

Postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání a integraci žáků s mentálním postižením a způsoby vzdělávání těchto žáků

Veronika Hradilová

Bakalářská práce
2012



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

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

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Veronika HRADLOVÁ**
Osobní číslo: **H09353**
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání
a integraci žáků s mentálním postižením a způsoby
vzdělávání těchto žáků**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti vzdělávání osob s mentálním postižením.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvantitativního výzkumu.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

ČERNÁ, Marie et al. Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1565-3.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním. Vyd. 1. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe. Praha: Grada Publishing, 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7.

ŠVARCOVÁ, Iva. Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál, 2011. 224 s. ISBN 978-80-7367-889-0.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Michaela Jurtíková
Ústav pedagogických věd

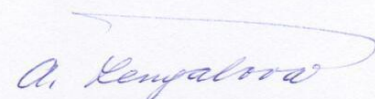
Datum zadání bakalářské práce:

30. listopadu 2011

Termín odevzdání bakalářské práce:

4. května 2012

Ve Zlíně dne 12. ledna 2012



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





Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 2.5.2012

Teromila Hladilera

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Má bakalářská práce se zabývá vzděláváním osob s mentálním postižením. V teoretické části popisují charakteristiku a klasifikaci mentálního postižení a charakteristické znaky osobnosti jedince s postižením. Dále se zabývám vzděláváním, v jedné z kapitol rozlišuji integraci a inkluzi, v další se zabývám jeho historickým vývojem a legislativou, k tomu se přiřazuje podkapitola pojednávající o jednotlivých stupních vzdělávání. V neposlední řadě popisují didaktické principy využívané při vzdělávání osob s mentálním postižením.

Praktická část je realizována kvantitativním výzkumem pomocí dotazníkového šetření. Dotazník je zaměřen na postoje pedagogů v běžných základních školách k inkluzivnímu vzdělávání a integraci žáků s mentálním postižením. Především jde o zjištění postojů pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání, jaké jsou jejich názory nebo zda by raději pro žáky s mentálním postižením volili jinou formu vzdělávání.

Klíčová slova: mentální retardace, mentální postižení, vzdělávání, integrace, inkluzivní vzdělávání, postoje pedagogů.

ABSTRACT

My bachelor thesis is dealing with education of individuals with mental disabilities. In the theoretical part, I describe the characteristics and classification of mental disabilities and characteristic features of the personality of the disabled individual. Furthermore, I deal with education and I differentiate between integration and inclusion in one of the chapters. The following chapter concentrates on the historical development and legislation, which is further developed by a sub-chapter on particular stages of education. Last but not least, I describe didactical principles applied on education of mentally disabled individuals.

The practical part of my thesis is realized through quantitative research by a questionnaire analysis. The questionnaire is aimed to stances of teachers of primary schools on inclusive education and integration of mentally disabled pupils. Primarily, the aim is to show stances of teachers towards inclusive education, their opinions, or whether they would prefer to choose a different form of education for the mentally disabled pupils.

Keywords: Mental Retardation, Mental Disability, Education, Integration, Inclusive Education, Teachers' Approaches.

Poděkování

Tímto děkuji Mgr. Michaele Jurtíkové za cenné rady a za odborné vedení mé bakalářské práce.

Dále bych chtěla poděkovat pedagogům, kteří se podíleli na vyplnění mého dotazníku.

Prohlášení:

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ	13
1.1 PSYCHOPEDIE	14
1.2 CHARAKTERISTICKÉ ZNAKY MENTÁLNÍ RETARDACE	14
1.3 KLASIFIKACE MENTÁLNÍ RETARDACE	15
1.3.1 Lehká mentální retardace	16
1.3.2 Středně těžká mentální retardace	17
1.3.3 Těžká mentální retardace	17
1.3.4 Hluboká mentální retardace	18
1.3.5 Jiná mentální retardace.....	18
1.3.6 Neurčená mentální retardace	18
1.4 ETIOLOGIE MENTÁLNÍ RETARDACE	18
2 INTEGRACE X INKLUZE.....	20
2.1 NÁRODNÍ AKČNÍ PLÁN INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	21
2.2 FÉROVÁ ŠKOLA.....	22
2.3 CENTRA PODPORY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	22
3 VZDĚLÁVÁNÍ OSOB S MENTÁLNÍ RETARDACÍ.....	23
3.1 HISTORICKÝ VÝVOJ	23
3.2 LEGISLATIVA	25
3.2.1 Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)	26
3.2.2 Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných	27
3.2.3 Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních	27
3.3 SOUČASNÝ SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ.....	28
3.3.1 Předškolní vzdělávání	28
3.3.2 Základní vzdělávání	29
3.3.3 Příprava na zaměstnání.....	31
3.3.4 Celoživotní vzdělávání.....	31
4 DIDAKTICKÉ PRINCIPY POUŽÍVANÉ PŘI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S MENTÁLNÍ RETARDACÍ A NOVÉ FORMY PRÁCE S LIDMI S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	33

4.1	ORGANIZACE VYUČOVÁNÍ.....	33
4.2	OSOBNÍ ASISTENCE.....	34
4.3	ASISTENT PEDAGOGA	34
4.4	ALTERNATIVNÍ A AUGMENTATIVNÍ KOMUNIKACE.....	35
4.4.1	Znak do řeči.....	35
4.4.2	Piktogramy	36
4.4.3	Bliss.....	36
4.4.4	Makaton.....	36
4.4.5	Sociální čtení.....	36
4.5	SNOEZELEN	37
II	PRAKTICKÁ ČÁST	38
5	VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	39
5.1	DÍLČÍ VÝZKUMNÉ CÍLE	39
5.2	FORMULACE VÝZKUMNÝCH HYPOTÉZ	40
5.3	DRUH VÝZKUMU, METODA SBĚRU DAT	40
5.4	VÝZKUMNÝ SOUBOR	41
5.5	REALIZACE VÝZKUMU	41
5.5.1	Návratnost dotazníků	42
6	VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU.....	43
6.1	TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ.....	65
6.1.1	Hypotéza č. 1	66
6.1.2	Hypotéza č. 2	67
6.1.3	Hypotéza č. 3	68
6.1.4	Hypotéza č. 4.....	69
6.1.5	Shrnutí	69
7	VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	70
	ZÁVĚR	73
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	74
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	77
	SEZNAM TABULEK.....	78
	SEZNAM GRAFŮ	80
	SEZNAM PŘÍLOH.....	81

ÚVOD

„Kvalita společnosti se může měřit podle způsobu, jak se stará o své nejzranitelnější a nejzávislejší členy. Společnost, která se o ně stará nedostatečně, je pochybená.“

Adrian D. Ward

Jako téma své bakalářské práce jsem si zvolila „Postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání a integraci žáků s mentálním postižením a způsoby vzdělávání těchto žáků“.

Toto téma jsem si vybrala, protože mě zajímá, jaké jsou dnešní možnosti studia pro žáky s mentálním postižením, jak se tyto možnosti v průběhu let vyvíjejí a kam v nynější době směřují. Také jaké jsou možnosti ve speciálním vzdělávacím proudu a hlavním vzdělávacím proudu. Zaměření na žáky s mentálním postižením jsem volila vzhledem ke svým dřívějším zkušenostem z praxe v denních stacionářích pro osoby s mentálním postižením. Klienti stacionáře tuto službu nazývali školou, i když zde v podstatě probíhala spíše aktivizace než vzdělávání.

V teoretické části se budu zabývat způsoby vzdělávání žáků s mentálním postižením. Dále chci vymezit základní pojmy objasňující mentální retardaci, a to její definici, klasifikaci, etiologii a charakteristické znaky mentálního postižení. Chtěla bych také popsat rozdíl mezi integrací a momentálně aktuálním inkluzivním vzděláváním, u kterého se však budu zaměřovat pouze na oblast osob s mentálním postižením.

