



Zdravotně  
sociální fakulta  
Faculty of Health  
and Social Sciences

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

## **Možnosti a limity integrace žáka s lehkou mentální retardací do běžného vzdělávacího proudu**

# **BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

STUDIJNÍ PROGRAM:

SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA

**Autor:** Markéta Rundová

**Vedoucí:** Mgr. et Mgr. Radka Prázdňá, Ph.D.

České Budějovice 2018

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem „Možnosti a limity integrace žáka s lehkou mentální retardací do běžného vzdělávacího proudu“ jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích 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 stanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby bakalářské práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé bakalářské práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne

Podpis

## **Poděkování**

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí mé práce, Mgr. et Mgr. Radce Prázdné, Ph.D. za důležité připomínky k textu i k metodice. Dále bych chtěla poděkovat Mgr. Dudové, vedoucí SPC pro mentálně postižené v Českých Budějovicích, za nasměrování k rodině s dítětem s tímto typem postižení. Ze všeho nejvíce bych však chtěla poděkovat rodičům, učitelům, asistentce pedagoga i dívce, kterou jsem měla možnost pozorovat, že mi ukázali náhled do dané problematiky. Bez těchto lidí by práce nikdy nevznikla.

# **Možnosti a limity integrace žáka s lehkou mentální retardací do hlavního vzdělávacího proudu**

## **Abstrakt**

Práce se zabývá problematikou integrace žáka s lehkou mentální retardací do základní školy hlavního vzdělávacího proudu. Studie mapuje konkrétní případ integrativního vzdělávání. Rozkrývá problematické oblasti i příležitosti.

Cílem bakalářské práce je na podkladě aktuálních psychopedických trendů ve vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací a platného legislativního rámce popsat integraci žáka s lehkou mentální retardací na základní škole v hlavním vzdělávacím proudu.

Byl použit kvalitativní výzkum v designu případové studie. Data byla získána metodou hloubkového rozhovoru, pozorováním žáka během edukačního procesu, analýzou dokumentů a výsledků činností žáka. Získaná data byla zpracována metodou otevřeného kódování.

Teoretická část práce se nejprve zabývá definováním základních pojmů, a to pojmy integrace, inkluze, lehká mentální retardace v evropském (MKN) a americkém (DSM) pojetí, dále specifiky a zvláštnosti jedinců s lehkou mentální retardací, a to jak z vývojového hlediska, tak z hlediska edukačního procesu. Dále popisuje legislativní rámec integrativního vzdělávání v České republice, včetně podpůrných opatření. Na teoretické bázi zde nalezneme popis možných překážek i přínosů integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu.

Praktická část popisuje reálnou podobu integrace konkrétního žáka s lehkou mentální retardací. Jsou zde popsány konkrétní projevy tohoto postižení u daného žáka, jeho rodinná a osobní anamnéza, integrace v mateřské škole a hlavně současný stav integrace na základní škole hlavního vzdělávacího proudu. Nalezneme zde popis užívaných vyučovacích metod, speciálně pedagogické podpory, dovedností i nedostatků v jednotlivých vzdělávacích oblastech. Mimo to nabízí praktická část i náhled do integrace volnočasové.

V diskuzi se zabývám mimo jiné porovnáváním teoretické a praktické části, snažím se o rozkrývání širších souvislostí, náhled do budoucnosti. Přidávám i několik návrhů na

zlepšení současného integrativního procesu u pozorované dívky, například snížení počtu žáků ve třídě, práce s třídním kolektivem, přeřazení šikanujících žáků do jiné třídy, přítomnost asistenta pedagoga o přestávce či osvěta mezi žáky (popř. mezi žáky a rodiči) o problematice mentální retardace.

Studie ukazuje, že nejproblémovější oblastí v integraci žáka s lehkou mentální retardací je jeho začlenění do kolektivu intaktních žáků. Integrovaný žák je spolužáky šikanován, cítí se méněcenný. Úprava vzdělávacích metod i přístup pedagogických pracovníků vůči žákovi s lehkou mentální retardací se naopak zdá být adekvátní a bezproblémový. Domácí příprava žáka do školy a spolupráce rodiny žáka a školy se jeví jako jedna z klíčových oblastí úspěšnosti vzdělávacího procesu.

**Klíčová slova:** integrace; inkluze; lehká mentální retardace; speciální vzdělávací potřeby

# **Possibilities and Limities of Integrated Pupil with a Mild Mental Retardation into Mainstream Education**

## **Abstract**

This thesis aims on the problematic of the integration of a pupil with a mild mental retardation into the mainstream educational process. The study shows a specific case of integrative education and reveals problematic aspects and opportunities.

The aim of this bachelor's thesis is to describe the integration of a pupil with a mild mental retardation into a primary school mainstream educational process on the basis of the actual psychological and pedagogical trends in the educational process of a pupils with a mild mental retardation and the current legislative framework.

The quantitative research designed as a study case was used. The data were collected by the method of the in-depth interview, by observing the pupil during the educational process and by the analysis of the documents and the outcomes of the pupil's work. The collected data were processed by the opened coding method.

The theoretical part deals with the defining of the basic terms, namely 'integration', 'inclusion', 'mild mental retardation' in the European (ICD) and American (DSM) conception as well as the specifics and peculiarities of the individuals with a mild mental retardation both from the developmental point of view and from the point of view of the educational process. It also describes the legislative frame of the integrative education the Czech Republic including the supporting measures. The description of the possible obstacles as well as the benefits of the integration of a pupil with specific educational needs into the mainstream educational process can be encountered in the theoretical basis.

The practical part describes the real form of the integration of a pupil with a mild mental retardation. The concrete manifestations of a disability in a particular pupil are described as well as his personal and family anamnesis, integration in a kindergarten and mainly the current state of integration in a mainstream primary school. The description of the teaching methods used, special pedagogical support, the skills and

deficiencies in individual educational areas can be encountered. Apart from that, the practical part offers an insight into the free-time activity integration.

The discussion deals with the comparison of the theoretical and practical parts, it attempts to cover up the broader context and to offer an insight into the future, among other things. It also adds several suggestions on how to improve the current integrative process in the case of the girl observed, such as reducing the number of pupils in a class, working with the class as a collective, the transfer of the bullying pupils to another class, the presence of the teaching assistant during the break or educating of the pupils (or pupils and parents) about the issue of mental retardation.

The study shows that the most problematic parts of the integration of a pupil with a mild mental retardation are with the inclusion into the collective of intact pupils. The integrated pupil is bullied by his classmates and feels inferior. On the other hand, the editing of the educational methods as well as the attitude of the pedagogical workers towards the pupil with a mild mental retardation seems to be adequate and smooth. One of the key areas for the success of the educational program seems to be the preparation of the pupil at home and the cooperation of the pupil's family with the school.

**Key Worlds:** Integration; Inclusion; Mild Mental Retardation; Special Educational Needs

## Obsah

Obsah .....	7
Úvod .....	9
Teoretická část .....	11
1.Pojem integrace a inkluze .....	11
2.Definice mentální retardace a lehké mentální retardace .....	12
3.Specifika žáků s lehkou mentální retardací.....	13
3.1 Vývoj dítěte s mentální retardací.....	14
3.2 Kognitivní funkce žáka s lehkou mentální retardací v souvislosti s edukačním procesem.....	15
4.Downův syndrom .....	17
5.Realizace integrace .....	18
6.Speciálně pedagogická podpora integrovaného žáka.....	20
5.1 Podpůrná opatření .....	20
5.2 Asistent pedagoga.....	22
5.3 Individuální vzdělávací plán .....	22
7.Možné překážky v realizaci integrace .....	24
8.Možné přínosy integrace .....	27
Praktická část .....	28
1.Cíle práce, výzkumné otázky .....	28
2.Methodika .....	28
3.Realizace .....	29
4.Případová studie žáka s lehkou mentální retardací.....	29
4.1 Rodinná a osobní anamnéza .....	29
4.2 Charakteristika žáka .....	30
4.3 Integrace v mateřské škole .....	31
4.4 Integrace v základní škole .....	31
4.5 Specifika v jednotlivých předmětech a minimální výstupy.....	32
4.5.1 Umění a kultura, člověk a svět zdraví .....	32
4.5.2 Člověk a jeho svět .....	33
4.5.3 Jazyk a jazyková komunikace .....	34
4.5.4 Matematika a její aplikace .....	34
4.6 Speciálně pedagogická podpora .....	35
4.7 Pedagogičtí pracovníci .....	36



4.8 Přestávky, sociální integrace v kolektivu.....	37
4.9 Volný čas a domácí příprava .....	38
5.Shrnutí a závěr případové studie .....	39
6.Diskuze .....	41
Závěr.....	45
Seznam literatury.....	46
Seznam elektronických zdrojů .....	48
Použité zkratky.....	49
Seznam příloh.....	50
Příloha č. 1.....	51
Příloha č. 2.....	52
Příloha č. 3.....	53
Příloha č. 4.....	54

## Úvod

Po dlouhou řadu let u nás byly žáci se zdravotním postižením (dnes „žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“) vzdělávání segregovaně a integrace byla naprosto nemyslitelná. V současné době je však trend opačný, a integrace je upřednostňována před segregací. Podle současného integračního trendu ve speciální pedagogice by dítě mělo být vzděláváno přednostně ve škole hlavního vzdělávacího proudu (tedy mateřské, základní, střední škole). Teprve, když nemohou být adekvátně naplňovány speciální vzdělávací potřeby žáka, se přistupuje ke speciálnímu vzdělávání ve speciálních školách, v našem případě v základní škole praktické a praktické škole jednoleté nebo dvouleté, a to pouze na doporučení školského poradenského zařízení, pokud nepostačují podpůrná opatření.

1. září 2016 byla zrušena příloha č.1 upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV – LMR). Otázka základních škol praktických se tak stává problematickou a jejich budoucnost je nejistá. Žáci s lehkou mentální retardací jsou tak více a více integrováni do spádových škol.

V teoretické části této práce se zabývám teoretickými východisky integrace žáka s lehkou mentální retardací do běžného vzdělávacího proudu, její teoretickou přípravou, teoretickým průběhem a metodickou podporou integrovaného žáka i podporou učitele, rodiče a dalších účastníků tohoto procesu. Nedílnou součástí teoretické části je i popis charakteristik žáka s lehkou mentální retardací, které je třeba při integrativním vzdělávání zohlednit.

Praktická část této práce je zpracována kvalitativním způsobem v designu případové studie jednoho konkrétního žáka s lehkou mentální retardací, který je integrován v základní škole hlavního vzdělávacího proudu. V praktické části popisují realitu procesu integrace na konkrétním žákovi s lehkou mentální retardací. V souvislosti s teoretickou částí práce se zaměřuji i na charakteristiku pozorovaného žáka.

Cílem bakalářské práce je na podkladě aktuálních psychopedických trendů ve vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací a platného legislativního rámce popsat integraci žáka s lehkou mentální retardací na základní škole v hlavním vzdělávacím

proudu. Zajímá mě, jaká je reálná podoba integrace tohoto žáka ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Data byla získána formou hloubkového rozhovoru, analýzou dokumentů a pozorováním. Soubor je volen záměrně.

Na základě hlavního cíle práce byly zvoleny dílčí cíle – popis třídního klimatu, sociální adaptace žáka s lehkou mentální retardací v třídním kolektivu, spokojenost žáka v kolektivu, rozkrytí mimoškolních faktorů ovlivňujících úspěšnost či neúspěšnost integrace a přístup konkrétní školy a pedagogických pracovníků ke vzdělávání žáka s lehkou mentální retardací.

Má bakalářská práce může sloužit jako zpětná vazba pro zhodnocení integračního procesu v dané instituci, popřípadě rozkrýt problémové oblasti tohoto procesu.

## **Teoretická část**

### **1. Pojem integrace a inkluze**

Pojmy integrace a inkluze bývají vnímány různě. Tato kapitola má za úkol tyto pojmy přiblížit a nastínit jejich význam, popř. různé interpretace významu.

Slovo integrace pochází z latinského *integrare*, což znamená *sjednocovat, scelovat*. Tento pojem označuje začlenění osob s postižením do majoritní společnosti, v našem případě zařazení žáků s postižením do škol hlavního vzdělávacího proudu. Opakem pojmu integrace je pojem segregace, z latinského *segregatio* tedy *vyčlenění, oddělení* (Bendová, Zikl, 2011).

Slovník speciální pedagogiky definuje integraci jako „*termín pocházející z latiny a znamenající v doslovném překladu ‚znovuvytvoření celku‘. (...) V sociologickém smyslu se integrace vztahuje na vznik společenských jednotek tvořených z určitého počtu lidí a skupin a popisuje především stav, kdy bylo něco nebo někdo integrován. (...) Ve smyslu psychologickém popisuje integrace zpravidla jednotu mezi člověkem a jeho vztahem k okolí“ (M. Valenta et al., 201, s. 71-72).*

Podle Švarcové (2006) je integrace postojem společnosti k lidem s postižením, který tyto občany nediskriminuje a nesegreguje. Každý má právo na plnohodnotné začlenění do společnosti (United Nations, 2007).

