími potřebami, např. při setkáních na sportovních hrách, pěveckých soutěžích, lyžařských výcvikových kurzech apod.

9. Spolupracujete s rodiči žáků? Ano, spolupracuji.
10. Jaká je Vaše spolupráce s rodiči? S rodiči se snažím úzce spolupracovat, při jednání upřednostňuji individuální přístup. Společně se snažíme najít jednotný postup při řešení výukových či výchovných potíží. Rodiče mají možnost navštívit školu v konzultačních hodinách (1x týdně) nebo kdykoliv po předchozí domluvě. Zákonní zástupci se mohou účastnit vyučování či akcí pořádaných školou. Čtyřikrát ročně se konají třídní schůzky.

Základní škola praktická v Třeboni

- Třídní učitel 1., 2., 3., 4. a 5. ročníku
 1. Kolik žáků je vzděláváno ve vaší třídě? Ve třídě je vzděláváno 9 žáků.
 2. Máte asistenta pedagoga? Ano, ve třídě je jeden asistent pedagoga.
 3. Mají žáci individuální vzdělávací plán? (Kolik žáků – všichni?) Nebo jsou pouze vzděláváni podle Školního vzdělávacího plánu, která vychází z Rámcového vzdělávacího plánu – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací? Individuální vzdělávací plán má pouze integrovaný žák, zbytek třídy se vzdělává podle ŠVP, který vychází z RVP – LMR.
 4. Využíváte při práci s žáky:
 - Kompenzační pomůcky? NE.
 - Speciální metody, formy a postupy? Ano.
 - Speciální učebnice a didaktický materiál? Ano, hlavně speciální didaktický materiál.
 - Rehabilitační pomůcky? Ne.
 5. Mají žáci v rozvrhu také předměty speciálně pedagogické péče? Ne, nemají.

6. Využíváte jinou úpravu vzdělávání žáků zohledňující jejich speciální vzdělávací potřeby, než která již byla zmíněna? Kromě výše zmíněných forem, postupů a pomůcek, je to individuální přístup.
7. Co je při vzdělávání žáků (v hodinách) důležité? Za velmi důležitý považuji již zmíněný individuální přístup.
8. Spolupracujete i s jinými organizacemi, které se zabývají dětmi s mentálním postižením? Ano, se SPC pro osoby s mentální retardací v Českých Budějovicích a s výcvikovým canisterapeutickým sdružením Hafík, o. s.
9. Spolupracujete s rodiči žáků? Ano.
10. Jaká je Vaše spolupráce s rodiči? Velmi rozdílná. S některými rodiči je spolupráce dobrá a úzká, s jinými téměř nulová. Záleží hodně na rodičích a jejich přístupu.

5. DISKUZE

V bakalářské práci jsem se zabývala podobami speciálně pedagogických podpůrných prostředků při vzdělávání žáků s mentální retardací v běžné základní škole a základní škole praktické.

V odstavci 3 §1 vyhlášky č. 73/2005 Sb., jsou pro žáky se zdravotním postižením uvedena tato podpůrná opatření: *„Využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka“.*

Poskytování jednotlivých speciálně pedagogických podpůrných prostředků se odvíjí hlavně od druhu a stupně postižení. Vzhledem k tomu, že u žáků s mentální retardací jde hlavně o postižení kognitivních schopností (samozřejmě pokud nemá přidružena další postižení), nejsou u nich většinou využívány rehabilitační a kompenzační pomůcky. Stejně tomu tak je i s předměty speciálně pedagogické péče. Zde to není z důvodu, že by žáci tento předmět nepotřebovali, ale odvíjí se to nejspíše z možností školy zajistit vyučování těchto předmětů. I přesto, že mi třídní učitelé sdělili, že tyto předměty do vyučování zařazeny nejsou, v zápětí dodali, že minimálně na logopedii ve většině případů žáci docházejí ambulantně mimo školu. Jinak je tomu u využívání speciálním forem, postupů a forem při vzdělávání integrovaných žáků s mentálním postižením. Při matematice a českém jazyce, které jsou považovány za stěžejní předměty, je tento podpůrný prostředek využíván v maximální míře – především různé pracovní listy a pomůcky pro znázornění probírané látky – ve zbylých předmětech dle potřeby. Speciální učebnice při integraci žáků využívány nebyly, žáci se vzdělávali podle učebnic doporučených pro základní školy s pomocí předchozího podpůrného opatření. Každý integrovaný žák s mentální retardací měl podle mého očekávání vypracovaný individuální vzdělávací plán. Na jeho přípravě se vždy podíleli třídní učitelé. Individuální vzdělávací plán měli žáci vypracovaný na všechny předměty,