Dále bych se chtěla zabývat již samotným vzděláváním žáků s mentální retardací. A to jak současným systémem, tak historií a legislativou, která vzdělávání žáků s postižením umožňuje. Jako poslední bod teoretické části budu popisovat didaktické principy a nové formy práce využívané při práci s žáky s mentální retardací.

V současné době je problematika inkluze a integrace žáků s mentálním postižením velmi diskutovaným tématem. Vznikají projekty, které chtějí podpořit inkluzivní vzdělávání u nás, jako například Férová škola. Ale na druhou stranu, zde máme i odpůrce, kteří jsou proti inkluzi. Některé projekty budu následně ve své práci popisovat.

V praktické části chci zkoumat postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání a integraci. Tento výzkum bude realizován kvantitativním výzkumem formou dotazníkového šetření. Dotazník bude určen pro pedagogy na běžných základních školách (dále jen ZŠ) hlavního vzdělávacího proudu.

Svým výzkumem bych chtěla zjistit, zda školy v hlavním vzdělávacím proudu integrují žáky s mentálním postižením, dále zda lokalizace školy ovlivňuje postoj učitelů k integraci, jak jsou ovlivněni svou předchozí zkušeností s výukou žáka s mentálním postižením a zda jejich postoj nějak souvisí s délkou praxe či vzděláním v oblasti speciální pedagogiky.

Také bych chtěla zjistit, jestli si učitelé v běžných ZŠ myslí, že jsou školy dostatečně připraveny na inkluzivní vzdělávání a jaký typ vzdělávání by pro žáky s mentálním postižením vybrali, zda upřednostňují integraci, inkluzivní vzdělávání nebo aby byl ponechán současný systém. Především však budu zjišťovat, jaké jsou jejich postoje ke vzdělávání osob s mentálním postižením.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ

Tato kapitola pojednává o základních znacích mentálního postižení a definuje základní pojmy vztahující se k mentálnímu postižení. Také se zabývá klasifikací jednotlivých druhů mentálního postižení, etiologií a charakteristickými znaky mentálního postižení.

„Termíny mentální retardace a jedinec s mentálním postižením se v současné psychopedii používají jako synonyma. Samotný syndrom je pak nazýván mentální retardace.“ (Černá, 2009, str. 75)

Přestávají se používat termíny jako slabomyslnost, duševní zaostalost, ale i nadále se s nimi v literatuře můžeme setkat. I pojmy jako oligofrenie a demence se i nadále používají, ale dnes pouze pro vyjádření doby vzniku mentální retardace (Černá, 2009, str. 75-78).

Dále uvedu několik definic mentálního postižení neboli mentální retardace, abychom mohli porovnat názory různých autorů.

„Mentální retardace je pojem vztahující se k podprůměrnému obecně intelektuálnímu fungování osoby, které se stává zřejmým v průběhu vývoje a je spojeno s poruchami adaptačního chování. Poruchy adaptace jsou zřejmé z pomalého tempa dospívání, ze snížené schopnosti učit se a z nedostatečné sociální přizpůsobivosti.“ (Slowík, 2007, str. 110)

Slowík toho do své definice příliš mnoho nezahrnuje. Podle mého názoru, po přečtení i jiných knih o mentálním postižení, mentální postižení postihuje všechny složky osobnosti, ale zde se autor zaměřuje pouze na jednu složku lidské osobnosti, a to na inteligenci.

Další z mnoha definic o mentálním postižení je definice od Franioka, který už říká, že mentální postižení postihuje všechny složky lidské osobnosti.

„Mentální postižení je charakterizováno jako vývojová porucha psychických funkcí postihující všechny složky osobnosti. Zahrnuje tedy stránku tělesnou, duševní a rovněž stránku sociální. Typickým rysem je v různé míře snížení rozumových schopností, projevující se v kvalitě vnímání, myšlení, představ, paměti, pozornosti, řeči, vizuomotoriky. Postižená je rovněž oblast citová a volní.“ (Franiok, 2008, str. 20)

„Mentální retardaci lze definovat jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i postnatální etiologií.“ (Valenta, 2003, 14.)

Nejvíce se přikláním k definici od Valenty, který se na mentální retardaci dívá ze všech stránek a popisuje ji jako sníženou inteligenci, která se projevuje v mnoha složkách lidské osobnosti. Také zde zahrnuje etiologii mentálního postižení, která jasně potvrzuje, že mentální postižení může vzniknout i postnatálně. Tato definice mi připadá nejvíce jasná, přesně vymezuje, co je hlavním problémem mentálního postižení.

Pokud vycházíme z těchto základních definic mentálního postižení, může ho popsat jako vývojovou poruchu, která se projevuje sníženou rozumovou schopností, jež se projevuje ve všech složkách lidské osobnosti a to složkách kognitivních, řečových, pohybových a sociálních. Jinými slovy postihuje stránku tělesnou, psychickou, duševní i sociální. Dále můžeme o mentálním postižení říci, že vzniká prenatálně, perinatálně a postnatálně v důsledku mnoha různorodých příčin.

1.1 Psychopedie

Pojem psychopedie je českého původu a v cizojazyčných terminologiích se s ním neseťkáme. V cizojazyčných terminologiích se mluví o pedagogice žáků s mentálním postižením. Psychopedie úzce souvisí i s jinými vědami, například s biologickými, lékařskými a psychologickými. (Černá, 2009, str. 9-10)

„Psychopedie je tradičně pojímána jako nauka o zákonitostech rozvoje, výchovy a vzdělávání osob s mentálním postižením.“ (Černá, 2009, str. 9)

Hlavním zájmem psychopedie je jedinec s mentálním postižením. Psychopedie se především zabývá jeho socializací či resocializací. K dalším hlavním oblastem zájmu patří prevence mentálního postižení, jedná se především o terciální prevenci, dále jde o prognostiku, edukaci a diagnostiku. (Valenta, 2003, str. 4-8)

1.2 Charakteristické znaky mentální retardace

U každého člověka s mentální retardací se objevují jiné charakteristické znaky, ale můžeme určit několik znaků, které se vyskytují téměř u všech.

Hlavním znakem mentální retardace je, že toto postižení je vrozené a druhým hlavním znakem je trvalý charakter tohoto postižení. (Vágnerová, 2008, str. 289-301)

Mezi další znaky patří opoždění vývoje rozumových schopností, rozdílný vývoj psychických vlastností a poruchy adaptačních schopností. Mentální retardace vzniká na základě organického poškození mozku, které je důsledkem špatného vývoje. (Švarcová, 2011, str. 28-33)

Mezi další charakteristické rysy osob s mentální retardací patří způsob myšlení. Jejich myšlení je stereotypní a často lpí na určitém způsobu řešení. Dalším znakem je řeč osob s mentální retardací. Mají obtíže při porozumění slovního projevu, ale také celkově problém při rozvoji řeči. Jejich řeč může být opožděná nebo není vůbec vyvinutá. (Vágnerová, 2008, str. 289-301)

Dalším znakem je uspokojování potřeb osob s mentálním postižením. I osoby s mentální retardací mají své potřeby, jejich uspokojování však probíhá jinak než u osob bez postižení. Nevyhledávají nové způsoby, jak své potřeby uspokojovat, spokojí se s tím, co už znají, co se naučili během svého dosavadního, do určité míry omezeného, vývoje. (Vágnerová, 2008, str. 289-301)

Posledním, ale neméně důležitým znakem je socializace osob s mentálním postižením. O jejich socializaci se dá říci, že je opožděná, jsou velmi vázáni na blízké osoby a další navazování vztahů je omezené, může to být způsobeno jejich narušenou komunikační schopností a sníženou schopností empatie. Jejich socializace je narušena i nedostatečnými zkušenostmi, jak sociální vztahy navazovat. (Vágnerová, 2008, str. 289-301)

1.3 Klasifikace mentální retardace

Mentální retardace bývá nejčastěji klasifikována do čtyř typů a to lehká mentální retardace, středně těžká mentální retardace, těžká mentální retardace a hluboká mentální retardace. Mezinárodní klasifikace nemocí k těmto čtyřem základním typům přidává ještě další dva, a to jinou mentální retardaci a neurčenou mentální retardaci. (MKN – 10, 2008, str. 236-237)

Dříve se používala kategorie mírná mentální retardace, která odpovídala inteligenčnímu kvocientu 69 – 85, ale s touto kategorií už se dnes setkáme pouze v literatuře. (Švarcová, 2011, str. 36-41)

MKN - 10 využívá pro různé druhy mentální retardace označení F70 – F79. Dále také využívá členění, které označuje rozsah daného postižení:

- .0 – označuje žádnou nebo minimální poruchu chování,
- .1 – označení pro významnou poruchu chování,
- .8 – jiné poruchy chování,
- .9 – bez zmínky o poruchách chování.