Je důležité si uvědomit, že integrace není stav, ale dlouhodobý proces vyžadující pečlivou přípravu všech zúčastněných. Integrace žáka se SVP zdaleka nekončí jeho umístěním do spádové školy (Bendová, Zikl, 2011).

Integrace může nabývat dvou forem:

- a) Integrace individuální – žák je individuálně integrován do běžné třídy spádové školy.
- b) Integrace skupinová – formou speciální třídy v rámci běžné školy či vznik studijní skupiny uvnitř třídy (Bendová, Zikl, 2011).

Integrace může mít podobu přítomnosti asistenta pedagoga a speciálně pedagogické podpory nebo může do třídy docházet speciální pedagog zajišťující část výuky a metodickou podporu učitele, výuka může být rozšířena o předměty speciálně pedagogické péče. Další možností je přítomnost dvou pedagogů ve třídě s větším počtem integrovaných žáků, kdy jeden pedagog pracuje se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a druhý s intaktními žáky. V případě skupinové integrace může mít speciální třída některé hodiny či aktivity společné s ostatními třídami. Existují ovšem i případy, kdy je integrovaný žák bez jakékoliv potřebné podpory ponechán svému osudu (Bendová, Zíkl, 2011).

Marek (2017), ředitel spolku Rarach, však dodává, že integrace neprobíhá jen ve škole, ale také ve volnočasových aktivitách, kam je také třeba žáky se SVP zařazovat.

S pojmem integrace velmi úzce souvisí i pojem inkluze. Pojem inkluze můžeme chápat trojím způsobem:

- a) Inkluze je synonymum integrace.
- b) Inkluze je nejvyšší formou integrace.
- c) Inkluze je samostatný koncept. Společnost vnímá různorodost jedinců jako normu. Jedinec s postižením je přirozenou součástí společnosti, a není mu tedy třeba vytvářet speciální podmínky (Lechta, 2010). Právě toto pojetí je v odborných kruzích vnímáno jako nejvíce akceptovatelné.

Vidíme, že pojmy integrace a inkluze jsou značně problematické. Přestože se v médiích hovoří o tzv. inkluzivním vzdělávání, jedná se ve skutečnosti o vzdělávání integrativní. Inkluze je záležitostí několika generačního vývoje společnosti.

## **2. Definice mentální retardace a lehké mentální retardace**

Existují dvě hlavní pojetí definování mentální retardace: evropské (podle MKN 10) a americké (podle DSM V). Každý ze zmíněných dokumentů dělí mentální retardaci dále podle závažnosti (viz příloha č. 3).

V Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN 10) má lehká mentální retardace označení F70 a vyznačuje se snížením intelektových schopností v rozmezí IQ 50-69. Podle MKN je

mentální retardace „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 (...).“ (WHO, 1999, s. 236).

DSM V (American Psychiatric Association, 2012-2013) charakterizuje mentální postižení jako deficit v duševních schopnostech, jako je například schopnost uvažování, řešení problémů, plánování, akademického učení, a tyto deficity mají za následek narušení adaptivního fungování. Mentální retardace bývá diagnostikována, pokud není jedinec schopen splnit očekávané vývojové míry.

Obě definice zahrnují jako klíčový k diagnostice vývoj dítěte. Mentální retardace zahrnuje snížený intelekt a narušení adaptivních schopností. Oba přístupy se liší v rozmezí inteligenčního kvocientu pro dělení MR dle hloubky (viz příloha č. 3).

### **3. Specifika žáků s lehkou mentální retardací**

Následující kapitola (a její podkapitoly) mají za cíl přiblížit problematiku MR, hlavně se zaměřením na proces edukace.

Cílem vzdělávání jedinců s MR je dosažení maximálního možného rozvoje, nalezení svého místa ve společnosti a vytvoření podmínek pro kvalitní život (Černá, 2015).

Žáci s lehkou mentální retardací (dále jen LMR) mají svá specifika, která je nutné při integraci takového žáka respektovat a pracovat s nimi. MR je charakteristická snížením intelektových schopností a adaptivního chování. Zatímco snížená inteligence ovlivňuje schopnost učení se novým věcem, myšlení, porozumění okolnímu světu, narušení adaptivního chování ztěžuje schopnost každodenního fungování, jako jsou praktické či sociální dovednosti (Vágnerová, 2014; Černá, 2015).

Jedinec s lehkou mentální retardací potřebuje ve výuce hlavně názornost, více prostoru pro zapamatování a pochopení látky, její opakování, redukci učiva a přiblížení životní realitě. Učitel takového žáka si navíc musí uvědomit, že žák má určitý strop dovedností, kterého může dosáhnout a vyšší výkony od něj očekávat nemůže. Každý jedinec s lehkou mentální retardací má navíc tento strop jinde – to co zvládá jeden, nemusí

automaticky zvládat druhý žák s LMR (Müller 2001; Vágnerová, 2014). Také je třeba podotknout, že se nejedná o prosté vývojové opoždění, ale o strukturální vývojové změny (Valenta, Müller, 2013).

Následující dvě podkapitoly se blíže zaměřují na charakteristiku jedince s LMR. První podkapitola se zabývá vývojem takového jedince, druhá více přibližuje jednotlivé kognitivní a jiné funkce, které mají nedílný vliv na edukativní proces.

### ***3.1 Vývoj dítěte s mentální retardací***

Děti s LMR se vyvíjejí do tří let stejně jako jiné děti, dochází pouze k mírnému psychomotorickému opožďování (Bazalová, 2014). Může se objevit motorická neobratnost, řeč se vyvíjí později. (Švarcová, 2006). Podle Černé (2015) je takové dítě zřídka odlišitelné od svých vrstevníků bez mentální retardace.

Výrazněji se začíná LMR projevovat až v předškolním věku dítěte, a to především opožděným vývojem řeči, malou slovní zásobou, různými vadami řeči, která je navíc obsahově chudá (Bazalová, 2014). Tyto děti velmi často potřebují cíleně rozšiřovat slovní zásobu i výslovnost (Müller, 2001). Bendová a Zikl (2011) dodávají, že i přes opožděný vývoj řeči oproti intaktní populaci jsou tito jedinci schopni užívat řeč účelně, zapojit se do konverzace a udržet ji.

Tyto děti navíc bývají ve hře stereotypní a mají sníženou zvědavost (Bazalová, 2014). Také se objevují různé poruchy vnímání a myšlení a problémy v komunikaci a v navazování sociálních vztahů (Černá, 2015). Dále dochází k opožďování v oblasti sebeobsluhy, ale tu většinou jedinci s LMR plně zvládnou (Bendová, Zikl, 2011).

S nástupem do školy se objevují další problémy: limitovaná paměť, konkrétní mechanické myšlení, omezená schopnost logického uvažování, nedostatky v analýze a syntéze, pomalejší a zjednodušené vnímání oproti intaktním žákům, opožděný vývoj jemné a hrubé motoriky, porucha pohybové koordinace, problémy v sociálním a emočním chování, jako je například impulzivita či zvýšená úzkostnost (Müller, 2001; Bazalová, 2014). Také se hůře vytváří svědomí či pocit odpovědnosti (Bendová, Zikl, 2011).

V pozdějším věku může být problémem infantilnost osobnosti, zvýšená závislost na rodičích, nedostatky ve vývoji „já“, opožďování sexuálního vývoje či zvýšená potřeba

bezpečí. (Valenta, Müller, 2013). I socializace u jedinců s LMR bývá specifická a často od raného věku opožděná. Roli zde hraje jak rozvoj řeči, tak zvláštnosti osobnosti. Mohou se také často objevovat různé poruchy chování, vyplývající například ze zkratkovitého jednání při náročnějších sociálních situacích, kdy takový jedinec často jedná útekem, agresí a upoutáváním pozornosti (např. sebepoškozováním, výhružkami...). Jedná se o chybně naučený vzorec chování, se kterým je třeba pracovat. Problémy s fantazií zase vysvětlují, jak je snadné takového jedince přesvědčit o nereálných věcech či o správnosti sociálně nepřijatelného jednání, jinými slovy jsou tito jedinci snadno zneužitelní a důvěřiví (Müller, 2001).

Nezu (1995) dodává, že u dospělých jedinců s mentální retardací se mohou objevit další problémy, jako jsou deprese nebo bipolární porucha. Menkes, Sarnat a Maria (2011) udávají, že se vznikem psychiatrických poruch se potýká až 1/3 osob s mentální retardací.

### ***3.2 Kognitivní funkce žáka s lehkou mentální retardací v souvislosti s edukačním procesem***

Největším problémem žáků s LMR v souvislosti s integrací do běžného vzdělávacího proudu je však malá přizpůsobivost k sociálním a školským požadavkům, hyperaktivita či naopak hypoaktivita, zpomalená chápavost, malá srovnávací schopnost, snížená mechanická a logická paměť, těkavost pozornosti, porucha vizuomotoriky, problémy s motivací (kdy je účinnější spíše materiální motivace) a problémy se sebehodnocením žáka. Žák s LMR nedokáže odhadnout své možnosti, má tendenci se přeceňovat nebo naopak podceňovat. (Valenta, Müller, 2013; Bendová, Zikl, 2011).

Myšlení žáků s LMR zůstává konkrétní a je neschopné vyšší abstrakce a generalizace a je značně nekritické. Jedinci s LMR budou ve svém myšlení vždy vázáni na realitu. Vzhledem k této skutečnosti je nutné od nejtělejšího školního věku učit cíleně žáka analyzovat a syntetizovat, jinak dochází k čistě mechanickému osvojování učiva, stejně tak je třeba vést žáka cíleně k abstrakci (například užíváním pojmů), ale nezapomínat na nutnost názoru.

I paměť jedinců s LMR je specifická. Narušena je ve všech fázích, tedy ve fázi zapamatování, udržení a vybavení, kdy často dochází ke zkreslení. Žáci s LMR si poznatky osvojují mnohem pomaleji než žáci intaktní, a je tedy třeba mnohem



častějšího opakování, protože spoje vyhasínají mnohem rychleji než u intaktní populace. Paměť také bývá mechanická, ta je však neefektivní, a je tedy třeba ji trénovat a zároveň dbát na pochopení učiva. Logická paměť je spíše druhořadá a nedosahuje takové kvality jako u žáků intaktních. Učitel by tak měl dávat žákovi dostatečný prostor pro pochopení látky, opakovací cvičení, látku konkretizovat a žáka motivovat a podněcovat.

Dalším problémem bývá neschopnost použít nabyté vědomosti v praxi. Je také třeba vzít v úvahu zvýšenou unavitelnost těchto žáků a kratší udržení pozornosti. Z těchto důvodů je třeba střídát činnosti, vyloučit rušivé vlivy, a dát také dostatečný prostor pro relaxaci. (Müller, 2001; Valenta, Müller, 2013; Bazalová, 2014).

Problémy nastávají i v smyslové percepci. Jedinci s LMR mají problém pochopit perspektivu, narušeno je vnímání hloubky, hůře se orientují v novém prostředí. Prostorové vnímání je také silně narušené. Žáci s LMR hůře diferencují počítka a vjemy (figuru a pozadí) a je tedy třeba těmto jedincům organizovat veškeré materiály, které mají vnímat. Jedinci s LMR se spíše zaměřují na složitější a neobvyklé tvary, které je něčím zaujmou, ne na ty důležité v dané situaci. Dále je třeba si uvědomit, že tito jedinci nedokáží vnímat veškeré detaily, spíše se zaměří na jeden detail a ostatní jim unikají, nebo naopak přesouvají pozornost z detailu na detail a nedokáží žádný kvalitně vnímat. To, co intaktní žáci vnímají naráz, vnímají žáci s LMR postupně a také mají problém spojit části do celku. Velmi nedokonale vnímají souvislosti a tak jim uniká podstata věcí. Dále mají problém rozlišit drobné rozdíly mezi dvěma podněty. (Müller, 2001; Švarcová, 2006; Valenta, Müller, 2013).

Žáci s LMR velmi nedokonale vnímají čas, musí se soustavně učit vytvářet rozvrhy a pracovat s časem. Dalším problémem jsou nedostatky v rozvoji fonemického sluchu a tím pádem dochází k potížím při vývoji fatických funkcí. Z těchto důvodů jsou naprosto nezbytné speciálně pedagogické metody a přístupy. (Müller, 2001; Švarcová, 2006; Valenta, Müller, 2013).

Müller (2001) navíc upozorňuje na nerovnoměrně rozložené schopnosti výkonu u žáků s LMR a jejich různou ohraničenost (tedy že každý žák je omezen trochu v něčem jiném). Tím pádem je nezbytné takového žáka zásobovat dostatečným množstvím

různorodých podnětů a aktivizovat tak jejich centrální nervový systém, aby došlo ke kompenzaci intelektového deficitu.