i když nejvíce se to odráželo na předmětech matematika a český jazyk, což bylo v rozhovorech také nejvíce zmiňováno. Žáci ve vyšších třídách měli také v rámci IVP snížený počet vyučovacích hodin. Pokud se blížeji podíváme na odpovědi v rozhovorech, které se zabývají individuálním vzdělávacím plánem, můžeme získat pocit, že IVP slouží spíše k redukci učiva než pouze k jeho časovému a obsahovému rozvržení. Integrovaní žáci jsou ve stěžejních předmětech vzdělávání převážně v jiných prostorách, aby měli klid a čas na probíranou látku, často diametrálně odlišnou od probírané látky ostatních žáků.

Důležitým podpůrným prostředkem, bez kterého by integrace žáků s mentálním postižením nebyl možný, je asistent pedagoga. Švarcová (2011) uvádí, že většina žáků s mentální retardací trpí poruchami koncentrace pozornosti, trvale vyžaduje zvýšenou pozornost učitele a jen zřídka jsou schopni samostatné práce. Učitel, který se musí věnovat také ostatním žákům, jim jen těžko může poskytnout dostačující individuální přístup, který tito žáci vyžadují. Proto zde významně pomáhají pedagogičtí pracovníci. I přesto, že by se měli také podílet na výuce ostatních žáků, slouží většinou pouze k potřebám integrovaného žáka. Třídní učitel zde figuruje spíše jako ten pomocník, i když klasifikace žáka zůstává jeho doménou. Švarcová (2011) také uvádí, že má-li být vzdělávání žáků s mentálním postižením efektivní, měli by být žáci vzděláváni v prostředí malých tříd se sníženým počtem žáků učitelem s psychopedickou kvalifikací. Malé třídy jsou pouze zbožným přáním, snížený počet žáků není také nasnadě – snad právě díky práci asistenta pedagoga k tomu není přistupováno, protože učitel má díky jeho práci dost času, aby se mohl dostatečně věnovat ostatním žákům jako při běžných podmínkách - a psychopedická kvalifikace? Nelze se generalizovaně vyjadřovat ke kvalifikaci asistentů pedagoga, ale nelze zároveň přehlédnout, že AP mají převážně pouze dodělaný akreditovaný kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga, což jim ale naše legislativa umožňuje, a nemají psychopedickou kvalifikaci. Třídní učitelé také nemají speciálně pedagogické vzdělání, výjimkou je třídní učitelka v základní škole ve Vodňanech.

Z pozorování vyplývá, že sociální rozměr školské integrace funguje v těchto třech případech na 100%. Spolužáci žáky s postižením přijímají bez problému, není pro

ně ničím „nepřirozeně výjimečným“ a integrovaní žáci působí mezi nimi spokojeně. Nepochybuji, že vše je o zvyku a informovanosti jak samotných žáků, tak jejich rodičů – bohužel často názory rodičů utvářejí postoje a názory dětí. Když zde již zmiňuji vztahy, nemohu opomenout, že jsem si všimla také jiných vztahů mezi žáky a asistenty pedagoga a mezi žáky a třídními učiteli. Asistent pedagoga a integrovaný žák spolu na rozdíl od třídního učitele tráví hodně času „o samotě“, častěji se také setkávají i v mimoškolních prostorách, kdy asistent pedagoga komunikuje velmi úzce s rodiči, převážně s maminkou, a dítě samotné například vozí ze školy. Dovoluji si tvrdit, že mezi integrovaným žákem a asistentem pedagoga je mnohem bližší a pevnější vztah než pouze mezi třídním učitelem a žákem. Vztah založený na vzájemné komunikaci, otevřenosti, podpoře a důvěře.