Některé terminologie také hovoří o dvou typech mentálního postižení. Typ eretický, kdy se jedná o jedince hyperaktivního a neklidného. A typ torpidní, kdy je jedinec naopak hypoaktivní a apatický. (Valenta, 2003, str. 12)

Další klasifikace může být podle doby vzniku postižení. Pojem oligofrenie využíváme, pokud k postižení došlo během vývoje v prenatálním, perinatálním či raně postnatálním období. Pojem demence se využívá, pokud byl mozek poškozen po narození, většinou do dvou let života. (Švarcová, 2011, str. 28-41)

1.3.1 Lehká mentální retardace (dále LMR)

LMR odpovídá inteligenční kvocient 50 – 69. Osoby s LMR ve většině případů mají řeč rozvinutou na úrovni běžného využívání, ale v dětství je jejich řeč opožděná. Většina jedinců s LMR je plně nezávislá v oblasti samoobsluhy, v péči o domácnost, jejich vývoj je však o něco pomalejší. Největší potíže u nich vyvolává teoretická práce ve škole. Často se objevují potíže se psaním a počítáním. Osoby s LMR mohou být zaměstnány v oborech, které nepožadují podrobné teoretické znalosti, ale spíše praktickou manuální práci. (Švarcová, 2011, str. 37-38)

Mentální věk jedinců s LMR se pohybuje kolem 10 – 11 let. LMR je diagnostikována 80% postiženým. U osob s LMR se objevují připojené nemoci, jako autismus, epilepsie nebo přidružené tělesné postižení. (Švarcová, 2011, str. 37-38)

MKN – 10 přiřazuje LMR kód F70. Do této kategorie zařazuje lehkou slabomyslnost, lehkou mentální subnormalitu a debilitu.

1.3.2 Středně těžká mentální retardace (dále STMR)

STMR bývá vymezena inteligenčním kvocientem 35 – 49. Vyskytuje se přibližně u 10 % osob, kterým byla diagnostikována mentální retardace. U osob se STMR je opožděno chápání a používání řeči. Také jsou omezeni v samostatnosti, ne vždy se o sebe dovedou sami postarat. Většina jedinců se STMR si osvojí základy trivia, ale musí si trivium neustále opakovat, jinak jej zapomínají. Mentálně se pohybují klem 4-8 let. (Švarcová, 2011, str. 38-39)

Také se uvádí omezení v oblasti neuropsychiky, kdy se dítě opoždí v počátcích sezení a chůze. Také slovník osob se STMR není příliš rozvinutý. O této skupině lidí se tvrdí, že jsou do určité míry vzdělavatelni, ale závisí to na individuálních schopnostech. (Franiok, 2008, str. 39-40)

Většina osob se STMR je mobilní, ale často se u tohoto stupně postižení vyskytují přidružené tělesné postižení či pervazivní vývojové poruchy. To zhoršuje jejich možnosti pro život v dospělosti, ale i tak se daří lidem se STMR sehnat práci, buďto manuální, kde má jasně stanovené postupy práce, nebo pracují na chráněných pracovištích. Osoby se STMR mají v ojedinělých případech možnost být v dospělosti plně samostatné. (Švarcová, 2011, str. 38-39)

MKN – 10 přiřazuje STMR kód F71. Do této kategorie zařazuje střední mentální subnormalitu, střední slabomyslnost a imbecilitu. Oproti Švarcové uvádí, že osoby s STMR se mentálně pohybují ve věku od 6 do 9 let.

1.3.3 Těžká mentální retardace (dále TMR)

TMR je vymezena inteligenčním kvocientem 20 – 34. Vyskytuje se přibližně u 5 % osob s diagnostikovanou mentální retardací. Ke stavu jedinců s TMR se často vztahují i poruchy motoriky a jiné přidružené poruchy. Většinou se pohybují kolem mentálního věku 18. měsíců až 3,5 let. Žáci s TMR již nejsou schopni zvládnout ani základy trivia, ale pokud je jim věnována dostatečná péče, je u nich možný rozvoj motoriky i určitého stupně samostatnosti (zvládnou se najít, zajít si na toaletu, ...). (Švarcová, 2011, str. 39-40)

MKN – 10 přiřazuje TMR kód F72. Do této kategorie řadí těžkou mentální subnormalitu, těžkou slabomyslnost a idioimbecilitu. Osobám s TMR přiřazují mentální věk 3 až 6 let. I zde vidíme rozdíl při určování mentálního věku dle Švarcové a dle MKN – 10.

1.3.4 Hluboká mentální retardace (dále HMR)

Osoby s diagnostikovanou HMR mají IQ nižší než 20, ale u takto postižených osob je těžké, téměř nemožné změřit IQ. Většina osob s diagnostikovanou HMR je plně imobilní či výrazně pohybově omezená. Nedokážou se o sebe starat a potřebují neustálou pomoc a dohled. Osoby s HMR jsou ve většině případů inkontinentní a nemají žádné hygienické návyky. Možnosti jejich vzdělávání jsou omezeny na rozvoj motoriky a na rozvoj základních komunikačních prvků. Často trpí přidruženou epilepsií, různým stupněm ztráty sluchu a zraku a přítomností pervazivních vývojových poruch. (Švarcová, 2011, str. 40)

MKN – 10 přiřazuje HMR kód F73. MKN do kategorie HMR řadí těžkou mentální subnormalitu, hlubokou slabomyslnost a idiocii. MKN vymezuje mentální věk osob s HMR pod 3 roky.

1.3.5 Jiná mentální retardace

Označení jiná mentální retardace se využívá u jedinců, u kterých je diagnostika určitého typu mentální retardace znesnadněna přidruženým onemocněním či postižením. (Švarcová, 2011, str. 40 - 41)

MKN – 10 přiřazuje jiné mentální retardaci kód F78.

1.3.6 Neurčená mentální retardace

Švarcová tuto kategorii nazývá nespecifikovaná mentální retardace. Tato kategorie se využívá, pokud je stanovena mentální retardace, ale diagnostik nemá dostatek informací, aby určil správný typ. (Švarcová, 2011, str. 41)

MKN – 10 přiřazuje neurčené mentální retardaci kód F79. Do této kategorie řadí mentální deficit nervového systému, mentální subnormalitu nervového systému a slabomyslnost nervového systému.

1.4 Etiologie mentální retardace

Etiologie mentální retardace je rozsáhlá a každý autor si vybírá jiné příčiny vzniku, ty které mu přijdou, podle jeho získaných vědomostí a zkušeností s osobami s mentálním postižením, nejpravděpodobnější.