Nesmíme však opomenout nutnost vést jedince s mentální retardací k samostatnosti, vyhnout se tendencím tyto jedince podceňovat a dělat věci za ně. Cílem integrace není jen pouhé zařazení do společnosti, ale systematická příprava jedince v této společnosti také obstat. „*Nedostatek příležitostí posiluje závislost. Je nutné odmalička učit dítě co největší samostatnosti. Rodiče by si měli být vědomi, že cílem není starat se o dítě s mentálním postižením celý život, ale připravit je tak, aby mohlo žít v dospělosti co nejvíce samostatně. Je nutné myslet na to, že v případě, kdy člověk s postižením je zcela závislý na rodičích, které např. jednoho dne ztratí, ocitne se náhle a zcela nepřipraven v devastující situaci a často v novém prostředí, bez jakékoliv zkušenosti s jejím zvládním (...)*“ (Valenta, Müller, 2013, s. 204).

Je naprosto nezbytné si uvědomit, že mentální retardace je sice stav, ale není neměnný. Působením vhodných pedagogických prostředků dochází u dětí s LMR k výraznému zlepšení, a to nejen v rozumových schopnostech, ale například i v oblasti motoriky, emocionality a dalších (Švarcová, 2006).

Podle Zezulkové (in Kaleja, 2014) je hlavním cílem základního vzdělávání u žáků s LMR retardací vybavit tyto žáky klíčovými kompetencemi na dosažitelné úrovni, se zaměřením na kompetence pracovní (například zvýšením časové dotace vzdělávací oblasti Člověk a svět práce), komunikativní, pracovní a sociální. Podle Bendové (2016) korespondují klíčové kompetence žáka s LMR s klíčovými kompetencemi žáků intaktních.

#### **4. Downův syndrom**

V souvislosti s praktickou částí práce (případová studie žákyně s Downovým syndromem a LMR) je zařazena kapitola o Downově syndromu.

Downův syndrom (dále jen DS) patří mezi tzv. chromozomální aberace. Označuje se také jako trisomie 21. To znamená, že v 21. páru chromozomů je jeden chromozom navíc, tvoří tedy trojici. Existuje také tzv. mozaicismus, který říká, že trisomií byly zasaženy jen některé buňky, ostatní buňky mají normální počet chromozomů. Prognóza takového jedince je mnohem lepší (Menkes, Sarnat, Maria, 2011).

Riziko vzniku DS se zvyšuje s narůstajícím věkem matky v okamžiku početí. Nejvyšší nárůst výskytu tohoto syndromu je u matek ve věku nad 35 let. (Menkes, Sarnat, Maria, 2011). Selikowitz (2005) však uvádí, že celé 2/3 dětí s DS se rodí matkám mladším 35 let a z toho 20 % matkám mladším 25 let!

Jedinci s tímto syndromem mají charakteristický vzhled: postavu malého vzrůstu, zploštělou lebku, mohutnou šíji, plochou tvář, krátké ruce s tzv. opičí rýhou, epikantus (zešikmení očí), malá ústa s velkým jazykem, který často zůstává vyplazený, hypotonie. Nemusí být přítomny všechny příznaky (Selikowitz, 2005; Černá, 2015).

S DS se však pojí mnohem vážnější problémy, než je vzhled. Jedním z nich je mentální retardace. Ta může být různě hluboká, nejčastěji se však jedná o lehkou až středně těžkou MR. Průměrné IQ jedinců s DS je 43 bodů. Následuje řada vážnějších zdravotních komplikací, jako jsou vrozené vývojové vady srdce a velkých cév (až 60 % osob s DS), anomálie trávicího systému, deformity páteře, mozku, poruchy zraku a sluchu. Jedinci s DS jsou také mnohem náchylnější k leukémii (Menkes, Sarnat, Maria, 2011; Černá, 2015).

## **5. Realizace integrace**

Tato kapitola popisuje realizaci integrace na teoretické bázi. Zaměřuje se na jednotlivé legislativní dokumenty či přípravu školního personálu, kolektivu a samotného žáka, práva a povinnosti zúčastněných stran.

Podle § 36 školského zákona má právo na integraci do běžného vzdělávacího proudu každý žák bez ohledu na druh postižení, ředitel spádové základní školy nesmí takového žáka odmítnout. Podle Vítkové et. al. (2004) musí integraci žáka se SVP předcházet důkladná příprava, jinak je přijetí takového žáka do spádové školy zbytečné, či dokonce nezodpovědné.

RVP ZV již neobsahuje přílohu č. 1, upravující vzdělávání žáků s LMP. S touto legislativní změnou se otázka základních škol praktických stává problematickou (i když se žáci s LMR v těchto školách stále vzdělávají). Spíše se tedy směřuje k integrování žáků s LMR do hlavního vzdělávacího proudu, a to formou individuální nebo skupinové integrace.

Povinná školní docházka začíná v České republice v 6 letech věku dítěte (plus rok před nástupem k povinné školní docházce, podle § 34 školského zákona, v mateřské škole). Je možný odklad povinné školní docházky. Dítě však musí nastoupit nejpozději ve školním roce, ve kterém dovrší 8 let věku (dle § 37 školského zákona). Žák plní povinnou školní docházku do 17 let věku, ředitel školy může na žádost zákonných zástupců tuto hranici prodloužit na 18 let a v případě žáků se SVP až na 20 let (§ 36, 55 školského zákona).

Podle § 160 školského zákona (zákon 564/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů) jsou škole poskytnuty finanční prostředky ze státního rozpočtu související s navýšenými výdaji při vzdělávání žáků se SVP, včetně finančních prostředků na další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Příprava ze strany školy by měla obsahovat organizační opatření, jako je například snížení počtu žáků ve třídě, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče či zajištění asistenta pedagoga, zajištění speciálních učebnic, které odpovídají mentální úrovni žáka, úpravu pracovních míst, kurikulární úpravy, zařazení většího spektra výukových metod do edukačního procesu, přípravu učitelů na příchod žáka se SVP a jejich vzdělávání formou kurzů, poskytnutím literatury či zajištěním konzultací s odborníky, zajištění komunikace mezi jednotlivými učiteli 1. a 2. stupně, a také vytvoření příjemného pracovního prostředí, aby měl učitel potřebnou podporu ze strany vedení (Vítková et al., 2004; Bartoňová, Vítková et al., 2011; Bendová, Zíkl, 2011).

Učitel musí být připraven na charakteristiky přichozích žáků se SVP, aby jim dokázal správně upravit kurikulum podle jejich reálných možností a také je dokázal k učení motivovat. Při opakovaném neúspěchu dochází u všech žáků ke ztrátě zájmu o učení a k vytvoření povrchních učebních strategií. Pro učitele je důležité si uvědomit, že má hodnotit úsilí a pokroky, nikoli nadání a výkon daného žáka (Bartoňová, Vítková et al., 2016, Bendová, 2016).

Integrace žáků s mentální retardací je nejobtížnější, především z důvodů plnohodnotného začlenění těchto jedinců do kolektivu. (Bartoňová, Vítková et al., 2016).

## **6. Speciálně pedagogická podpora integrovaného žáka**

Následující kapitola se zabývá na teoretické bázi podporou integrovaného žáka. Popisuje personální zabezpečení, systém podpůrných opatření, přípravu nezbytné dokumentace.

Pojem integrace neoznačuje pouze pouhou přítomnost žáka se SVP ve skupině intaktních žáků, ale také vytvoření podmínek, které jsou pro tohoto žáka přijatelné.

Školy zpravidla zaměstnávají výchovného poradce, metodika prevence, školního psychologa a některé školy i školního speciálního pedagoga. Tento personál má klíčovou roli v poradenství nejen v oblasti integrace. Výchovní poradci se zaměřují na poradenství v oblasti výchovy, vzdělávání a profesní orientace daného žáka. Školní psycholog, školní speciální pedagog a metodik prevence se zase zaměřují na prevenci vzniku sociálně patologických jevů (Vítková et al., 2004).

Podle Lazarové, Hlouškové et al. (2017) zvyšuje odborný potenciál škol zaměstnávání právě poradensky zaměřených odborníků (školní psycholog, školní speciální pedagog, asistenti pedagoga, popřípadě i sociální pedagogové a sociální pracovníci). Úspěšnost inkluzivního vzdělávání je přímo úměrná kvalifikaci pedagogů a kvalitě a dostupnosti poradenství v dané škole. Poradenští pracovníci ve škole však nepracují jen pro podporu daného žáka nebo jeho zákonných zástupců, ale také kvůli odborné pomoci pedagogům a dalším pracovníkům. Je důležitá i vzájemná důvěra těchto pracovníků, aby byl pedagog motivován se svým problémem zajít k poradenskému pracovníkovi pro konzultaci. Žádný ze zúčastněných pracovníků však nesmí překračovat své kompetence.

Mimo školu fungují samostatně zřízená školská poradenská zařízení, tedy speciálně-pedagogická centra, která se zaměřují vždy na konkrétní typ postižení, a pedagogicko-psychologické poradny. Obě zařízení poskytují poradenství v oblasti výchovy a vzdělávání, odbornou péči a odborné konzultace, jak rodičům, tak pedagogickému personálu v dané spádové škole, a to bezplatně (vyhláška 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

### ***5.1 Podpůrná opatření***

Podpůrná opatření označují, do jaké míry je třeba upravit danému žákovi podmínky ke vzdělávání. Podpůrná opatření se dělí podle zákona č. 564/2005 Sb., ve znění

pozdějších předpisů (blíže ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů) na pět stupňů a jsou přesnější než dělení žáků podle stupně nebo typu postižení. Dva žáci s identickou diagnózou mohou mít různou míru podpůrných opatření (vyhláška 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů; Hájková, Strnadová, 2010).

Podpůrná opatření 1. stupně poskytuje škola z vlastního popudu, zatímco opatření 2. až 5. stupně doporučuje školské poradenské zařízení se souhlasem zákonného zástupce dítěte. Školské poradenské zařízení pak vydává zprávu z vyšetření určenou zákonnému zástupci dítěte a doporučení ke vzdělávání, které je odesíláno škole, která žáka vzdělává (vyhláška č. 73/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů; Bartoňová, Vítková et. al., 2016). Podle § 16 školského zákona má každý žák se SVP nárok na bezplatné poskytování podpůrných opatření (zákon č. 561/2004 Sb., v platném znění).

Školské poradenské zařízení vychází z plánu pedagogické podpory (je-li k dispozici) ze speciálně pedagogické, popř. psychologické diagnostiky žáka, z jeho aktuálního zdravotního stavu, informací ohledně dosavadního průběhu vzdělávání žáka, a dalších dostupných informací. Při doporučení podpůrných opatření respektuje školské poradenské zařízení možnosti dané školy, např. dostupné pomůcky, materiální vybavení školy a personální obsazení (§ 11 a 12 vyhlášky 73/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů).

Žáci s LMR bývají zařazováni do 3. stupně podpůrných opatření, a to z těchto důvodů:

- bývají rychle unavitelní, nesoustředění
- mají potíže s pochopením instrukcí učiva
- potřebují upravit režim a způsob výuky (střídáním individuální, skupinové, diferencované, frontální a projektové výuky)
- vyžadují zvýšenou pozornost v oblasti podpory rozvoje komunikačních kompetencí
- potřebují zajistit mnohé didaktické pomůcky, které jsou názorné a realistické
- mají upravené hodnocení

Často také bývají zařazovány předměty speciálně pedagogické péče podle potřeb dítěte, jako např. řečová výchova, rozvoj grafomotoriky, rozvoj vizuálně percepčních dovedností, léčebná tělesná výchova a další (Bendová, 2016).

Škola je povinna minimálně jednou ročně zhodnotit přínos podpůrných opatření. Ukáže-li se, že daná podpůrná opatření jsou nedostačující nebo naopak již nejsou potřeba, doporučí škola zákonným zástupcům žáka znovu navštívit školské poradenské zařízení (§ 16 vyhlášky 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Hájková a Strnadová (2010) zdůrazňují důležitost týmové spolupráce všech zúčastněných pedagogů na vzdělávání integrovaného žáka a týmové hodnocení žákových pokroků. Je důležité, aby pedagogové přistupovali k žákovi s LMR stejně (kvůli žakově orientaci v prostředí a situaci) a navzájem se podporovali, protože pokroky u takového žáka jsou pomalejší než u žáků intaktních a tak je u vyučujících větší riziko tzv. syndromu vyhoření (pocitu, že jejich úsilí takového žáka vzdělávat je zbytečné).