Již výše jsem zmínila úzké vztahy s rodinou, hlavně co se asistenta pedagoga týče. Třídní učitelé komunikují s rodiči opravdu jen v nutných případech. S dalšími organizacemi věnujícími se jedincům s mentálním postižením spolupracuje jak učitel, výjimkou je třídní učitel v ZŠ Matice školské, tak asistent pedagoga. Všichni zcela samozřejmě spolupracují se SPC pro mentálně postižené v Českých Budějovicích, dále pak s Ovečkou o.p.s. – společností, která se věnuje dětem s Downovým syndromem, a pedagogicko - psychologickou poradnou. První a poslední zmiňované jsou základními organizacemi, se kterými by měly dle mého názoru spolupracovat všechny školy, pokud integrují žáka s postižením, v tomto případě žáka s mentálním postižením. Pomineme-li, že se podílejí na diagnostice a v případě SPC i na vytváření IVP, tak jejich zkušenosti, rady a nápady mohou být neocenitelnou pomocí při úspěšné integraci.

Nyní obrátím svou pozornost ke vzdělávání žáků s mentálním postižením v základní škole praktické. Jak uvádí Bazalová (2007) posláním základní školy praktické je „pomocí speciálního přístupu umožnit žákům dosáhnout co nejvyšší úrovně znalostí, dovedností a návyků“ při respektování jejich individuálních možností a zvláštností. Cílem vzdělávání je co možná nejvyšší míra zapojení žáků do běžného života. Sama jsem navštěvovala školu v době, kdy základní škola praktická, dříve zvláštní škola, byla považována za školu pro ty, kteří nechtějí nebo nezvládají normální učivo, a myslím, že nejen ve mně toto vzbuzovala, nehezské představy o tom, v jakých podmínkách a jakým

způsobem jsou tam děti vzděláváni. K tomu samozřejmě ještě více přispíval fakt, že převážnou část žáků dřívějších zvláštních škol tvořili hlavně žáci z romského etnika. I přesto, že speciální pedagogiku studuji již třetím rokem a od prvního ročníku je do nás vtlučováno, že dávno tomu již tak není, tak těžko se mi šlo do těchto škol a o to více jsem byla překvapena, že ano, moje představy byly směšně dětské a scestné. Žáci jsou zde vzděláváni v malých třídách s nemnoha žáky – v mnou navštívených třídách bylo pouze 9 žáků – a jsou jim poskytnuty téměř všechny speciálně pedagogické podpůrné prostředky, které jejich vzdělávání vyžaduje. Snížený počet žáků ve třídě, speciální metody, postupy a formy, speciální učebnice a především individuální přístup. Školy se však rozcházejí ve využívání kompenzačních pomůcek. Myslím, že pro ně bylo dost těžké definovat, co je kompenzační pomůcka, co reedukační a co je „pouze“ speciální forma, metoda či postup při vyučování. Nijak se tomu nedivím, když jsem s učiteli o tom hovořila, zjistila jsem, že to není jednoduché – záleží na individuálním pohledu a přístupu učitele. Osobně si také myslím, že o rehabilitačních, kompenzačních, reedukačních a dalších speciálních pomůčkách by se dala napsat samostatná práce a byla by to práce mravenčí, kdy je sice hezké, že takto je to uvedeno v zákoně, ale práce učitele se neřídí jenom zákonem, ale citem a selským rozumem. Omlouvám se za posledně uvedený výraz, ale přijde mi nejvíce výstižný. Možná soudím špatně a snad mám na to i právo, moje zkušenosti jsou minimální.