V současné době je často popisována klasifikace podle AAMR z roku 2002, která rozděluje faktory vzniku mentální retardace do tří období, a to prenatální, perinatální a postnatální. Viz příloha č. 2. (Černá, 2009, str. 87-88)

V České republice se etiologií mentální retardace zabývá Raboch a Zvolisky. Ti rozlišují pouze dva typy faktorů, a to prenatální a perinatální. Do prenatálních faktorů řadí infekční onemocnění matky, endokrinní poruchy matky, Rh inkompatibilitu, fetální alkoholový syndrom, kokainový syndrom, získaný defekt imunity (AIDS) a další intrauterinní poškození. Do perinatálních faktorů řadí mozkové hypoxie, krvácení do mozku. Podrobněji se zabývají chromozomální aberací a genetickým enzymovým defektem. ((Raboch, Zvolisky, 2001, str. 346) in Černá, 2009, str. 88-89)

Slowík v etiologii mentální retardace připomíná, že jde o poškození mozku, čímž z etiologie jasně vyřazuje sociální prostředí jako příčinu. Tvrdí, že lze jasně určit příčinu u genetických poruch a genetických odchylek. Také vidí jasnou příčinu u metabolických poruch, u intoxikace nebo u mentální retardace jako následek úrazu. Tvrdí však, že je ještě mnoho druhů mentální retardace, u kterých nemůžeme příčinu vzniku jasně určit. (Slowík, 2007, str. 111-112)

2 INTEGRACE X INKLUZE

V této kapitole chci rozlišit rozdíl mezi integrací a inkluzí a popsat vybrané projekty uplatňované v současnosti vzhledem k problematice inkluzivního vzdělávání a integrace žáků s mentálním postižením.

Integrace – „*plné začlenění jedince s postižením do společnosti, do přirozeného sociálního prostředí, v co nejvyšší možné míře,*“ (Švingalová, 2003, str. 36)

Opakem integrace je segregace. „*Jde o vyčleňování postižených jedinců z běžného sociálního prostředí a zařazení do speciálních škol a zařízení, které byly oddělené od běžného prostředí zejména svoji lokalitou.*“ (Švingalová, 2003, str. 22)

„**Inkluze** znamená splynutí. *Inkluzivní vzdělávání na rozdíl od vzdělávání integrativního se nevztahuje pouze na žáky se zdravotním postižením, ale zahrnuje všechny žáky školy. Inkluzivní škola přijímá všechny děti bez ohledu na jejich sociální situaci, vyznání, rodinnou konstelaci, postižení, rasu, příslušnost k menšině a vzdělává je individuálně podle jejich potřeb.*“ (Švarcová, 2011, str. 140)

„*Inkluze není něco, co si musí člověk zasloužit splněním zadaných požadavků, ale automatické právo.*“ (Tannenbergerová, 2010, str. 8)

Vaďurová (2009, str. 53-63) popisuje několik základních principů inkluzivního vzdělávání, například, že inkluze je založena na názoru, že všechny děti jsou do jisté míry vzdělavatelné, inkluze je proces nalézání řešení, dále jak přistupovat k odlišnostem všech žáků. Inkluze se snaží o odstranění překážek, které nastávají při vzdělávání a má snahu o zlepšení současné školské praxe.

Inkluzivní vzdělávání je výsledkem lidskosti a dodržování základních lidských práv. Ve Všeobecné deklaraci lidských práv, je napsáno, že každý má právo na vzdělání. Úmluva OSN o právech dítěte, hovoří, že každý, kdo svou myšlenku dokáže zformulovat, má právo ji vyjádřit. O právech na vzdělání osob s mentálním postižením hovoří i Světová deklarace vzdělání pro všechny. Jedním z posledních sepsaných dokumentů o vzdělávání osob s postižením je Prohlášení OSN o právech osob s postižením, kde se hovoří o inkluzivním vzdělávání umožňující vzdělání pro všechny bez jakýchkoli výjimek. (Vaďurová, 2009, str. 54-56)

„V současnosti je u nás i v zahraničí možné evidovat třídímenzionální pojetí inkluzivní edukace. Inkluze se takto může ztotožňovat s integrací, anebo se může chápat jako jakási vylepšená, „optimalizovaná“ integrace, nebo jako nová kvalita přístupu k postiženým dětem, odlišná od integrace – jako bezpodmínečné akceptování speciálních potřeb všech dětí.“ (Lechta, 2010, str. 28)

„Zatímco koncept integrace vychází především z potřeb postiženého dítěte, koncept inkluze se koncentruje na práva všech dětí.“ (Hornáková, 2006. In: Lechta, 2010, str. 30)

Integrace je spojována s výukou žáků se speciálními potřebami, zatímco inkluze směřuje ke školám pro všechny. (Lechta, 2010, str. 30)

Podle toho, jakým směrem se v současnosti ubírá realizace inkluzivního vzdělávání u nás, je jasné, že jednoho dne budou všechny školy inkluzivní. Otázka, kterou si musíme klást, není, jestli bude u nás inkluzivní vzdělávání realizované, ale jak bude inkluzivní vzdělávání vypadat. Zda budou zachovány alespoň některé speciální či praktické školy, nebo tyto školy budou úplně zrušeny a budou se zakládat školy soukromé, či speciální třídy při běžných ZŠ pro žáky s těžšími formami postižení.

2.1 Národní akční plán inkluzivního vzdělávání

Hlavním úkolem Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání (dále jen NAPIV) je zavést inkluzivní vzdělávání do systému českého školství. Snaží se o snížení exkluze a naopak o zvýšení integrace lidí, kteří jsou náchylní k exkluzi společností. NAPIV byl uveden v platnost v roce 2009. (Národní akční plán inkluzivního vzdělávání, © 2009)

NAPIV hovoří o inkluzivním vzdělávání takto: *„Za inkluzivní vzdělávání považujeme vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální soudržnosti, vzdělávání vycházející z uspořádání běžné školy způsobem, který naplňuje koncept rovných příležitostí a nabízí adekvátní podporu v rámci vyučování všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly s cílem maximálně rozvinout jejich vzdělávací potenciál.“ (Národní akční plán inkluzivního vzdělávání, © 2009)*

Bohužel osud NAPIV je momentálně nejasný. Projekty jako Férová škola nebo CPIV už se realizují a vypadají slibně, ale bohužel NAPIV se prozatím zasekl v přípravné fázi a není jasné, jak bude tento projekt pokračovat.

2.2 Férová škola

„Základní myšlenkou a smyslem Férové školy je podpora rovných příležitostí ve vzdělávání pro všechny děti, i ty označené legislativou jako děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Projekt Férová škola se zaměřuje jednak na ocenění a propagaci těch ZŠ, jež jsou otevřené všem dětem bez rozdílu a pracují integračně. Dále pak otevírá a šíří téma nediskriminace a tolerance mezi odbornou veřejností.“ (Čermák, 2010, str. 5)

Projekt Férová škola vznikl na popud Ligy lidských práv, která usiluje o zavedení inkluzivního vzdělávání do českého školství. Aby škola získala Certifikát Férová škola, musí splňovat několik podmínek. Například pokud škola zvládne vzdělávat žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen žák se SVP), tak jej neodmítne. Škola nemá oddělené třídy pro žáky se znevýhodněním, ale všichni jsou vyučováni ve společných třídách. Učitelé si neustále prohlubují své vzdělání a to především v oblasti diskriminace a inkluzivního vzdělávání. (Čermák, 2010, str. 12-13)

2.3 Centra podpory inkluzivního vzdělávání

Projekt je pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a je realizován od července 2009. Tento projekt se soustředí na přípravu podmínek pro inkluzivní vzdělávání na ZŠ. Centra podpory inkluzivního vzdělávání (dále jen CPIV) nabízejí účastnicím se školám poradenství psychologické, speciálně-pedagogické a poradenství v oblasti prevence sociálně patologických jevů. Dále například centra nabízejí pomoc při vytváření individuálních vzdělávacích plánů a vzdělávání pedagogických pracovníků. (Centra podpory inkluzivního vzdělávání, © 2009)

Tento projekt je realizován v devíti centrech v ČR. Jsou to CPIV Praha, Plzeň, Opava, Olomouc, Most, Karviná, Hradec Králové, České Budějovice a Brno. Výsledkem projektu CPIV bude sepsání školních podpůrných programů, vytvoření sítě spolupracujících škol a jiných školských zařízení, možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, analýza již zavedeného inkluzivního vzdělávání, které napomůže dalším školám, při jeho realizaci a metodika zavádění inkluzivního vzdělávání. (Centra podpory inkluzivního vzdělávání, © 2009)

3 VZDĚLÁVÁNÍ OSOB S MENTÁLNÍ RETARDACÍ

V této kapitole se budu zabývat vzděláváním osob s mentálním postižením. Historickým vývojem péče o osoby s postižením a současnou legislativou, která se touto problematikou zabývá. Jako poslední bod této kapitoly bude vymezení jednotlivých stupňů vzdělávání osob s mentálním postižením.