## **5.2 Asistent pedagoga**

Asistent pedagoga pomáhá podle § 5 vyhlášky č. 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, dalšímu pedagogickému pracovníkovi, kterému je podřízen. Podílí se na realizaci edukačního procesu. Podle pokynů hlavního pedagoga se věnuje potřebným žákům, pomáhá jim při sebeobsluze, v adaptaci na školu a při plnění zadaných úkolů. Asistent pedagoga je udělován od 3. stupně podpůrných opatření. V případě potřeby mohou ve škole působit i další osoby poskytující danému žákovi podporu, například osobní asistent (vyhláška 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Podle Bendové (2016) je však nalezení kvalitního asistenta pedagoga obtížné, a navíc trvá minimálně jeden školní rok, než se asistent zapracuje.

## **5.3 Individuální vzdělávací plán**

Pravidla pro tvorbu IVP stanovuje § 18 školského zákona, podrobněji pak § 3 vyhlášky č. 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Tvorbu IVP povoluje ředitel školy, který za ni nese zodpovědnost. IVP se vytváří na doporučení školského poradenského zařízení a podání žádosti zákonného zástupce žáka, který se má podle IVP vzdělávat. Samotný IVP vypracovává učitel (třídní učitel nebo učitel daného problematického předmětu), popřípadě speciální pedagog nebo výchovný poradce působící na dané

škole, ve spolupráci s učiteli, kteří žáka učí, jeho rodiči, popř. i samotným žákem. IVP je závazným dokumentem pro vzdělávání žáka a musí ho respektovat všichni učitelé, kteří daného žáka vyučují. IVP je vypracován vždy na konkrétní školní rok.

IVP musí obsahovat následující položky (podle § 6 vyhlášky č. 73/2005 Sb., v platném znění):

- a) Údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče včetně zdůvodnění;
- b) Údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úprav výstupů ze vzdělávání;
- c) Vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci s žákem a její rozsah;
- d) Seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic, didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka;
- e) Jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka;
- f) Návrh případného snížení počtu žáků ve třídě běžné školy, kde je žák vzděláván;
- g) Předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu;
- h) Závěry speciálně pedagogických, popřípadě psychologických vyšetření.

Dále může IVP obsahovat údaje o předchozí docházce žáka (například přestup na jinou školu, opakování ročníku), důležité informace o rodině, informace o rizikovém chování dítěte, informace o zdravotním stavu dítěte (jako je například epilepsie, užívání léků během výuky, dietní opatření), předměty, kterých se IVP týká (nemusí se týkat všech vyučovaných předmětů, nejčastěji se týká jen předmětů ČJ, AJ, M), pedagogickou diagnózu žáka (například zájmy dítěte, jeho pokroky ve výuce), popis spolupráce s rodinou, úlevy žáka (např. redukce učiva či jiné hodnocení), pravidla chování a jiné (vyhláška 73/2005 Sb., v platném znění; Bendová, Zikl, 2011).



Rodiče stvrzují podpisem, že byli s IVP seznámeni. V IVP mohou být stanoveny povinnosti rodičů i jejich názory. V případě názorových sporů (např. přílišné úlevy pro dítě ze strany rodičů, či jejich nesouhlas, že rodina se školou nespolupracuje, nebo naopak názor, že je IVP vypracované učitelem nekvalitní) rozhoduje ředitel školy (vyhláška 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů; Bendová, Zikl, 2011).

§ 3 a 4 vyhlášky č. 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, dodává, že IVP musí být vypracován před nástupem žáka do školy, popř. do 1 měsíce po nástupu do školy, a může být upravován a doplňován v průběhu celého školního roku. Škola vyhodnocuje IVP minimálně jednou ročně.

Existuje také možnost tzv. diagnostického pobytu žáka ve třídě před samotným zahájením nějaké formy školní docházky (§ 9 vyhlášky č. 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Učitel tak má možnost žáka více poznat a snáze tak pro něj vypracovat IVP. Při přechodu na 2. stupeň je vhodná komunikace s učitelem žáka z 1. stupně při dalším vypracování IVP (vyhláška 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů; Bendová, Zikl, 2011).

## **7. Možné překážky v realizaci integrace**

Integrovaní žáka s postižením není jednoduché. Tento proces může být provázen značnými překážkami a problémy. Následující kapitola nastiňuje některé z nich.

Zejména u starších učitelů se můžeme setkat s nepochopením speciálních potřeb u některých žáků. Tito učitelé nejsou dostatečně odborně připraveni, neví, jak s takovým žákem zacházet a aplikují tak nevhodné vzdělávací postupy, nebo ani nemají chuť se takovým žákem zabývat. Můžeme se tak setkat s názorem, že dítě s LMR je líné, nevychované, nechce se učit, a jeho potíže vznikají pouze proto, že se nesnaží. Dalším důvodem těchto problémů může být protiintegrační přesvědčení učitele, jeho názor ovlivňuje i přístup a chování k integrovanému žákovi (Bendová, Zikl, 2011). Velmi významné škody však může napáchat i nezkušený „pedagog-nadšenec“ (Vítková et al., 2004).

Někdy učitel nemá kompetence v užívání alternativních postupů při vzdělávání, nemá dostatek informací o daném postižení či nemá k dispozici potřebné pomůcky nebo kompetence k tomu je používat, popř. vytvořit. Někdy se může jednat o nezáměr učitele,

nedostatečnou podporu ze strany vedení nebo poradenského zařízení, či prostě jen nezkušenost učitele, který se ještě nedokáže plně přizpůsobit realitě v procesu vzdělávání. (Hájková, Strnadová, 2010; Bendová, Zikl, 2011).

Dalším problémem při integraci žáka s LMR je negativní vnímání takového žáka ze strany učitele, zaměření se na jeho slabé stránky (tedy co nezvládá, neumí), místo zaměření se na jeho stránky silné (tedy v čem žák vyniká, co zvládá). Na žáka pak mohou být kladeny nepřiměřené požadavky. (Bendová, Zikl, 2011). Je velmi problematické a obtížné, aby takový žák mohl zažít úspěch. Naopak se však také může stát, že učitel klade na žáka požadavky příliš nízké, a nedochází tak k potřebnému rozvoji jeho schopností (Hájková, Strnadová, 2010).

Velmi problematickým se také jeví přijetí dítěte z finančních důvodů nebo z důvodů nenaplněné kapacity školy, kdy takové dítě nemá vytvořeny adekvátní podmínky pro vzdělávání (Bendová, Zikl, 2011).

Stejně tak mohou mít k integraci odmítavý postoj i rodiče ostatních dětí ve třídě. Mohou nabývat dojmu, že žák s postižením bude jejich dítě zdržovat v rozvoji. Tyto obavy jsou neopodstatněné, naopak dochází k významnému přínosu pro intaktní žáky. Další častá obava ze strany rodičů je, že se bude učitel věnovat více dítěti s postižením než dětem „zdravým“ a jejich dítě tak bude zanedbáváno, protože mu pedagog nebude věnovat tolik pozornosti. Při špatně nastavených opatřeních se to stát může, ovšem může dojít i k opačnému extrému, kdy bude integrovaný žák s LMR pedagogem ignorován ve prospěch žáků intaktních (Matějček, 2001).

Zařazení dítěte s LMR do spádové školy může rodičům přinést konfrontaci školních nároků a reálných možností žáka. Rodiče, kteří nejsou s postižením svého dítěte vyrovnáni, si jeho možnosti značně idealizují a s nástupem do školy často narážejí na jeho reálné limity, přejí si totiž, aby jejich dítě bylo „normální“ a upínají se tak na školní prospěch (Vágnerová, 2014).

Integrace není vhodná pro každého žáka. Je-li žák například zvýšeně neurotický nebo agresivní, může být jeho zařazení do většího kolektivu značně problematické. Jiní integrovaní žáci mohou ve spádové škole psychicky strádat, i když zvládají učivo i pobyt v běžné sociální skupině. Dítě s LMR samozřejmě může být kolektivem přijato, ale také se stává, že může být šikanováno nebo se samo stává šikanujícím (Švarcová,

2006; Bendová, Zikl, 2011). Dítě si v kolektivu uvědomuje svou podřadnou roli a poprvé se setkává s různými názory na lidi s postižením (Vágnerová, 2014).

Hlavní roli v utváření třídního klimatu má učitel, který ovšem logicky nemůže být všemocný. Žáci se často v přístupu ke svému spolužákovi s postižením chovají podle postojů učitele k tomuto žákovi. Obecně platí, že spolužáka se zdravotním postižením přijímají snáze mezi sebe spíše mladší spolužáci (více dívky), než třeba adolescenti (Hájková, Strnadová, 2010). Naopak Bartoňová ve svém výzkumu (Bartoňová, Vítková et al., 2011) uvádí, že integrovaní žáci se začlenili do kolektivu bez problémů, ba dokonce se ostatní spolužáci prali o to, aby takovému spolužákovi mohli pomoci, popřípadě jej chránit.

Integraci však může ztížit i samotná rodina dítěte s postižením. Rodiče mohou být příliš úzkostní a o dítě se příliš bát, omezují ho tak v běžných aktivitách, jako je například nakupování či jízda autobusem, které pak dítě nezvládá. Dalším problémem ze strany rodiny může být nedůvěra ve školu a další instituce, únava, vyčerpání rodičů, kdy rodina nezvládá běžné úkoly a dochází k nedorozumění. Stejně tak může úspěšnost integrace ovlivnit i nevhodný výchovný styl rodiny, jako je hyperprotektivní nebo perfekcionistická výchova, případně i zanedbávání dítěte (Hájková, Strnadová, 2010; Bendová, Zikl, 2011).

Mezi další problémy může patřit i neustále se měnící legislativa, dlouhodobé podfinancování českého školství (dlouhodobý výhled financování zůstává otázkou), nárůst administrativy ve školství, přetíženost školských poradenských zařízení či integrace nařízením státu a její přílišná propagace (Polášková, 2017). Obecně platí, že integrace dítěte do spádové školy by měla být ku prospěchu dítěti, nemá být integrováno kvůli tomu, aby se vyhovělo nějakému ideálu. Proto je velmi důležité řešit otázku integrace dítěte do běžného vzdělávacího proudu vždy individuálně (Matějček, 2001).

Podle Poláškové (2017) je pro úspěšnou integraci žáka se SVP naprosto stěžejní: snížení počtu žáků ve třídě, kvalitně vzdělaný pedagog se zkušenostmi a trpělivost.

## 8. Možné přínosy integrace

Proces integrace, který je funkční, může být pro všechny zúčastněné velkým přínosem. Následující text se blíže zabývá možnými výhodami a přínosy tohoto procesu.

O úspěšnosti integrace hovoříme tehdy, převyšují-li kladné aspekty integrace aspekty negativní (Vítková et al., 2004).

Integrativní vzdělávání má význam pro všechny zúčastněné, tedy nejen pro integrovaného žáka, ale i pro jeho spolužáky. Dochází k rozvoji sociálních dovedností, k rozvoji komunikace a spolupráce (Bartoňová, Vítková et al., 2016). U integrovaného žáka dochází k rozvoji sociálního učení, žák je nucen řešit situace, do kterých by se možná v izolovaném prostředí speciální školy nedostal. Spolužáci integrovaného žáka si rozvíjejí schopnost empatie, ochoty pomáhat a tolerance (Franiok, Bartoňová et al., 2007). Dozvídají se o specifikách osob s mentální retardací, učí se s nimi jednat, vycházet a společně žít v jedné společnosti.

Pro rodiče integrovaného žáka je hlavní výhodou dostupnost spádové školy, protože nemusí dojíždět do školy speciální (Bartoňová, Vítková et al., 2011).

Lebber (2006) se navíc domnívá, že speciální vzdělávání je pro žáka nekvalitní, a to z toho důvodu, že má příliš nízké nároky a žák se tak nerozvíjí tolik, jako ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Žák ve speciální škole je vzděláván v homogenní skupině, kde se nemůže učit od ostatních a tím jeho vývoj stagnuje, zatímco škola hlavního vzdělávacího proudu nabízí „normální“ jazykové prostředí a adekvátní vzorce chování.

Například Frederickson a Cline (2003) uvádějí, že integrovaný žák není tolik stigmatizován, jako kdyby navštěvoval speciální školu. Navíc nemá smysl žáky a třídit do skupin, protože nikdo z nás není stejný, každý člověk je unikátní.

## **Praktická část**

### **1. Cíle práce, výzkumné otázky**

Cílem bakalářské práce je na podkladě aktuálních psychopedických trendů ve vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací a platného legislativního rámce popsat integraci žáka s lehkou mentální retardací na základní škole v hlavním vzdělávacím proudu. Práce se snaží popsat realitu edukačního procesu konkrétního žáka s lehkou mentální retardací, rozkrýt případná rizika a příležitosti daného procesu, upozornit na problémové oblasti integrace.