Z knih a učebnic jsem se snažila zjistit klady a zápory integrace žáka s mentálním postižením na základní škole, ale příliš jsem neuspěla. Snad z důvodu, že pokud integrace nějaké zápory má, tak je pak velmi často považována za neúspěšnou. Pokusím se tedy sama o „vydefinování“ kladů a záporů integrace. Za velký klad integrace považují, stejně jako mnozí jiní, že žák s postižením není „skryt“ v útrobách speciálních škol, ale stane se součástí běžné populace dětí. I přesto, že lidem může přijít jiný, pro něj jsou takovéto pocity v tomto věku cizí. Je to dítě, žák se stejnou touhou po kamarádech, po hraní a dovádění jako každé jiné dítě. Chce stejně jako jeho kamarád, který bydlí o dvě patra níže, chodit do té krásné velké školy a mít tu hodnou paní učitelku. Tím, že mu to umožníme, mu dáváme najevo, že je stejný a má stejná práva, že ho přijímáme takového jaký je. A to je podle mě velmi důležité pro jeho pozdější

vývoj. Zároveň pro děti z intaktní populace nejsou děti s postižením nijak výjimečné. Myslím si, že u nich nehrozí později žádné posmívání, ubližování a či dokonce terorizování těchto jedinců. I když se nyní nemohu zbavit myšlenky, že výjimka potvrzuje pravidlo. Ale pravděpodobnost takového činu je o hodně nižší, než by mohla být. Zároveň si žáci z intaktní společnosti časem uvědomí, alespoň doufám, jak křehké je naše zdraví a jak důležité je o něj dbát. A pokud náhodou se něco někomu přihodí, a pravda je bohužel taková, že se to „něco“ může přihodit komukoli, tak ten člověk je hoden naší pozornosti, je právoplatným členem naší společnosti a tudíž bychom se k němu měli chovat tak, jako k ostatním. Uvědomuji si, že jsou to asi příliš „velké“ myšlenky na tak malé žáky, ale chtěla jsem tím spíše říct, že díky tomu, že v těchto letech trávili čas ve třídě společně se žákem, spolužákem, kamarádem s postižením, nebudou jim později tyto myšlenky cizí. Snad nijak neurazím učitele, když zde napíši, že jsem toho názoru, že integrace žáka s mentálním postižením je i velkým přínosem pro ně samé. Nové zkušenosti, nové podněty a nové nápady, které při vzdělávání mohou využít. Zkouška jejich učitelských schopností a dovedností. Klad má samotná integrace jistě i pro rodiče, kteří často vidí zařazení jejich dítěte s mentálním postižením do speciální školy jako stigmatizaci a jako „oficiální potvrzení jeho postižení, které neradi přiznávají před ostatními lidmi“ (Švarcová, 2011, s. 137).

Najít zápory je téměř vždy jednodušší, už prý díky tomu, že jsme zde v té české kotlině pořád s něčím nespokojení a negativa, zápory, nedostatky vidíme snáze, než to dobré. Jedním ze záporů je podle mého soudu finanční náročnost integrace pro školy. Dalším záporem integrace by mohla také být již výše zmiňovaná šikana. Nikde není vyloučeno, že integrovaný žák si touto nepříjemnou událostí nebude muset projít, i když v tomto případě by měla být šikana podchycena v úplných začátcích a rychle vyřešena – vzhledem k pozornosti, která je integrovanému žákovi věnována. Za zápor integrace by se také dala považovat již výše zmíněná malá kvalifikace pedagogických pracovníků. Jejich větší kvalifikace by mohla samotný proces jistě pozvednout opět na vyšší úroveň. Dále nemohu opomenout redukci učiva, ke které dochází v rámci vytváření IVP pro integrovaného žáka. Integrovaní žáci se stávají absolventy základní školy – dosáhli základního vzdělání v základní škole, ovšem jejich výstupy jsou velmi individuální.