Již Komenský tvrdil, že všichni jedinci mají přirozené právo na vzdělání. Řekl, že všichni jsou vzdělatelní, nevzdělatelnost neexistuje. Existují pouze pedagogové, kteří nejsou schopni určitě jedince vzdělat.

„Pojem vzdělávání se obecně v pedagogické teorii chápe jako proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj., typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování.“ (Průcha, 2000, str. 15)

Lidé s mentálním postižením mají sníženou rozumovou schopnost, a proto si mnoho lidí myslí, že jejich vzdělávání je neefektivní a zcela zbytečné. Opak je však pravdou, kvůli jejich snížené rozumové schopnosti se musí vzdělávat o to více. Věci, které se lidé bez postižení učí zcela automaticky, se oni musí těžce učit. (Slowík, 2007, str. 115)

Myslím si, že žáci s mentálním postižením mají díky vzdělávání možnost rozvoje, ať už se jedná o žáka s LMR či HMR. Pokud se jim dostatečně věnujeme, tedy dopřáváme jim více péče než běžnému žákovi na ZŠ, je pravděpodobnost dobrého rozvoje vysoká. Ale aby jejich vzdělávání bylo smysluplné, mělo by být zaměřeno na jejich potřeby a schopnosti. Nejsem si jistá, že toto mohou žákům s mentálním postižením nyní nabídnout v běžných ZŠ.

3.1 Historický vývoj

Nejstarší zmínka o duševní poruše je datována 1900 před naším letopočtem, kdy se mluvilo o depresi. Proti vzniku poruch bylo v roce 800 před naším letopočtem sepsáno Lykurgovo opatření – *„požívání lihovin má neblahý vliv na potomstvo, zejména na jeho duševní vývoj. Zakazoval proto požívati vína v den sňatku předpokládaje, že v ten den dochází k početí.“ (Zeman, 1939, str. 3, In: Valenta, 2003, str. 17)*

V antice se vyskytlo mnoho zmínek o různých duševních poruchách (např. melancholie, mánie). Hippokrates přišel s důkazy, že mentální poruchy jsou způsobeny poruchou mozku, už v antice dokázali odlišit slabomyslnost vrozenou od slabomyslnosti získané. Starověká společnost však zaujímalá ohledně osob s postižením, jasné stanovisko - většinu osob s postižením ihned po narození usmrcovali. (Valenta, 2003, str. 17-28)

Seneka pravil. „*My usmrcujeme mrzáky a topíme ty děti, které přicházejí na svět neduživé a znetvořené. Nejednáme tak z hněvu, ale řídíme se zásadami rozumu – oddělit tak špatné od dobrého.*“ (Kysučan, 1982. In: Valenta, 2003, str. 17)

Ve středověku duševní poruchy nebyly brány jako nemoc, ale jako druh magie. Osoby s postižením byly označeny za posedlé. I přesto ve středověku vznikaly útulky pro staré či postižené duševní poruchou. V tomto období vznikly tzv. lodě bláznů, do kterých byli naloženi duševně nemocní. Města se jich takto zbavovala a tvrdila, že nemocní plují hledat svůj rozum. Období renesance přišlo s první klasifikací poruch, která rozlišuje poruchy rozumových schopností od poruch duševních. V této klasifikaci bylo mentální postižení nazváno Imbecilitas mentis tedy duševní zblbnutí. Tato klasifikace zahrnovala idiocii, imbecilitu, slabomyslnost, zapomnětlivost a velkou ztrátu paměti. (Valenta, 2003, str. 17-28)

Do období renesance patřil i J. A. Komenský, ten tvrdil, že všichni jsou vzdělavatelni, je nutno vzdělávat všechny, nehledě na jejich omezení. Komenský ve své Didaktice velké popisuje přístup k žákům s LMR, kde radí, že s těmito žáky se má pracovat pomalu, motivovat je, snížit pro ně obsah učiva a pracovat s nimi individuálně. Žáky s hlubším stupněm mentálního postižení, považoval za tupé a jejich nápravu viděl možnou jen v případě, že nejsou vzpurní. (Valenta, 2003, str. 17-28)

Po sepsání Deklarace práv člověka v roce 1793, nastávají změny v přístupu k duševně nemocným. Zanikají „lodě bláznů“ a na jejich místo přicházejí „věže bláznů“. Postižení zde byli zavíráni do beden, přivazováni k postelím nebo přikováni ke stěnám. (Valenta, 2003, str. 17-28)

Na přelomu 19. a 20. století se setkáváme, ve spojení s problematikou péče o mentálně postižené, se jmény jako Marie Montessori, Helena Parhustová, Peter Peterson či Eduard Sequin, který je považován za zakladatele psychopedie. Peterson zakládal školy pro postižené, ale zasvětil svou práci i diagnostice. Dodnes se využívá při diagnostice tzv. Sequinova destička. (Valenta, 2003, str. 17-28)

Na našem území byla péče o jedince s postižením poprvé uzákoněna Všeobecným školním řádem z roku 1774. Tento školní řád, byl sepsán na popud J. I. Felbigera, který zastával názor, že nenadaní žáci, by se měli účastnit výuky a neměli by být za své nedostatky trestáni. V roce 1863 byl sepsán zákon o domovském právu, který uzákonil právo jedinců s postižením na sociální pomoc. Dalším z řady legislativních opatření byl Řád školní o vyučování z roku 1905. Tento řád povoloval zakládání zvláštních pomocných či podpůrných tříd pro nenadané žáky. (Valenta, 2003, str. 17-28)

V roce 1929 byl vydán zákon o pomocných školách, zákon zařadil pomocné školy do školského systému. Také se zabýval problematikou povinné docházky žáků s mentálním postižením. Období po druhé světové válce bylo spjaté s velkým rozmachem speciálního školství v českých zemích. Postupně se vyvíjelo od založení speciálních ZŠ, následovalo umožnění studovat učňovské obory a další uzákoněnou možností vzdělávání pro žáky s postižením bylo založení speciálních mateřských škol. (Valenta, 2003, str. 17-28)

Po listopadu 1989 nastalo ve speciálním školství mnoho změn. Vzdělání bylo umožněno všem, i žákům s těžkými formami postižení, kteří dříve nemuseli splnit povinnou školní docházku. Začali se zakládat speciální třídy pro žáky s pervazivními vývojovými poruchami. Začala se ve větší míře uplatňovat integrace a začala se realizovat inkluze osob s jakýmkoli postižením. Po listopadu 89 vzniklo mnoho nových občanských sdružení, které usilují o zlepšení péče, o uplatňování práv osob s mentálním postižením, například Společnost pro podporu lidí s mentálním postižením. V tomto období se lidem s mentálním postižením otevřely nové možnosti, začaly se zakládat specializovaná centra, podporované bydlení, objevila se velká snaha o zkvalitnění péče a služeb pro osoby s mentálním postižením. (Valenta, 2003, str. 17-28)

3.2 Legislativa

V dnešní době je vzdělávání žáků s mentálním postižením zahrnuto v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. S touto problematikou souvisí také vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

3.2.1 Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Zákon č. 561/2004 Sb. definuje žáky se SVP takto: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.*“ (Zákon č. 561/2004 Sb., §16, odst. 1)

Školský zákon dále definuje osoby se zdravotním postižením jako „*mentální, tělesný, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování*“. (Zákon č. 561/2004 Sb., §16, odst. 2)

Podle školského zákona je zdravotní znevýhodnění „*zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání,*„. (Zákon č. 561/2004 Sb., §16, odst. 3)

Školský zákon sociální znevýhodnění definuje jako „*rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy; nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova nebo postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu*“. (Zákon č. 561/2004 Sb., §16, odst. 4)

Zákon jasně stanovuje v §16, odstavci 6, 7 a 9, že žáci se SVP mají právo na vzdělávání, které je přiměřené jejich schopnostem, také mají právo na poradenskou pomoc. Hodnocení žáků se SVP odpovídá jejich schopnostem a typu jejich postižení. Ředitel vzdělávacího zařízení má možnost zavést funkci asistenta pedagoga. Dále zákon stanovuje, že žáci se SVP mají právo bez úhrady používat pomůcky, které jim škola nabídne.

O vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením hovoří školský zákon v §42, kde stanovuje, že o vzdělávání dítěte s tímto druhem postižení rozhoduje krajský úřad se souhlasem jeho zákonných zástupců, tak aby toto vzdělávání zvládl, vzhledem ke svým možnostem.

Zákon také stanovuje v §45, že ukončením ZŠ speciální, dosáhne žák základů vzdělávání. Také podle §55, odst. 2 může ředitel školy prodloužit docházku na ZŠ až do dvacátého roku.

3.2.2 Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Vyhláška jasně stanovuje v § 1, že při výuce žáků se SVP se využívá podpůrných opatření. Tyto podpůrná opatření zahrnují metody, postupy a formy výuky a také využití kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek. Také sem patří speciálně upravené učebnice, speciálně pedagogická péče nebo zřízení funkce asistenta pedagoga. Mezi organizační opatření patří například redukce počtu žáků ve třídě.

Vyhláška v § 3 vymezuje formy speciálního vzdělávání na individuální integraci, skupinovou integraci, výuka ve speciální škole, nebo kombinací těchto tří možností.

§ 5 popisuje typy speciálních škol podle druhu a stupně postižení. § 7 hovoří o individuálním vzdělávacím plánu (dále jen IVP) a o jeho náležitostech. IVP musí obsahovat informace, jak bude poskytována speciální péče, dále čeho chtějí speciální péči u žáka dosáhnout, jaké pomůcky žák využívá, kdo všechno se podílí na plnění IVP, jmenování pracovníka, který se stará o naplnění IVP a další organizační potřeby spojené s edukací žáka se SVP.

§ 8 hovoří o organizaci speciálního vzdělávání, například jaká je jeho forma a obsah. § 10 hovoří o tom, jak by měly být upraveny počty žáků ve třídách. Třída pro žáky se zdravotním postižením by měla mít 6 až 14 žáků, třída pro žáky s těžkým zdravotním postižením by měla mít 4 až 6 žáků. Ve třídách na běžných ZŠ, SŠ nebo vyšších odborných školách může být integrováno maximálně 5 žáků se zdravotním postižením.

3.2.3 Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

§ 3 rozděluje školská poradenská zařízení na pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogické centra.

§ 5 hovoří o pedagogicko-psychologických poradnách, které jsou ambulantní a zajišťují poradenské služby. Zjišťují připravenost žáků na povinnou školní docházku, navrhují odpovídající formu edukace, zjišťují, zda mají žáci SVP, dále zajišťují metodickou pomoc školám a poskytují preventivní programy proti vzniku sociálně patologických jevů.

§ 6 hovoří o speciálně pedagogických centrech, které poskytují své služby žákům se SVP. Tyto centra zjišťují připravenost na povinnou školní docházku, provádí diagnostiku a poskytují poradenství školám. V přílohách k této vyhlášce najdeme také seznam činností, nabízené centry, které poskytují služby žákům s mentálním postižením, jejich zákonným zástupcům, školám či školským zařízením. Tyto centra například nabízejí: metodiku cvičení, smyslovou výchovu, rozvoj motoriky, nacvičování sebeobsluhy, logopedii, nácvik čtení, psaní, muzikoterapii, arteterapii, přípravu na školní docházku.

3.3 Současný systém vzdělávání

U všech lidí je vzdělávání bráno jako celoživotní proces, ale u jedinců s mentálním postižením je celoživotní vzdělávání nutnost. Kvůli jejich sníženým inteligenčním schopnostem je potřeba jejich, již získané, dovednosti neustále znovu procvičovat a snažit se je dále rozvíjet. (Švarcová, 2011, str. 78-79)

U osob s mentálním postižením je důležité, aby se s cílenou pomocí a vzděláváním započalo již v útlém věku. Rodiny dětí s postižením mohou již od narození využívat centra rané péče, následně se děti účastní předškolního, základního, přípravného nebo celoživotního vzdělávání.

Péče o ně může být doplněna činností speciálně pedagogických center, psychologicko-pedagogických poraden a středisek výchovné péče. (Švingalová, 2003, str. 47-50)

3.3.1 Předškolní vzdělávání

Předškolní výuka žáků s mentálním postižením může probíhat:

- Mateřská škola speciální
- Integrace do běžné mateřské školy
- Speciální třídy při mateřských školách

Pro děti s mentálním postižením je velmi důležité, aby jejich vzdělávání bylo systematicky uspořádáno již od raného dětství. Úkolem předškolního vzdělávání je podpořit a navázat na rodinnou výchovu, vytvářet podmínky pro zdravý rozvoj a věnovat žákům odbornou speciálně pedagogickou péči. (Švarcová, 2011, str. 79-85)

Podle RVP PV by mělo předškolní vzdělávání splňovat tyto podmínky: podpora získávání schopnosti sebeobsluhy a osobní hygieny, používání kompenzačních pomůcek, zřízení funkce asistenta pedagoga či osobního asistenta a redukce počtu žáků ve třídě. (Švarcová, 2011, str. 79-82)

Další pomoc při výchově mohou rodiče dětí s mentálním postižením získat od speciálně pedagogických center, od středisek pomoci v krizové situaci a zapůjčením kompenzačních pomůcek. (Fischer, 2008, str. 102)

3.3.2 Základní vzdělávání

Základní vzdělávání žáků s mentálním postižením může probíhat:

- ZŠ praktická
- ZŠ speciální
 - Přípravný stupeň ZŠ speciální
- Rehabilitační vzdělávací program
- Integrace do běžné ZŠ
- Třídy pro žáky se znevýhodněním při běžné škole

Integrace do **běžných ZŠ** probíhá formou individuální nebo skupinové integrace. Skupinová integrace může probíhat, tak že při běžné škole se zřídí třída pro žáky s mentálním postižením, nebo že žáci s mentálním postižením budou zařazeni do třídy určené pro jiný druh postižení. (Švarcová, 2011, str. 85-101)

Aby mohl být žák s mentálním postižením integrován do ZŠ hlavního vzdělávacího proudu, musí být splněno několik podmínek: žák zvládne požadavky vycházející ze vzdělávacího programu školy, nenarušuje výuku, nevyžaduje příliš péče, která by učiteli bránila ve výuce ostatních žáků. (Lechta, 2010, str. 260-261)

ZŠ praktická, dříve pojmenovaná zvláštní škola, je přednostně určena pro žáky s LMR. O tom zda bude žák zařazen do ZŠ praktické, rozhoduje ředitel školy se souhlasem zákonných zástupců dítěte. Tyto školy jsou devítileté a žáci zde uskutečňují povinnou školní docházku. (Fischer, 2008, str. 103)

Obsah výuky v ZŠ praktické je stanoven v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání – přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Výuka v ZŠ praktické je rozdělena do devíti základních oblastí. Jsou to, jazyk a jazyková komunikace, matematika a její aplikace, informační a komunikační technologie, člověk a jeho svět, člověk a společnost, člověk a příroda, umění a kultura, člověk a zdraví a člověk a svět práce. (Švarcová, 2011, str. 86-90)