Na základě cíle práce byly stanoveny tyto dílčí cíle:

- Popis třídního klimatu, sociální adaptace žáka s lehkou mentální retardací v třídním kolektivu, spokojenost žáka v kolektivu
- Rozkrýt mimoškolních faktorů ovlivňujících úspěšnost či neúspěšnost integrace
- Přístup konkrétní školy a pedagogických pracovníků ke vzdělávání žáka s lehkou mentální retardací

### **2. Metodika**

Pro výzkum byla použita kvalitativní metoda v designu případové studie. Byly provedeny četné polostrukturované rozhovory s vyučujícími, asistentkou pedagoga, rodiči, žákyní s lehkou mentální retardací a rozhovor s vedoucí SPC. S třídní učitelkou bylo provedeno 5 rozhovorů v časovém rozmezí 10-20 minut v prostředí školy, o přestávkách. Učitelka nedala souhlas k audio nahrávání rozhovoru, proto byl rozhovor zapisován na místě do notebooku. S asistentkou pedagoga byly provedeny 3 rozhovory, které také byly zapisovány do notebooku v co nejpřesnější možné formě. Rozhovor s vedoucí SPC trval 30 minut, byl proveden v kanceláři SPC. Byl dán souhlas k audio nahrávce. S rodičem pozorované žákyně byly provedeny 4 rozhovory v rozmezí 30-45 minut. Byl dán souhlas k audio nahrávce. Audio nahrávky byly následně doslovně přepsány do elektronické podoby a okódovány dle zásad otevřeného kódování.

Rozhovory s pozorovanou žákyní byly provedeny 6x, vždy během přestávek, a trvaly v průměru 5 minut. Rozhovor s dívkou nebyl z důvodů jejího věku nahráván.

Dále byla použita analýza dokumentace žákyně (IVP, zpráva z vyšetření, lékařské záznamy), analýza výsledku činností žákyně (portfolio, sešity žákyně, pracovní sešity), školní vzdělávací program a RVP, a přímé, nezúčastněné pozorování při edukačním procesu, zaměřené na její chování ve škole, o přestávkách i mimo ni, pozorování práce učitele a asistenta pedagoga (užívání speciálních pomůcek a výukových metod) a chování spolužáků o přestávkách. Pozorování bylo dále zaměřeno na charakteristiky žákyně v souladu s teoretickou částí práce. Probíhalo průměru 1x až 2x týdně v období leden až duben 2018. K vyhodnocení získaných údajů byla použita metoda otevřeného kódování (konkrétně tematické kódování).

### **3. Realizace**

Výzkumné šetření bylo prováděno na nejmenované základní škole v období leden 2018 až duben 2018. Kontakt na žačku s mentální retardací jsem dostala přes SPC. Vzhledem k ochraně osobních údajů bylo jméno žačky s lehkou mentální retardací pozměněno. Etika výzkumu je chráněna informovaným souhlasem (viz příloha č. 1). Ten podepsala matka pozorované žákyně, třídní učitelka, asistentka pedagoga. Součástí informovaného souhlasu je čestné prohlášení o zachování mlčenlivosti (viz příloha č. 2).

### **4. Případová studie žáka s lehkou mentální retardací**

Lenka se narodila s Downovým syndromem. V současnosti navštěvuje 4. třídu ZŠ v blíže nejmenovaném městě. Dívka do této školy nastoupila už v 1. třídě, po jednom odkladu povinné školní docházky. Nikdy tedy nenavštěvovala základní školu praktickou. Lenka má lehkou mentální retardaci s IQ 55.

#### ***4.1 Rodinná a osobní anamnéza***

Lenka se narodila matce prvoroďičce ve věku 28 let. Otec je o dva roky starší. Těhotenství probíhalo bez jakýchkoli nápadností, dokonce i těhotenský screening ukázal velmi malou pravděpodobnost Downova syndromu. Matka však zpětně uvádí, že v období kontrol v těhotenství měla pocit, že vše není úplně v pořádku, stejně tak před porodem. „*Nemohla jsem se zbavit pocitu, že něco nehraje, že je něco špatně. Lékaři mě*

*ujišťovali, že je vše v pořádku, že dítě je zdravé, a že jisté obavy jsou u prvního těhotenství v pořádku. Dokonce i manžel mě ujišťoval, že si dělám zbytečné starosti. On se na miminko velmi těšil. Na ten pocit nikdy nezapomenu“* uvedla matka.

Porod proběhl v 37. týdnu těhotenství, ale bez komplikací. Lenka měla při narození 40 cm a hmotnost 3 300 g. Lenka se narodila jako zdravá holčička, ovšem s rysy Downova syndromu. Ten byl potvrzen cytogenetickým vyšetřením krátce po porodu. *„Byl to šok, když nám to lékaři oznámili. Na tu bolest nikdy nezapomenu. Avšak také nikdy nezapomenu na to, jak mě manžel objal se slzami v očích a řekl ‚však mi to nějak zvládneme‘. Nikdy nás neopustil, je skvělým manželem i otcem. Věřím, že Lenička se má u nás dobře a že se o ni staráme tak, jak potřebuje“*.

Lenka žije v úplné rodině v bytě 3+1. Je jedináček, nemá žádné sourozence. S rodiči i prarodiči má dívka hezký vztah, nejbližší je jí však její kočka, o kterou se s pomocí rodičů stará. Rodiče jsou s postižením své dcery smíření a snaží se jí maximálně rozvíjet a věnovat se jí. *„Snažila jsem se to brát co nejvíc racionálně. Přečetla jsem snad všechny dostupné publikace o Downově syndromu“* vzpomíná matka.

Již v raném věku bylo patrné určité opoždění psychomotorického vývoje. Lenka se batolila velmi neobratně, později se i stavila. Největší problém jí však dělaly různé úchopy. I přes to však dívka od raného věku velmi ráda maluje. Díky tomu se dobře vyvíjela jemná motorika, dívka je nejen motivovaná, ale i talentovaná. Malování je dodnes jejím největším koníčkem.

Dále byl nápadný opožděný vývoj řeči, dívka začala používat jednotlivá slova až kolem věku tří let. Rozvoji řeči však velmi napomohla logopedie, kterou dívka navštěvovala v mateřské škole.

Od útlého věku je Lenka v péči kardiologa (zvýšené riziko vrozené srdeční vady, která se může projevit až později), fyzioterapeuta (motorická neobratnost) a dětského neurologa (abnormality v EEG).

#### **4.2 Charakteristika žáka**

Lenka je oproti spolužákům menšího vzrůstu, zavalitější postavy, motoricky neobratná. Motorická neobratnost je nápadná při chůzi po schodech, při běhu, skákání a dalších

aktivitách. Jemná motorika je díky dívčině zálibě v kresbě dobrá, písmo je dobře čitelné. Je pravačka.

Dívka je bojácnější, nedůvěřivá k lidem, uzavřenější. K navázání vztahu potřebuje delší dobu. Lenka je velmi fixována na matku. Je pasivní, poslušná až zneužitelná, udělá, co jí kdo řekne. Spolupracuje bez odporu. Je velmi snaživá a pečlivá ve všem, co dělá. Chce se všem zavděčit, jako motivace stačí slovní pochvala. Autority respektuje velmi dobře.

Při práci je dívka rychle unavitelná, potřebuje střídat činnosti. Důsledkem únavy je nesoustředěnost, vyrušování při hodině. Myšlení je konkrétní, orientované na přítomnost, dívka není schopna domýšlet důsledky svých činů. Řeč je dobře srozumitelná, obsah nedomyšlený, infantilní.

#### ***4.3 Integrace v mateřské škole***

Ve věku čtyř let začala dívka navštěvovat běžnou mateřskou školu v místě bydliště, kde se velmi dobře adaptovala. Dívka měla k dispozici asistenta pedagoga. Kromě Lenky byl do této třídy MŠ integrován i chlapec s vysoko funkčním autismem. Děti i rodiče přijali Lenku lépe, než tohoto chlapce, jiné děti dívku nepřijaly vůbec, nejspíše kvůli jejímu pomalejšímu tempu a odlišnostem ve vzhledu. Během docházky do MŠ byla dívce zjištěna i krátkozrakost, v současnosti nosí brýle.

Kvůli pomalejšímu tempu rozvoje kognitivních funkcí dostala dívka odklad povinné školní docházky. Od pěti let dělá dívka v MŠ s asistentkou uvolňovací a grafomotorická cvičení pro budoucí nácvik psaní. Díky dívčině lásce k malování se zlepšila motorika. Lenka také navštěvovala v rámci MŠ logopedii, která napomohla redukci špatné výslovnosti hlásek. Na doporučení logopedky dívka začala hrát na zobcovou flétnu, čímž se naučila plynule dýchat a to také výrazně zlepšilo její mluvní projev.

Lenka chodila do MŠ ráda. S ostatními dětmi si docela rozuměla, zapojovaly ji do svých her. Jen potřebovala více času na seznámení se s ostatními, protože je hodně opatrná a bojácná.

#### ***4.4 Integrace v základní škole***

Po odkladu povinné školní docházky nastoupila dívka do 1. třídy ZŠ s asistentem pedagoga. Z důvodu brýlí sedí dívka v první lavici společně s asistentkou pedagoga.



Stejnou asistentku má dívka po celou dobu své školní docházky. Dívka se vzdělává podle IVP a minimálních výstupů RVP ZV.

Přizpůsobení se školním podmínkám trvalo Lence déle. Musela si přivyknout na povinnosti, na požadavky druhých. Největší problémy měla dívka s psaním a čtením a také v počítání. Často zapomínala, jak se které písmeno, číslo píše, nedokázala udržet pozornost. Třídní kolektiv ale dívku přijal celkem dobře. Děvčata Lenku zapojovala do svých her, jen některé děti se jí od začátku posmívaly.

V současnosti navštěvuje dívka 4. třídu ZŠ. Ve třídě je 24 žáků, 14 děvčat a 10 chlapců, třídní učitelka a asistentka pedagoga, která pracuje s Lenkou. Dívka má většinu předmětů společně se svými vrstevníky. Většinou pracuje individuálně s asistentkou pedagoga, jindy zase s celou třídou.

#### ***4.5 Specifika v jednotlivých předmětech a minimální výstupy***

Dívka je vzdělávána podle IVP a minimálních výstupů RVP ZV. Má přiznaná podpůrná opatření 3. stupně.

V současné době Lenka nárokům školního prostředí nestačí, a to ani podle minimálních výstupů RVP ZV. Jak bude Lenka zvládat větší a větší nároky školního prostředí ve vyšších ročnících, je otázkou. Rodiče dívky uvažují o jejím přeřazení na základní školu praktickou.

Kapitola je rozdělena podle jednotlivých vzdělávacích oblastí.

##### ***4.5.1 Umění a kultura, člověk a svět zdraví***

Mezi nejoblíbenější předměty patří u Lenky výtvarná a hudební výchova. Při výtvarných činnostech se dívka realizuje, je velmi talentovaná. Umí zacházet s barvami, je kreativní. Maluje již od dětství, a tuto činnost opravdu velmi miluje. „*Chtěla bych být slavnou malířkou a dělat obrazy. Lidi koukají na obrazy a ne na tebe. Budou mě mít rádi a chodit na výstavu.*“

V hudební výchově se zapojuje, ráda zpívá i tancuje, má ráda, když ve škole používají nástroje. Lenka má problém při zpívání před celou třídou, je příliš ostýchavá.

Naopak nejméně oblíbeným předmětem je u dívky tělesná výchova. Lenka je neobratná, její pohyb je nápadný při běhu, skákání, kotoulech. Dívka má problémy hodit a chytit

míč. Do her se moc nezapojuje, spíš jenom stojí a kouká na ostatní děti. Svou neobratnost si velmi dobře uvědomuje, pociťuje selhání, a proto se tělovýchovným činnostem raději vyhýbá. Někdy se jí děti i smějí, hlavně chlapci, když Lenka například upadne. Také se velice rychle unaví, potřebuje časté přestávky. Učitelka je ale velmi tolerantní a přestávky dívce dopřává podle jejích potřeb. „*Lenka si sama řekne, že potřebuje odpočinout. Nemám s tím problém, chápu to. Ale někdy mám pocit, že to na mě jenom hraje, že se chce jenom vyhnout činností, které nechce dělat.*“

#### **4.5.2 Člověk a jeho svět**

Přírodověda dívku velmi baví. Má ráda přírodu, ráda ji zahrnuje do svých maleb. Je docela orientovaná, rodiče jí často berou na procházky a vše ji popisují. Lence je zprostředkován zkrácený výklad látky, jen ty nejpodstatnější informace. Někdy je výklad podán písemně, Lenka ho pak přepisuje do sešitu. Procvičuje si tak psaní i porozumění textu. Asistentka vždy kontroluje přehlednost dívčiných poznámek, dohlíží na případné chyby, aby se dívka nenaučila látku špatně. Jindy zprostředkovává zkrácený výklad asistentka pedagoga, která ho dívce podá ústně.

V přírodovědě dívka může pracovat společně s celou třídou. Děti pracují s učebnicí, čtou texty, prohlíží si obrázky, pracují s pracovními listy. Ty se u Lenky velmi osvědčily, asistentka hned vidí, jestli dívka látce rozumí. V rámci přírodovědy využívá vyučující často projektovou metodu, Lenku zařazuje vždy do jiné skupiny žáků, aby se integrovala. Dívka pracuje velmi pečlivě.