Obsah učiva, který žák ovládá se často rovná obsahu učiva sice základního vzdělání, ale základního vzdělání v základní škole praktické, nikoli v běžné základní škole. Za jeden z největších záporů integrace považují stále částečné nedokonalosti tohoto procesu. Ano, probíhá integrace, ale poskytneme jen podmínky, které neomezují chod školy. Asistent pedagoga byl pasován na hlavní vzdělávací osobu a počet žáků se měnit ve třídě nebude, pokud bude žák potřebovat klid, opustí místnost on. Předměty speciálně pedagogické péče zavádět nebudeme, protože by nás to stálo další finance, které škola nemá, a rodiče tyto potřeby mohou přece uspokojit jiným způsobem. A zde jsem narazila na další zápor – náročnost celého procesu integrace. Školy se bohužel do toho často nechtějí pouštět a odmítají rodiče prosící o možnost dostupnosti vzdělání pro jejich dítě s mentálním postižením jako pro intaktní žáky.

Proces integrace žáků nejen s mentálním postižením je stále ve vývoji. Věřím, že časem budou záporny minimalizovány, speciálně pedagogické podpůrné prostředky poskytovány hlavně podle potřeby a nikoli podle finančních zdrojů a celý proces bude ochotno podstoupit více základních škol běžného typu.

6. ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala integrací žáka s mentálním postižením na 1. stupni základní školy. Teoretickou část jsem zaměřila na objasnění pojmu mentální retardace, její klasifikaci a etiologii. Dále jsem se věnovala edukaci žáků s mentálním postižením, především základnímu vzdělávání. V praktické části jsem si za cíl stanovila zjistit podoby speciálně pedagogických podpůrných prostředků. Díky ochotě a spolupráci se SPC pro mentálně postižené v Českých Budějovicích mi byly poskytnuty tři kontakty na pedagogické pracovníky, kteří ve svých třídách mají integrované žáky s mentálním postižením. Informace o základních školách praktických jsem si vyhledala sama.

Výzkum probíhal formou osobních setkání po předešlém telefonickém kontaktu, kdy jsem s třídními učiteli a asistenty pedagogů prováděla strukturovaný rozhovor a uskutečnila pozorování žáka ve třídě. V zadání bakalářské práce byla stanovena jako jedna z technik sběru dat také analýza dokumentů. Tuto techniku jsem nakonec neprováděla z důvodů časové náročnosti obstarávání souhlasů, které by byly potřeba a které by obstarávali pedagogičtí pracovníci. Byla jsem vděčna za čas, který mi byli ochotni věnovat, a nechtěla jsem se ještě více zatěžovat. Nyní to vidím jako chybu, kdybych nahlédla do dokumentů, má představa o integraci by byla celistvější, měla by pevnější základy.

Rozhovory, které jsem mohla uskutečnit, mi potvrdily, že integrace je proces velice složitý, stále nedokonalý, ale pokud je zde dobrá vůle pracovníků, tak i s málem se dají dělat velké věci. I přesto, že integrovaným žákům jsou poskytnuty potřebné podpůrné prostředky, myslím, že pokud jednoho dne budou finanční prostředky na integraci vyšší a ochota škol žáky integrovat a přizpůsobovat tomu podmínky vzdělávání větší, bude integrace mnohem kvalitnějším a vyváženějším procesem než doposud.

Na druhou stranu mě velice překvapily podmínky a nabízené speciálně pedagogické podpůrné prostředky při vzdělávání žáků s mentálním postižením v základní škole praktické. I přesto, že chápu důvody a výhody integrace, tak se nemohu

ubránit myšlence, že v této škole by žákům byla poskytnuta někdy lepší a komplexnější péče. Nechci tím však říci, že proces integrace je něco špatného, to rozhodně ne. Snad tím chci pouze poukázat na to, že i když proces integrace udělal velký krok vpřed a hodně se zdokonalil, tak stále má na čem pracovat, protože podle mého názoru by žáci s mentálním postižením integrovaní na běžnou základní školu měli mít při svém vzdělávání aktivní všechny podoby speciálně pedagogické podpory, i když ne třeba v takovém množství jako na základních školách praktických.