ZŠ speciální dříve pomocná škola je desetiletá, žáci zde plní povinnou devítiletou školní docházku. Poslední desátý rok je nepovinný. Absolvováním ZŠ speciální získává žák základy vzdělání. Tato škola je určena pro žáky, kteří nejsou schopni absolvovat běžnou ZŠ či ZŠ praktickou, většinou se jedná o žáky se středním nebo těžkým stupněm mentální retardace. Hlavními úkoly školy je naučit žáky trivium a připravit je na další vzdělávání. (Fischer, 2008, str. 103-104)

Organizace výuky je popsána v Rámcově vzdělávacím programu pro obor vzdělání základní školy speciální. RVP je rozdělen na dvě části, první část upravuje výuku pro žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením a druhá část upravuje vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a postižením více vadami. První část RVP je stejná jako RVP pro ZŠ praktické, druhá část určuje obsah vzdělávání pro žáky s těžkým mentálním postižením takto: člověk a komunikace, člověk a jeho svět, umění a kultura, člověk a zdraví a člověk a svět práce. (Švarcová, 2011, str. 90-94)

Přípravný stupeň ZŠ speciální je určen pro žáky s těžkým mentálním postižením, u kterých se nepředpokládá, že by zvládli výuku na ZŠ speciální, ale je u nich pravděpodobnost rozvoje, což jim v další fázi umožní dokončit ZŠ speciální nebo její část. Přípravný stupeň může trvat jeden až tři roky. (Švarcová, 2011, str. 94-96)

Rehabilitační vzdělávací program je určen pro žáky, o kterých se dříve říkalo, že jsou nevzdělavatelní, kvůli stupni jejich postižení. Rehabilitační třída má 4 až 6 žáků. Cílem rehabilitační třídy je u žáků rozvíjet komunikaci, motoriku a dosáhnout určitého stupně samostatnosti v sebeobsluze. Rehabilitační třídy jsou desetileté a žáci se do tříd nedělí podle věku, ale podle svých možností. (Švarcová, 2011, str. 96-100)

3.3.3 Příprava na zaměstnání

Odborné vzdělávání studentů s mentálním postižením může probíhat:

- Střední odborná učiliště
- Odborná učiliště
- Praktická škola
 - Jednoletá
 - Dvouletá

Učební obory na **středních odborných učilištích** a **odborných učilištích** nabízí žákům s lehkým stupněm postižení velký výběr. Odborná učiliště spadají do speciálního školství a jsou určena hlavně pro žáky se zdravotním postižením. Studium obvykle trvá dva nebo tři roky. (Švarcová, 2011, str. 105-106)

Praktická škola jednoletá se zaměřuje na vzdělávání žáků s těžkým stupněm postižení. Škola je určena k rozvoji dovedností získaných při povinné školní docházce. Žáci se po dokončení jednoleté praktické školy mohou ucházet o místo na chráněných pracovištích nebo o jednoduché pomocné práce. (Švarcová, 2011, str. 107-108)

Praktická škola dvouletá vzdělává žáky se středně těžkým mentálním postižením. Zaměřuje se na získávání pracovních návyků. Žáci mohou po dokončení školy pracovat v oblasti služeb a výroby. (Švarcová, 2011, str. 106-107)

3.3.4 Celoživotní vzdělávání

Celoživotní vzdělávání osob s mentálním postižením může probíhat:

- Večerní škola
- Kurzy k doplnění vzdělání
- Aktivační centra pro lidi s těžkým mentálním postižením a postižením více vadami

Večerní školy jsou určeny pro absolventy speciálních či praktických škol, ale také lidem, kteří nemají splněnou povinnou školní docházku. Večerní školy jsou zřizovány občanskými sdruženími a jsou financovány MŠMT a sponzorskými dary. (Švarcová, 2011, str. 110-112)

Kurzy k doplnění vzdělání nabízí možnost dalšího vzdělávání žáků, kteří absolvovali speciální nebo praktickou školu, ale jsou otevřeny i osobám s mentálním postižením, které nemají zatím žádné vzdělání. (Švarcová, 2011, str. 112)

Aktivizační centra pro lidi s těžkým mentálním postižením a postižením více vadami jsou zřizovány občanskými sdruženími na popud rodičů. Poskytují další vzdělání osobám, které absolvovaly speciální nebo praktickou školu, ale nepovedlo se jim dosud najít práci. Probíhá formou ročních kurzů. (Švarcová, 2011, str. 112-113)

4 DIDAKTICKÉ PRINCIPY POUŽÍVANÉ PŘI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S MENTÁLNÍ RETARDACÍ A NOVÉ FORMY PRÁCE S LIDMI S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Tato kapitola se zabývá teoretickými poznatky z oblasti didaktiky, zaměřené na vzdělávání osob s mentálním postižením. Výuka pro žáky s mentálním postižením musí být odpovídající jejich individuálním možnostem a schopnostem.

Také se tato kapitola zabývá možnostmi, jak usnadnit vzdělávání žáků s postižením, například s pomocí osobního asistenta, asistenta pedagoga nebo využitím alternativní či augmentativní komunikace.

Vzdělávání pro žáky s mentální retardací je popsáno v Rámcovém vzdělávacím plánu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a také v Rámcově vzdělávacím plánu pro základní vzdělávání v příloze o vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

4.1 Organizace vyučování

Tradičně je délka vyučovací jednotky 45 minut, ale pro žáky s mentálním postižením je to příliš dlouhá doba, aby dokázali udržet pozornost. Proto by měl učitel být schopný rozdělit vyučování do několika etap, které budou zajímavé a zábavným způsobem pomohou udržet pozornost žáka na probírané téma. (Švarcová, 2011, str. 115-116)

Učitel musí mít předem stanoveny, jaký typ vyučování bude využívat, zda se bude jednat o frontální, skupinové nebo individuální vyučování. A také kde bude výuka probíhat, ve třídě, ve specializovaných učebnách nebo mimo školní budovu. Předem by měl mít připraveny i metody práce, které bude s žáky využívat. Zda půjde o metody verbální, názorné či praktické, a zda bude využívat pouze jednu metodu nebo bude metody kombinovat a prolínat. (Průcha, 2000, str. 106-110)

Při výuce s integrovaným žákem se často využívá projektové výuky. Pro žáky s mentálním postižením je důležité, aby bylo vyučování strukturované, aby měli přesné instrukce práce. (Franiok, 2008, str. 121-123)

Při vzdělávání žáků s mentálním postižením pedagog musí brát ohled na stupeň postižení žáka, na přidružené poruchy, na individuální možnosti žáka v procesu učení, ale také se musí jeho pedagogická práce odvíjet od materiálního vybavení školy a také od jeho vlastních pedagogických kompetencí. (Lechta, 2010, str. 262-263)

Učitel musí být schopen najít správný poměr mezi osvojováním si nového učiva, opakování starého, zdokonalováním se v pochopení souvislostí a následným hodnocením. Je těžké hodnotit výkon žáka s postižením, jeho výsledky možná nejsou vždy úplně správné, ale je u něj vidět pokrok a snaha. Proto se většinou využívá hodnocení slovní. V běžných ZŠ bývá většinou hodnocení pro integrované žáky individuálně upraveno, podle jejich schopností a možností. (Švarcová, 2011, str. 115-116)

4.2 Osobní asistence

Osobní asistence je vymezena zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Jedná se o terénní službu, která je nabízena osobám se sníženou soběstačností, které ke zvládnutí některých potřeb potřebují pomoc jiné osoby. Osobní asistence probíhá v přirozeném prostředí osoby, která tuto službu využívá a je jasně vymezeno, které činnosti do služby spadají. Základní činnosti spadající podle zákona do osobní asistence jsou: pomoc při hygieně, opatření jídla, pomoc při zvládnutí domácnosti, činnosti spojené s výchovou, vzděláváním a trávením volného času, dále pomoc při získávání a udržování sociálních kontaktů a pomoc při právních úkonech. (Švarcová, 2011, str. 184-185)

4.3 Asistent pedagoga

Vyhláška jasně vymezuje hlavní úkoly asistenta pedagoga. Patří sem pomoc žákům při adaptaci na školu, pedagogům při výchovně-vzdělávacím procesu, při navazování a udržování zdravé komunikace a při udržování vztahu se zákonnými zástupci žáka. Škola si o zřízení funkce asistenta pedagoga musí zažádat. (Vyhláška č. 73, § 7)