Učitelka při výuce přírodovědy používá spoustu názorných pomůcek – modely, obrázky, videodokumenty, fotografie, pracuje s učebnicí a časopisy.

Větší problémy má dívka ve vlastivědě. Předávané učivo pro ni není atraktivní, nedokáže se orientovat na mapě. Dívce je opět zprostředkován zkrácený výklad, se kterým je nakládáno stejně jako v přírodovědě. Nejbližší jsou dívce obrázky z české historie a obrázky měst. I v tomto předmětu vyučující hodně pracuje s pracovními listy, kvízy, křížovkami a projekty. Lenka sice nedokáže příliš kvalitně vyhledávat informace a správně je zpracovat, projekt však dokáže velmi kvalitně graficky ztvárnit a tím je přínosem pro celou skupinu.

Ve vlastivědě má dívka k dispozici obrázky, zjednodušené mapy (bílá mapa s vyznačenými nejdůležitějšími body), klasický atlas map, pohledy z měst. Dívka

nezakresluje do slepé mapy jako ostatní žáci, místo toho si společně s asistentkou ukazuje daná místa na mapě v atlase. Snaží se pracovat s celou třídou. I v tomto předmětu je dívka vedena ke komunikaci – má možnost mluvit o místech, která navštívila s rodiči.

#### **4.5.3 Jazyk a jazyková komunikace**

V českém jazyce se Lenka vzdělává podle učebnice pro mladší ročníky ZŠ. Píše velmi pomalu a velmi rychle se unaví. Potřebuje často střídát činnosti. Občas dívka zapomene, jak se které písmenko píše, potřebuje nápovědu. Dívka také nerozlišuje malá a velká písmena, nežívá je při psaní.

Veškerá pravopisná cvičení má dívka zkrácená. Potřebuje více času pro kontrolu chyb, navíc píše pomaleji než ostatní žáci a velmi rychle se unaví. I v diktátech má Lenka úpravu – asistentka pedagoga jí opakuje text třikrát, ostatní žáci slyší část věty pouze dvakrát.

Při čtení se dívka často ztrácí v textu, proto používá při čtení záložku a ukazuje si řádek, na kterém čte. Čte velmi pomalu, ale pečlivě. Pro pochopení čteného si však Lenka musí daný text přečíst vícekrát, pomáhají jí i doprovodné obrázky k textu nebo návodné otázky. Složitějším a delším textům dívka nerozumí. Slohy píše dívka obsahově chudé.

Dívka při výuce českého jazyka a čtení užívá různé pomůcky, například karty s písmenky, slabikami, tabulku s psacími písmeny (Lenka občas zapomene, jak se dané písmeno píše), tabulku s vyjmenovanými slovy, každé je doplněno obrázkem. Při zvýšené únavě je dívka vedena ke komunikaci, například má vyprávět příběh podle obrázku, vyjmenovat povolání, hudební nástroje apod., vyprávět o svých zážitcích z víkendu.

Výuka anglického jazyka probíhá u Lenky hlavně formou pracovních listů, kdy má dívka spojit slovo s obrázkem, nebo procvičuje výslovnost jednotlivých slov. Když je Lenka unavená, angličtinu pouze poslouchá. Nová slovíčka se učí vždy jen s pomocí obrázku.

#### **4.5.4 Matematika a její aplikace**

Nejslabší je dívka v matematice. Bez problémů napočítá do 20, s počítáním přes 20 již ale dělá mnoho chyb. Dokáže ale dopočítat do 100 po desítkách. Bezchybně dokáže

sčítat a odčítat pouze do 10, s přechodem přes desítku však dělá chyby i s názorem (dívka užívá počítadlo). Násobení a dělení dívka vůbec nechápe. Slovním úlohám Lenka nerozumí, nedokáže vytáhnout podstatné informace a udělat zápis, situaci si nepředstaví. Porovnávání čísel dívka zvládá. Geometrické tvary Lenka rozezná.

Velké problémy dělá dívce i počítání s mincemi. Dívka počítá mince jako kusy, nezahrnuje zároveň jejich hodnotu (nerozliší pětikorunu a desetikorunu, vidí jen dvě mince). V současné době je u dívky počítání s mincemi ve fázi třídění mincí podle hodnoty na hromádky.

Při hodinách matematiky se dívka unaví velice rychle. Počítání ji velmi vyčerpává, je velmi snaživá, chce být pochválena. Když je Lenka vyčerpaná, dostane za úkol například třídít korálky podle barev do krabičky, dává na dřevěnou šachovnici obrázky podle tvaru a barvy (třídění dle dvou kritérií), řadí kolíky podle velikosti, hraje si s geometrickými tvary, skládá z nich obrázky. Tím se nejen učí, ale i odpočívá, střídá činnosti.

V matematice dívce pomáhají mnohé názorné pomůcky: počítadlo, kartičky s čísly a symboly, různé stavebnice, domino, obrázky, mnohé pomůcky vyrábí sami učitelé.

#### ***4.6 Speciálně pedagogická podpora***

Dívka má přiznána podpůrná opatření 3. stupně. Ta konkrétně zahrnují vzdělávání podle IVP, přítomnost asistenta pedagoga, úpravu výstupu ze vzdělávání, redukce učiva (minimální výstupy podle RVP ZV), úpravu hodnocení žáka. Lenka je hodnocena slovně, nikoli známkami, aby spolužáci neporovnávali známky za své výkony s nižšími výkony (a stejnými známkami) své spolužačky s mentální retardací. Počet žáků ve třídě snížen nebyl, i když by to možná bylo vhodné.

Vyučující a asistentka pedagoga používá při vzdělávání Lenky větší názornosti za pomoci různých obrázků a didaktických pomůcek. Pro větší pochopení učiva jsou využívány hlavně pracovní listy a projektová metoda. Vyučující u Lenky dbá na častější opakování a procvičování probraného učiva. „*Vím, že tihle žáci (s LMR) snadněji zapomínají to, co se naučí, a trvá jim mnohem déle něco pochopit, a tak dávám Lence dost času si všechno procvičit. Hodně mi při tom pomáhá asistentka, bez ní si to tu vůbec nedokážu představit. Lenka má práci, no a já jedu s dětma další látku, co máme v osnovách.*“

Při procvičování učiva se ukáže, zda Lenka látku správně pochopila. Pokud příliš chybuje, učitelka Lence látku dovysvětlí individuálně, například když zbytek třídy pracuje samostatně. Jak učitelka, tak asistentka dbají na dostatečné pochopení učiva a jeho zažití, dostatečné procvičení.

Kromě větší názornosti se učitelka snaží veškeré poznatky Lence propojit s každodenním životem. Například v přírodovědě je dívka velmi dobře orientovaná, pozná zvířata i několik málo rostlin, ví, proč se učí počítat, číst, psát, ale například ve vlastivědě je problém propojit historii země s reálným životem. Lenka si to zkrátka nepředstaví, žije přítomností, nechápe, proč se to má učit.

Většinu pomůcek vytvářejí učitelka a asistentka samy. Jedná se například o papírový rámeček, který Lence zakrývá přebytečné informace, aby se mohla soustředit pouze na danou věc. Podobnou pomůcku používá dívka i při čtení. Bez ní se ztrácí v textu, v pracovním listě, obrázcích.

Při výuce je respektována zvýšená unavitelnost dívky, je respektována potřeba střídat činnosti. V praxi tak Lenka chvíli píše, poté odpočívá v lavici, prohlíží si obrázky k danému učivu, zapojí se do práce s celou třídou nebo se jde s asistentkou pedagoga projít po chodbě. Je-li potřeba během hodiny opatřit nějakou pomůcku a Lenka zrovna pracuje s celou třídou, vyšle vyučující právě Lenku (společně s asistentkou) pro danou pomůcku. Lenka se tak nejen projde, ale má i určitou zodpovědnost, úkol. Dívka také dostává drobné domácí úkoly, se kterými jí ochotně pomáhá rodina.

#### ***4.7 Pedagogičtí pracovníci***

Na vzdělávání dívky se podílejí třídní učitelka s dvacetiletou praxí a asistentka pedagoga s vysokoškolským vzděláním. Po celou dobu vzdělávání v základní škole má Lenka stejnou asistentku pedagoga.

Třídní učitelka uvedla, že je to její první zkušenost s žákem s tímto typem postižení. Dříve učila žáky se specifickými poruchami učení či se syndromem ADHD, nikdy však žáka s postižením mentálním. Učitelka uvedla, že jí byl poskytnut rozhovor o problematice mentálního postižení a doporučení výukových metod v SPC, byla také zapůjčena odborná literatura a představeny vhodné pomůcky. Věděla předem, že dívka s tímto typem postižení nastoupí do první třídy, během léta tak ve škole probíhala

příprava ve spolupráci s SPC (vytvoření IVP, sehnání asistenta pedagoga, metodický rozhovor v SPC). Nebylo však možné provést přípravu spolužáků.

Učitelka také v rozhovoru uvedla, že má více práce s přípravou na každou hodinu. Práci pro Lenku připravuje zvlášť. Připravené činnosti pak musí konzultovat s asistentkou pedagoga, jsou-li pro Lenku vhodné a přiměřeně náročné.

Největší problémy mají pedagogové se zprostředkováním výkladu. Výklad nové látky probíhá frontálně, Lenka však potřebuje informace redukovat. Frontální výklad dívku při práci ruší. Možná by zde bylo vhodné podat výklad mimo hlavní třídu, například v kabinetu.

Asistentka pedagoga uvedla, že se jí sice s Lenkou pracuje velmi dobře, ale v případě potřeby se při vyučování nemůže obrátit na pomoc pedagoga, protože ten je zaneprázdněn prací s ostatními žáky, musí si tedy v každé situaci poradit sama.

Přítomnost asistentky pedagoga se zdá být při vzdělávání žáka s lehkou mentální retardací nezbytností. Třídní učitelka v rozhovoru uvedla, že si práci s takovým žákem nedokáže bez asistenta představit. Zároveň oceňuje schopnosti asistentky, dokáže s žáky pracovat samostatně a není závislá na vedení pedagoga.

Jak učitelka, tak asistentka pedagoga uvedli, že si nejsou jistí vhodností integrace žáka s mentální retardací. Uvědomují si problematiku sociálního začlenění do kolektivu žáků.

#### ***4.8 Přestávky, sociální integrace v kolektivu***

Během přestávek není přítomna asistentka pedagoga. Ta připravuje pracovní listy pro další hodinu a domlouvá se s třídní učitelkou na práci pro Lenku během další hodiny.

O přestávkách bývá tedy Lenka ve třídě se svými vrstevníky sama. Třídní kolektiv je rozdělen do několika skupinek, bohužel s Lenkou se baví jen jedna skupinka děvčat, která jí pomáhá s úkoly i s přípravou na vyučování. Holky si jsou blízké, rozumí si, ale mimo školu se nevidají. Ostatní spolužáci Lenku přinejlepším vnímají jako „divnou“ a „pomalou“, nebo ji ignorují, nemají k ní žádný vztah.

Podobné je to i s rodiči spolužáků. Někteří jsou integraci spolužačky s postižením nakloněni, jiní jsou proti, myslí si, že Lenka bude jejich děti zdržovat ve výuce.

Většinou se ale rodiče o způsob výuky nezajímají, třídní učitelka nezaznamenává žádné dotazy rodičů na toto téma. Zda-li rodiče o problematice mentálního postižení nebo o Downově syndromu mluví se svými dětmi doma, se mi zjistit nepodařilo.

Lenka se také stává obětí šikany. Spolužáci jí často o přestávkách berou pomůcky, zneužívají její slabosti a pasivity, neschopnosti tyto situace adekvátně řešit. Většinou děti pomůcku (penál, sešit, nebo i celou tašku či svačinu) někde pohodí na začátku hodiny a Lenka si pro ni musí dojít. Někdy však pomůcky schovají velmi šikovně a tyto prohřešky vůči spolužačce se pak řeší s třídní učitelkou na začátku hodiny. Lenka je také terčem posměchu. Dívky se nikdo z jejích spolužáků nezastane.

Jak je Lenka starší a postupuje do vyšších ročníků, jsou stále výraznější její kognitivní nedostatky oproti ostatním spolužákům. Ti ji vnímají stále více jako odlišnou a hlavně jako divnou a hloupou. I Lenka sama si uvědomuje svoje nedostatky, má velice nízké sebevědomí. Navíc se s vyššími ročníky zhoršuje i šikana vůči Lence. Ta ve škole sociálně trpí a z tohoto důvodu uvažují rodiče o přeřazení dívky do základní školy praktické, kde by si možná našla i více kamarádů. Lenka uvedla, že se někdy svých spolužáků i bojí. *„Oni jsou na mě zlý, i když jim nic nedělám. Berou mi věci a smějou se mi. Kačka a Miša jsou hodný kamarádky. Chci, aby byli hodný všichni.“*

O vážnějších problémech se rodiče dívky dozvídají od třídní učitelky. Podle rodičů Lenka doma o svých problémech a o škole jako takové nemluví vůbec. *„Také jsem chodila do školy a vím, jaké některé děti dokážou být. Nejvíce se bojím, že Lenku navedou k něčemu špatnému, třeba aby vzala něco v obchodě, je tak důvěřivá...“* řekla dívčina matka.