Kvalitativním postupem pojmenovaná problémová témata, která vyplývají ze vzdělávání žáků se mentálním postižením v běžné základní škole, by mohla být inspirující pro další výzkumná šetření spíše kvantitativního charakteru a pro potřeby školských poradenských zařízení.

7. SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

7.1 Tištěné zdroje

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Barbora BAZALOVÁ a Jarmila PIPEKOVÁ. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007, 150 s. ISBN 978-807-3151-447.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 409 s. ISBN 978-802-1053-830.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2000, 374 s. ISBN 80-246-0139-7.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2008, 205 s. ISBN 978-807-3870-140.

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 978-807-3686-222.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 216 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4730-707.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální. 2. rozš. a přeprac. vyd. Editor Marie Vítková. Brno: Paido, 2004, 463 s. ISBN 80-731-5071-9.

Kapitoly ze speciální pedagogiky. 2. rozš. a přeprac. vyd. Editor Jarmila Pipeková. Brno: Paido, 2006, 404 s. ISBN 80-731-5120-0.

Nový akademický slovník cizích slov A-Ž. Vyd. 1. Praha: Academia, 2005, 879 s. ISBN 80-200-1351-2.

RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 313 s. Učebnice (UP Olomouc). ISBN 80-244-1475-9.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika, terapie a poradenství, vzdělávání osob s různým postižením, člověk s handicapem a společnost*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 160 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-333.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál, 2011, 221 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-807-3678-890.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008, 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 1. vyd. Praha: Parta, 2003, 443 s. ISBN 80-732-0039-2.

Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Vyd. 1. Editor Viktor Lechta. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

7.2 Internetové zdroje

V. kapitola PORUCHY DUŠEVNÍ A PORUCHY CHOVÁNÍ (F00–F99). ÚZIS.CZ. *MKN-10: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených*

zdravotních problémů [online]. 2009 [cit. 2012-05-01]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

Legislativní zázemí pro školní integraci v ČR. *Dobromysl.cz* [online]. © 2002-2012 [cit. 2012-04-16]. Dostupné z: <http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=295>

NÁRODNÍ PLÁN VYTVOŘENÍ ROVNÝCH PŘÍLEŽITOSTÍ PRO OSOBY SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM NA OBDOBÍ 2010 – 2014. *Národní rada osob se zdravotním postižením ČR* [online]. © 2010 [cit. 2012-04-16]. Dostupné z: <http://www.nrzp.cz/dokumenty/np-ozp.pdf>

ŠVP a integrace žáků se zdravotním postižením v běžných základních školách. *Výzkumný ústav pedagogický* [online]. 2010 [cit. 2012-04-16]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/05/integrace-zaku-se-ZP.pdf>

Úmluva o právech dítěte. *Ministerstvo vnitra České republiky* [online]. © 2012 [cit. 2012-05-01]. Dostupné z: www.mvcr.cz/soubor/dokumenty-kriminalita-umluva-o-pravech-ditete-pdf.aspx

Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením č. j. 25 099/2007-24-IPPP. *Ministerstvo školství a tělovýchovy* [online]. © MŠMT 2006 [cit. 2012-04-16]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/1617_1_1/download/

7.3 Zákony a vyhlášky

Česká republika. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, č. 561, 190. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>

Česká republika. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, č. 563, 190. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/predpisy1/sb190-04.pdf>

Česká republika. Vyhláška č. 72 ze dne 9. února o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, č. 72, 20. Dostupné z: www.msmt.cz/file/7876_1_1/download/