#### **4.9 Volný čas a domácí příprava**

Lenka navštěvuje dvakrát v týdnu výtvarný kroužek pořádaný domem dětí a mládeže. Ve skupině dětí je jediná s postižením. Děti spojuje společný zájem, rozumí si, Lenka je zde dobře integrována.

Lenka má jednoho blízkého kamaráda, chlapce, který má také Downův syndrom. Chlapec je o jeden rok mladší než Lenka. Jejich rodiče se znají z SPC a přáteli se spolu již od dob, kdy byly děti malé. Často podnikají společné akce, návštěvy památek, procházky, výlety, v létě jezdí pod stan. Jiné kamarády Lenka nemá, vyjma několika děvčat, které jí pomáhají ve škole a baví se s ní, a několika děvčat na kroužku, mimo

školu se s nimi stýká však jen velmi vzácně. Rodiče si dívčinu osamělost uvědomují a snaží se jí kamarády nahradit. „*Lenka doma o škole moc nemluví, ale já vím, že tam není šťastná. S mužem se jí snažíme pomoci, co to jde, ale druhý stupeň asi Lenka dodělá na základní škole praktické. Čekala jsem od integrace víc, ale ty děti to prostě nechápou. Jednou přišla Lenka domů, a když jsme se večer připravovali do školy, měla úplně roztrhaný sešit. Nevěřím, že si to udělala sama... Jsme ale rádi, že jsme to zkusili...*“ dodává dívčina matka.

Rodiče s dívkou pracují i doma. Domácí přípravu ale vedou až v pozdním odpoledni, aby si Lenka po škole dostatečně odpočinula. Dívce se věnují oba rodiče, podle toho, jak mají čas. Pracují na nácviku hlasitého čtení, počtech a samozřejmě společně vypracovávají i domácí úkoly. V rozhovorech rodiče uvedli, že se snaží dívce přiblížit školu v běžném životě, chtějí například, aby zaplatila v obchodě nebo přečetla cenu zboží, oznámení apod.

## **5. Shrnutí a závěr případové studie**

Případová studie sleduje dívku s Downovým syndromem a LMR ve 4. třídě základní školy hlavního vzdělávacího proudu.

Dívka nikdy nenavštěvovala žádné školní zařízení v režimu speciálního vzdělávání. Byla integrována do MŠ hlavního vzdělávacího proudu, kde se dobře adaptovala, a poté i do základní školy hlavního vzdělávacího proudu, kterou navštěvuje s asistentkou pedagoga od 1. třídy.

Lenka se učí mnohem pomaleji, než ostatní žáci. Vzdělává se podle IVP. Ve 4. třídě již povinné minimální výstupy RVP ZV nezvládá, a to hlavně v oblasti českého a anglického jazyka a matematiky. Přístup pedagogů se zdá být velmi vřelý, i když pedagogové integraci naklonění nejsou.

Dívku přijaly spíše mladší děti, v MŠ a prvních ročnících školy, čím však žákyně postupuje do vyšších a vyšších ročníků, tím je více šikanovaná. Sociální integrace se jeví jako největší problém integrace žáka s MR do hlavního vzdělávacího proudu. Dívka je v kolektivu velmi nespokojená.

Učitelé nejsou integrativnímu vzdělávání příliš naklonění, právě kvůli šikaně, ale snaží se dívku vzdělávat co nejkvalitněji. Respektují její pomalejší tempo, potřebu střídát



činnosti a odpočinku, používají názorné pomůcky. Z nejpoužívanějších pedagogických metod jsou to frontální a projektová metoda. Individuální přístup zajišťuje asistentka pedagoga. Pedagogičtí pracovníci jsou obecně otevřeni získávání nových informací o dané problematice.

Jako klíčová k úspěšnosti vzdělávání se jeví i domácí příprava žákyně ve spolupráci s rodiči. Komunikace mezi rodinou a školou je velmi dobrá. Práce rodiny je významným mimoškolním faktorem v kvalitě vzdělávání integrovaného žáka.

Obecně lze tedy říci, že integrace žákyně je spíše neúspěšná, a to z toho důvodu, že dívka v kolektivu sociálně strádá. Dívka také nezvládá minimální výstupy RVP ZV, i když pedagogové dělají vše, co je v jejich silách a snaží se dívce učivo co nejvíce přizpůsobit jejím speciálním vzdělávacím potřebám.

## 6. Diskuze

Integraci v případě této případové studie hodnotím spíše negativně, a to z toho důvodu, že Lenka nedosahuje minimálních výstupů RVP ZV a v kolektivu žáků je obětí šikany. Dívka si své nedostatky uvědomuje, je v třídním kolektivu nespokojená. Co se týče dívčích současných znalostí a dovedností, dosáhla Lenka nejspíše svého stropu, který je nadále ovlivnitelný jen mírně. Myslím, že přístup učitelky i asistentky pedagoga ke vzdělávání této dívky je optimální k jejím možnostem. LMR však zahrnuje široké spektrum jedinců s různým stropem (vrcholem) schopností (hraniční až dolní pásmo LMR), nabízí se tedy otázka, zdali jsou minimální výstupy RVP ZV dosažitelné všem žákům s LMR, či jen některým?

I přesto, že došlo ke změně legislativy (zrušení RVP ZV – LMP), žádná hromadná integrace žáků s lehkou mentální retardací do škol hlavního vzdělávacího proudu se nekoná. Vedoucí SPC pro mentálně postižené uvedla, že v celých jižních Čechách se jedná jen o několik málo integrovaných jedinců s tímto typem postižení. Drtivá většina těchto žáků se vzdělává v základních školách praktických po celém kraji.

Z hlediska realizovaných podpůrných opatření respektují pedagogové dívčíno pomalejší tempo, limitovanou paměť, myšlení, představivost, vnímání či zvýšenou unavitelnost, tak jak je popisují např. Valenta, Müller, Zezulková a další autoři. V případě Lenky je velkou výhodou jeden učitel (třídní učitel) na všechny předměty. Učitel tak dívku zná, ví, jak připravit hodinu, jakou zvolit metodu vyučování, pomůcky. Problém by nejspíše nastal na druhém stupni ZŠ, kdy každý předmět učí jiný učitel, což je velice náročné na komunikaci mezi pedagogy, aby k dívce přistupovali stejně v chování i v požadavcích na výkon. Přesto pedagogičtí pracovníci integrativnímu vzdělávání nakloněni nejsou, a to z důvodu obtížného začlenění žáka s LMR do kolektivu intaktních žáků (dílčí cíl – přístup konkrétní školy a pedagogických pracovníků ke vzdělávání žáka s lehkou mentální retardací).

Žák s LMR potřebuje probíranou látku častěji opakovat a propojit s každodenní životní realitou. Důležitým se tak jeví i mimoškolní příprava žákyně ve spolupráci s rodiči a komunikace rodiny a školy (dílčí cíl – rozkrytí mimoškolních faktorů ovlivňujících úspěšnost či neúspěšnost integrace).

Na příkladu Lenky z případové studie můžeme vidět nepřipravenost kolektivu na spolužačku s mentální retardací (Lenku přijalo jen několik jedinců). Osobně se domnívám, že stejný kolektiv by přijal spolužáka s tělesným či smyslovým postižením lépe, než s postižením mentálním (či poruchou autistického spektra), které je velmi specifické a nápadné. Uvědomme si, že české tradiční školství je postavené na intelektuálních výkonech, kde tito žáci zákonitě selhávají, nemají šanci zažít úspěch a zapůsobit na své spolužáky. Jak již uvedla Zezulková (in Kaleja, 2014), je třeba tyto žáky vybavit spíše pracovními kompetencemi, než se zaměřit čistě na intelektuální výkon. Integrace žáka s mentální retardací je nejnáročnější, právě z důvodu začlenění žáka do třídního kolektivu, jak již uvedla Bartoňová, Vítková et al. (2016).

Švarcová (2006) i jiní autoři (např. Bendová, Zikl, 2011) upozorňují na velké riziko šikany těchto žáků ze strany intaktních spolužáků. S případem šikany žáka s LMR se setkáváme i v případové studii. Můžeme sledovat nárůst agresivního chování vůči integrované Lence s postupem do vyšších ročníků. Hájková, Strnadová (2010) píšou, že integrovaného žáka přijímají snáze právě mladší děti a spíše dívky. Jak děti stárnou, mění se jejich priority i způsob hry. S Lenkou z případové studie se baví jen malá skupina dívek (dílní cíl – popis třídního klimatu, sociální adaptace žáka s lehkou mentální retardací v třídním kolektivu, spokojenost žáka v kolektivu). Vágnerová (2014) navíc upozorňuje na to, že žáci s LMR se cítí vůči svým intaktním spolužákům méněcenní, uvědomují si svou odlišnost. Naopak Bartoňová, Vítková et al. (2011) výskyt šikany ve svých výzkumech neuvádějí, naopak popisují intaktní spolužáky jako velmi chápavé a tolerantní. Lenka by však mohla být šikanována i na základní škole praktické, sice ne kvůli intelektovým výkonům, ale například kvůli brýlím, oblečení či vzhledu tak typického pro Downův syndrom (ve skupině žáků bez Downova syndromu).

I tak však můžeme říci, že integrace žáka s postižením má význam pro všechny (jak píše Bartoňová, Vítková et al., 2016). Lenka je sice konfrontována s negativními názory na její postižení, je šikanována, není oblíbená mezi spolužáky, na druhou stranu spolužáci si do života nesou zkušenost, že i takoví lidé existují a žijí mezi námi. Přesto Frederickson a Cline (2003) hovoří o stigmatizaci žáků, kteří se vzdělávají ve

speciálních školách. Dle mého názoru je Lenka stigmatizována naopak v kolektivu intaktních spolužáků.

Další problémy nejspíše nastanou i s nástupem puberty, a to jak u Lenky, tak u jejích spolužáků. Dominantním zájmem se stane vzhled, snaha zapůsobit na druhé pohlaví. Je otázkou, jak by dívka zvládla situaci v prostředí jedinců, kteří nejsou tak vzhledově odlišní, kterým se daří hledat si vztahy. Navíc školní neúspěch vlivem narůstajících požadavků je nevyhnutelný. Chápu tak postoj dívčiných rodičů, kteří uvažují o jejím přeřazení na základní školu praktickou.

Lenka nastoupila k povinnému základnímu vzdělávání do hlavního vzdělávacího proudu už v první třídě. Pedagogičtí pracovníci tak neměli příležitost předpřipravit kolektiv na příchod spolužačky s mentální retardací. Příprava je podle Vítkové et al. (2004) velice důležitá, v tomto případě však byla nemožná. I to může být faktorem způsobujícím neúspěšnost integrace v této případové studii.

Domnívám se, že proces integrace v tomto konkrétním případě by se dal zkvalitnit například:

- snížením počtu žáků ve třídě (k čemuž nedošlo)
- sociometrickým měřením ve třídě, popř. přeřazením největších agresorů do jiné třídy, aby se vytvořilo více harmonické prostředí v kolektivu,
- přítomností asistenta pedagoga o přestávce
- mimoškolní setkání rodičů a žáků s pedagogy, popř. Lenkou a jejími rodiči a vzájemné seznámení se s problematikou Downova syndromu a mentálního postižení jako takového
- setkání by mohlo proběhnout i formou zážitkového dne ve škole jako osvětová akce pro žáky dané školy, popř. zážitkové odpoledne i pro rodiče

I přesto, že žijeme v době, kdy je relativně snadné získat informace a veřejnost například zná problematiku Downova syndromu, nemají lidé s jedinci s tímto syndromem žádné zkušenosti. Poznají na první pohled, že člověk má tento syndrom, ale neví, jak se k němu chovat, jak s ním mluvit, jestli ho brát jako „přerostlé dítě“ nebo dospělého člověka, či se jich bojí, pohrdají jimi. Nemůžeme tedy očekávat, že to budou

zvládat jejich děti. Pohybujeme se v jakémisi začarovaném kruhu, kdy se na jedné straně snažíme vychovat novou, tolerantní generaci, na straně druhé zde hraje velkou roli rodina, která tyto dovednosti a zkušenosti nemá a svým dětem předávají své názory na lidi s postižením, své velmi skromné zkušenosti.

Vzorem pro integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu jsou bezpochyby skandinávské země. Myslím, že je to celkovým nastavením tamní společnosti, od které se má česká společnost mnohému učit. Významný podíl na tom má dlouhotrvající éra izolace osob s postižením na území současné České republiky od společnosti, ústavní výchova za minulého režimu. Lidé si tuto éru stále pamatují a s ní i ideály této doby, jedince s postižením neznají, nesetkávali se s nimi, a tudíž nemohou tuto zkušenost předat svým dětem.

Dle mého názoru je plná integrace jedinců s postižením, obzvláště osob s mentální retardací, otázkou změny nastavení společnosti, která ale bude trvat několik generací, nejde urychlit. Každá společnost se vyvíjí a s ní i postoje k menšinám, k integraci musí dospět. Dle mého osobního názoru musí začleňování osob s postižením začínat postupně, například společnými kulturními akcemi, integrací do volnočasových aktivit, vzájemným setkáváním a teprve poté postupným zařazováním do škol. Dlouhá léta lidé v této společnosti žili odděleně, dnes žijí vedle sebe. Za několik let (možná generací) budou lidé žít spolu.

## **Závěr**

Přestože stát velmi intenzivně podporuje integrativní vzdělávání, v praxi jsou žáci s lehkou mentální retardací vzděláváni stále v základních školách praktických. V celých jižních Čechách je integrováno jen několik málo jedinců s LMR.

Proces integrace žáka s LMR je velice náročný, vyžaduje přípravu školního prostředí, pedagogů, spolužáků, rodičů spolužáků a dalších zúčastněných subjektů. Musí být zajištěn asistent pedagoga, upraveny vyučovací metody, pedagogové musí dbát na praktičnost látky, její redukci, časté opakování, názornost, neustále prověřovat pochopení látky žákem. Na úspěšnost edukace má nedílný vliv i domácí příprava na vyučování, spolupráce rodiny se školou. Rodina je významným mimoškolním faktorem podílejícím se na úspěšnosti edukace.

V integrativním procesu se setkáváme s mnohými problémy: integrovaný žák se ve skupině intaktních spolužáků cítí méněcenný, je šikanovaný, nedosahuje ani minimálních výstupů RVP ZV, i když je přístup pedagogických pracovníků adekvátní. Žák je v takovém kolektivu nešťastný. Sami pedagogové nejsou integraci žáka s LMR nakloněni, právě z důvodu vysokého rizika nepřijetí takového žáka spolužáky.

Práce je případovou studií konkrétního žáka s LMR, a i když se integrace v tomto případě nevydařila, výsledky výzkumu nelze zobecnit. Jistě by bylo zajímavé provést kvalitativní výzkum se stejnou žákyní za několik let, na druhém stupni ZŠ, a porovnat realitu integrace na prvním a druhém stupni ZŠ. Další výzkumy by mohly odhalit například vliv práce s třídním kolektivem na začlenění integrovaného žáka. Dle mého názoru by bylo přínosné provést další studie s integrovanými žáky s LMR na dalších základních školách a upozornit na oblasti, kde konkrétně tito žáci selhávají a kde naopak vynikají a podle toho upravit RVP ZV, aby byly předepsané výstupy pro tyto žáky dosažitelné.

## Seznam literatury

1. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2012-2013. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM V)*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing. 947 s. ISBN 978-0-89042-555-8.
2. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al., 2011. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami V*. Brno: Paido. 299 s. ISBN 978-80-7315-220-8.
3. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al., 2016. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita. 270 s. ISBN 978-80-210-8140-6.
4. BAZALOVÁ, B., 2006. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Masarykova univerzita. 188 s. ISBN 80-210-3971-X.
5. BAZALOVÁ, B., 2014. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál. 184 s. ISBN 978-80-262-0693-4.
6. BENDO VÁ, P., ZIKL, P., 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada. 144 s. ISBN 978-80-247-3854-3.
7. BENDO VÁ, P., 2016. Žák s lehkým mentálním postižením v běžné základní škole. *Integrace a inkluze ve školní praxi*. 4 (2), 18-21. ISSN 2336-1212.
8. ČERNÁ, M., 2015. *Česká psychopedie: Speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. 2. vydání. Praha: Karolinum. 222 s. ISBN 978-80-246-3071-7.
9. FRANIOK, P., BARTOŇOVÁ, M. et al., 2007. Edukace jedinců s mentálním postižením. In: VÍTKOVÁ, M. et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I*. Brno: Paido, s. 173-228. ISBN 978-80-7315-163-8.
10. FREDERICKSON, N., CLINE, T., 2003. *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity: A Textbook*. Maidenhead: Open University Press. 520 s. ISBN 0-335-20402-3.
11. HÁJKOVÁ, V., STRNADO VÁ, I., 2010. *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. Praha: Grada. 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7.

12. MENKES, J. H., SARNAT, H. B., MARIA, B. L., 2011. *Child Neurology*. 7. vydání. Lippincott: Williams & Wilkins, 1965 s. ISBN 0-7817-5104-7.
13. LAZAROVÁ, B., HLOUŠKOVÁ, et al., 2017. Proměny práce školních psychologů v proinkluzivně naladěných školách. *Pedagogická orientace*. 27 (2), 287-307. ISSN 1805-9511.
14. LEEBER, J. et al., 2006. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: Podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Praha: Portál. 262 s. ISBN 80-7367-103-4.
15. LECHTÁ, V., et al. 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
16. MAREK, M., 2017. Integrace za každou cenu? *Integrace a inkluze ve školní praxi*. 5 (3), 9-13. ISSN 2336-1212.
17. MATĚJČEK, Z., 2001. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. 3. vydání. Jinočany: H&H. 147 s. ISBN 80-86022-92-7.
18. MÜLLER, O., 2001. *Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 85 s. ISBN 80-244-0207-6.
19. NEZU, C., NEZU, A., et al. 1995. Depression in adults with mild mental retardation: Are cognitive variables involved? *Cognitive Therapy and Research*. 19 (2), 227-239. ISSN 1573-2819.
20. POLÁŠKOVÁ, L., 2017. Cesty ke společnému vzdělávání – malý náhled na příklady dobré praxe ze zahraničí. *Integrace a inkluze ve školní praxi*. 5 (1), 13-15. ISSN 2336-1212.
21. SELIKOWITZ, M., 2005. *Downův syndrom*. Praha: Portál. 200 s. ISBN 80-7178-973-9.
22. ŠVARCOVÁ, I., 2006. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 3. vydání. Praha: Portál. 200 s. ISBN 80-7367-060-7.
23. UNITED NATIONS, 2007. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. UN General Assembly. 29 s. ISBN 9-2113-0261-7.



24. VÁGNEROVÁ, M., 2014. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. 816 s. ISBN 978-80-262-0696-5.
25. VALENTA, M., MÜLLER, O., 2013. *Psychopedie: Teoretické základy a metodika*. 5. vydání. Praha: Parta. 443 s. ISBN 80-7320-063-5.
26. VALENTA, M. et al., 2015. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál. 320 s. ISBN 978-80-262-0937-9.
27. VÍTKOVÁ, M. et al., 2004. *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální*. 2. vydání. Brno: Paido. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.
28. WHO, 1999. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: Abecední seznam*. Praha: Grada. 741 s. ISBN 80-7169-787-7.
29. ZEZULKOVÁ, E., 2014. Prediktory předprofesní a profesní přípravy žáků s mentálním postižením. In: KALEJA, M. ed. al. *Inkluzivní dimenze primárního a sekundárního vzdělávání ve speciální pedagogice*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, s. 103-154. ISBN 978-80-7464-692-8.

### **Seznam elektronických zdrojů**

1. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění, 2005. [online]. [cit. 2017-11-25]. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>
2. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2016. [online]. [cit. 2017-4-19]. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27#p5-2>
3. Zákon č. 561/2004 Sb, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění zákona č. 222/2017 Sb., 2017. [online]. [cit. 2017-9-9]. In: *MŠMT.cz* [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018?highlightWords=%C5%A1kolsk%C3%BD+z%C3%A1kon>

## **Použité zkratky**

DS – Downův syndrom

IVP – Individuální vzdělávací plán

IQ – Inteligenční kvocient

LMR – Lehká mentální retardace

MKN 10 – Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. Revize

MŠ – Mateřská škola

PLPP – Plán pedagogické podpory

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RVP ZV – LMP – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ZŠ – Základní škola

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1.....	Informovaný souhlas
Příloha č. 2.....	Čestné prohlášení o zachování mlčenlivosti
Příloha č. 3.....	Mentální retardace podle MKN 10 a DSM V
Příloha č. 4.....	Záznamový arch pro pozorování

## *Příloha č. 1*

### **Informovaný souhlas**

**Organizátor výzkumu:** Markéta Rundová, studentka bakalářského studijního programu Speciální pedagogika, oboru Speciální pedagogika – vychovatelství, Zdravotně sociální fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

**Název bakalářské práce:** Možnosti a limity integrace žáka s lehkou mentální retardací do hlavního vzdělávacího proudu

**Cíle bakalářské práce:** Na podkladě aktuálních psychopedických trendů ve vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací a platného legislativního rámce popsat integraci žáka s lehkou mentální retardací na základní škole v hlavním vzdělávacím proudu.

Účast ve výzkumné studii je **dobrovolná**. Za účast nebudou poskytnuty **žádné odměny**, nejsou očekávány žádné výdaje zúčastněných.

Osobní údaje účastněných **nebudou uchovány** ani nebudou součástí této práce. Totožnost zúčastněných nebude zveřejněna.

Podpisem účastník souhlasí s nahlédnutím do **osobní dokumentace** dítěte, s provedením **rozhovoru** a přímým **pozorováním dítěte** při vzdělávání.

### **Souhlasím s účastí ve výše zmíněné studii**

Jméno a příjmení účastníka.....

Datum udělení souhlasu.....

Podpis účastníka.....

Jméno a příjmení výzkumníka .....

Datum.....

Podpis výzkumníka.....

*Příloha č. 2*

**Čestné prohlášení o zachování mlčenlivosti**

Zavazuji se, že budu zachovávat úplnou mlčenlivost o všech informacích, se kterými přijdu během svého výzkumu do styku. Jedná se o informace získané ze svěřené dokumentace, rozhovorů, pozorování, osobních údajů.

Veškerou svěřenou dokumentaci budu chránit před zneužitím, ztrátou či zničením.

Touto mlčenlivostí jsem vázána vůči všem dalším organizacím a osobám. Výjimku tvoří pouze situace, kdy je každému občanu uložena oznamovací povinnost ze zákona.

Mlčenlivost nezaniká ukončením výzkumu.

Podpis .....

*Příloha č. 3*

**Mentální retardace podle MKN 10 a DSM V**

<b>Kód MKN 10</b>	<b>IQ MKN 10</b>	<b>Označení MKN 10</b>	<b>Kód DSM V</b>	<b>IQ DSM V</b>	<b>Označení DSM V</b>
F 70	69-50	Lehká mentální retardace	317	50/55- 70	Lehká mentální retardace
F 71	49-35	Středně těžká mentální retardace	318	35/40- 50/55	Středně těžká mentální retardace
F 72	34-20	Těžká mentální retardace	318.1	20/25- 35/40	Těžká mentální retardace
F 73	< 19	Hluboká mentální retardace	318.2	< 20/25	Hluboká mentální retardace
F 78		Jiná mentální retardace			
F 79		Nespecifická mentální retardace	319		Mentální retardace, hloubka nespecifická

## ***Příloha č. 4***

### **Záznamový arch pro pozorování**

#### **Charakteristika žáka**

Žákyně zavalitější, neobratná, pasivní, unavitelná, snaživá, spolupracuje dobře, bojácná, nedůvěřivá.

#### **Sociální interakce**

Žákyně je aktivní v komunikaci se spolužáky	stále-velmi často-často- <u>občas</u> -nikdy
Žákyně je obětí šikany	stále- <u>velmi často</u> -často-občas-nikdy
Žákyně je v kolektivu spolužáků spokojena	stále-velmi často-často-občas- <u>nikdy</u>

#### **Pedagogičtí pracovníci**

Učitelé respektují pomalejší tempo žákyně	<u>stále</u> -velmi často-často-občas-nikdy
Učitelé se dívce věnují	stále- <u>velmi často</u> -často-občas-nikdy
Je přítomen asistent pedagoga	stále- <u>velmi často</u> -často-občas-nikdy
Učitelé modifikují vyučovací metody	stále- <u>velmi často</u> -často-občas-nikdy
Pedagogové přistupují k dívce adekvátně	<u>stále</u> -velmi často-často-občas-nikdy

#### **Průběh edukace**

Žákyně je přítomna ve třídě	<u>stále</u> -velmi často-často-občas-nikdy
Žákyně se zapojuje do práce kolektivu	stále-velmi často-často- <u>občas</u> -nikdy
Žákyně má jinou činnost	stále- <u>velmi často</u> -často-občas-nikdy
Žákyně má k dispozici názorné pomůcky	<u>stále</u> -velmi často-často-občas-nikdy
Žákyně je v učivu orientována	stále-velmi často- <u>často</u> -občas-nikdy
Žákyně je na výuku připravena	<u>stále</u> -velmi často-často-občas-nikdy