Česká republika. Vyhláška č. 73 ze dne 9. února o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, č. 73, 20. Dostupné z: www.msmt.cz/file/7876_1_1/download/

8. KLÍČOVÁ SLOVA

Integrace

Mentální postižení

Speciálně pedagogické podpůrné prostředky

Základní vzdělávání

9. PŘÍLOHY

Příloha č. 1: rozhovor - třídní učitel základní školy

Příloha č. 2: rozhovor - asistent pedagoga na základní škole

Příloha č. 3: pozorování - základní škola

Příloha č. 4: rozhovor - třídní učitel základní školy praktické

Příloha č. 1:

- Třídní učitel základní školy:
 1. Kolik žáků je integrováno ve vaší třídě?
 2. Kolik žáků je vzdělávání ve vaší třídě?
 3. Máte snížený počet žáků ve třídě?
 4. Máte asistenta pedagoga?
 5. Mají integrovaní žáci/ integrovaný žák individuální vzdělávací plán?
 - Pokud ano, v jakém rozsahu?
 - Pokud ano, podílela jste se na jeho tvorbě?
 6. Jak probíhá vyučovací hodina (struktura hodiny)?
 7. Spolupracujete s rodinou?
 8. Jaká je vaše spolupráce s rodinou?
 9. Spolupracujete i s jinými organizacemi, které se zabývají dětmi s mentálním postižením?

Příloha č. 2:

- Asistent pedagoga základní školy
 1. Jaké je vaše vzdělání?
 2. Kolik žáků máte na starosti?
 3. Jak často se připravujete na výuku?
 4. Jak dlouho se připravujete na výuku?
 5. Kolik času během jedné vyučovací hodiny strávíte prací s integrovaným žákem?
 6. Jak probíhá vyučovací hodina (struktura hodiny)?
 7. Využíváte při práci s integrovaným žákem
 - Kompenzační pomůcky?
 - Speciální metody, formy a postupy?
 - Speciální učebnice?
 - Rehabilitační pomůcky?
 8. Co je podle vašeho názoru nejlepší, neúčinnější při práci se žákem?

9. Má integrovaný žák ve svém rozvrhu také předměty speciálně pedagogické péče?
10. Spolupracujete s rodiči integrovaného žáka?
11. Jaká je Vaše spolupráce s rodiči integrovaného žáka?
12. Spolupracujete s jinými organizacemi, které se zabývají dětmi s mentálním postižením?
13. Zajímal/la jste se o žáka ještě před tím, než jste s ním začal/a pracovat?
O etiologii jeho postižení?

Příloha č. 3:

Pozorování v základní škole:

1. Jak je integrovaný žák zapojen do výuky?
2. Jaký vztah má k pedagogickým pracovníkům?
3. Jak ho přijímají, vnímají spolužáci?

Příloha č. 4:

- Třídní učitel základní školy praktické
 1. Kolik žáků je vzděláváno ve vaší třídě?
 2. Máte asistenta pedagoga?
 3. Mají žáci individuální vzdělávací plán? (Kolik žáků – všichni?) Nebo jsou pouze vzděláváni podle Školního vzdělávacího plánu, která vychází z Rámcového vzdělávacího plánu – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací?
 4. Využíváte při práci s žáky:
 - Kompenzační pomůcky?
 - Speciální metody, formy a postupy?
 - Speciální učebnice a didaktický materiál?
 - Rehabilitační pomůcky?
 5. Mají žáci v rozvrhu také předměty speciálně pedagogické péče?

6. Využíváte jinou úpravu vzdělávání žáků zohledňující jejich speciální vzdělávací potřeby, než která již byla zmíněna?
7. Co je při vzdělávání (v hodinách) žáků důležité?
8. Spolupracujete i s jinými organizacemi, které se zabývají dětmi s mentálním postižením?
9. Spolupracujete s rodiči žáků?
10. Jaká je Vaše spolupráce s rodiči?