Asistent pedagoga pomáhá žákovi s postižením s jeho potřebami a obsluhou a učitelé jako pomocný učitel. Většinou se zaměřuje na zdolávání překážek, které mohou při vzdělávacím procesu vzniknout. (Lechta, 2010, str. 124)

4.4 Alternativní a augmentativní komunikace

Některé osoby s mentálním postižením mohou mít problémy při běžné komunikaci, jejich řeč je špatně vyvinutá, nebo se vůbec nevyvinula či v průběhu vývoje vymizela. Aby tito jedinci mohli komunikovat s okolím, což je přirozená lidská potřeba, společnost se snaží vytvořit pro ně nové metody komunikace. Tyto metody se nazývají alternativní a augmentativní komunikace (dále jen AAK). (Švarcová, 2011, str. 123-125)

Augmentativní komunikace se zabývá podporou schopností komunikace, kterou jedinec má. Snaží se o zlepšení řeči, aby byla srozumitelná a člověku se usnadnilo vyjadřování. (Janovcová, 2003, str. 15-18)

Alternativní komunikace zahrnuje systémy, které kompenzují verbální komunikaci. Tyto typy komunikace se využívají u jedinců, kteří nemají vyvinutou verbální složku řeči nebo u nich vymizela. (Janovcová, 2003, str. 15-18)

AAK využívá tři základní metody, s pomůckami, bez pomůcek a jiné typy, například speciální klávesnice. AAK může být upravována podle individuálních schopností jedince. Doporučuje se komunikovat pomocí více systémů nebo jejich spojení, ale nemělo by být využito více než tři komunikačních systému. (Janovcová, 2003, str. 15-18)

4.4.1 Znak do řeči

Jedná se o jeden z typů augmentativní komunikace. Znak do řeči podporuje řeč gesty a mimikou. Znak do řeči je využíván osobami, které jsou schopny používat verbální komunikaci, ale je určitým způsobem omezená. Znak se využívá pro klíčové slovo ve větě, aby byl jeho význam upevněn. (Janovcová, 2003, str. 23-25)

Gesta, které využíváme pro znak, musí být jednoznačná a jednoduchá. Pro používání znaku do řeči existuje několik základních pravidel. Gesta a mluvené slovo musí být provedeno současně, gestikulujeme a mluvíme, pouze když se na nás osoba, se kterou hovoříme, dívá, využíváme i mimiku, snažíme se, aby osoba, se kterou komunikujeme, naše gesta napodobovala. (Janovcová, 2003, str. 23-25)

4.4.2 Piktogramy

Piktogramy mohou být využívány u některých jedinců jako alternativní způsob komunikace a u jiných jako augmentativní způsob. V ČR se využívá systém piktogramů převzatý ze zemí severní Evropy. Tento systém zahrnuje více než 700 piktogramů. Je rozdělen do několika kategorií, například rodina, sport, jídlo, dny, atd. (Janovcová, 2003, str. 18-23)

Piktogramy se využívají především u jedinců, kteří nepoužívají řeč. Piktogramy může tvořit jakýkoli psaný, malovaný či tištěný tvar. Následně se pro usnadnění práce s piktogramy mohou vytvářet komunikační deníky a tabulky. Každý si musí svůj komunikační deník nebo tabulku vytvořit sám, podle svých individuálních potřeb, mít jej sestaven, tak aby odpovídal jeho potřebám, aby obsahoval piktogramy, které používá nejčastěji nebo, které by mohl v případě nouze potřebovat. Viz obr. číslo 2 a 3 (Janovcová, 2003, str. 18-23)

4.4.3 Bliss

Jedná se o alternativní způsob komunikace, který je založen na používání jednoduchých obrázků, které se používají na ukazování. Tento systém jako jediný zachovává gramatická pravidla. Je využito 26 prvků, které se různě kombinují, až bylo vytvořeno více než 2000 symbolů. Viz obrázek č. 3. (Janovcová, 2003, str. 27-28)

4.4.4 Makaton

Makaton využívá manuálních symbolů a znaků, které se doplňují řečovým projevem. Znaky označují jen slova, která mají pro vyjádření klíčový význam. Na provedení většiny znaků se používá jen jedna ruka, ale k některým znakům je potřeba použít obě ruce. Velké množství znaků Makatonu je přejato ze znakového jazyka. Viz obrázek č. 3. (Janovcová, 2003, str. 25-27)

4.4.5 Sociální čtení

Sociální čtení se dělí na tři kategorie: fotografie a obrázky, piktogramy a slova a skupiny slov. Sociální čtení se nezaměřuje, na to aby se žáci naučili číst, ale aby byly schopni porozumět, co symboly, obrázky a slova znamenají. Většinou se sociální čtení využívá v oblasti nakupování, vaření, rozpoznání dopravních značek či časových údajů. Výhodou sociálního čtení je i snadné porozumění společnosti, protože se jedná o věci, běžně společností využívané. (Švarcová, 2011, str. 119-122)

4.5 Snoezelen

Pojem byl vytvořen v Nizozemí pracovníky v sociálním zařízení a vznikl ze slov „snuffelen“, tedy čichat a „doezelen“, tedy dřímat. Snoezelen je multisenzorická místnost, nejvíce je využívána pro osoby s těžkým a hlubokým mentálním postižením. (Stachová, O snoezelenu, © 2010)

Snoezelen byl vytvořen, aby lidé s postižením mohli vybočit z jejich běžného života, narušit stereotyp a získávat nové zkušenosti a podněty. Snoezelen vychází z poznatků, že lidé s postižením, především s těžšími formami, jsou závislí na svých smyslech a pocitech. Snoezelen slouží především k naplnění volného času osob s postižením. (Švarcová, 2011, str. 130-132)

Mělo by být vytvořeno prostředí, které postiženým umožňuje využívat svých smyslů. Podnětů, by nemělo působit příliš mnoho najednou, aby se jedinec mohl zaměřit pouze na jeden smyslový vjem a nebyl od něj příliš rozptylován. Místnost může být vybavena podněty zvukovými (hudba), čichovými (vonné svíčky, mýdla,...), hmatovými (plyšová zvířátka, vlna, koberce), chuťovými (sladké, kyselé jídlo). Ve snoezelenu jde hlavně, aby se sem lidé rádi vraceli. Viz obrázek č. 1. (Švarcová, 2011, str. 130-132)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Jako výzkumný problém mé bakalářské práce jsem si zvolila:

Postoje pedagogů v běžných základních školách k inkluzivnímu vzdělávání a integraci žáků s mentálním postižením.

Pro účely mé práce chápeme postoj jako: „*Sklon ustáleným způsobem reagovat na předměty, osoby, situace a na sebe sama. Jsou součástí osobnosti, souvisí se sklony a zájmy osobnosti, předurčují poznání, chápání, myšlení a cítění. Vědomosti, dovednosti a postoje se získávají v průběhu života, především vzděláváním a širšími sociálními vlivy, jako je veřejné mínění, sociální kontakty aj. Jsou všechny relativně trvalé a obsahují složku poznávací (kognitivní), citovou (afektivní) a konativní (behaviorální).*“ (Hartl, 2000, str. 442)

Toto výzkumné téma jsem si zvolila, jak již jsem psala v úvodu, protože se zajímám o problematiku lidí s mentální retardací a chtěla jsem zjistit, jaké mají postoje k inkluzivnímu vzdělávání pedagogové v dnešních běžných školách. Poslední dobou se stále častěji hovoří o inkluzivním vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání se nezabývá jen problematikou vzdělávání žáků s mentálním postižením, ale vzhledem ke své teoretické části práce se ve výzkumné části zaměřuji jen na okruh žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, hlavně na žáky s mentálním postižením.

Chtěla bych ve svém výzkumu zjistit, jak se k této problematice staví učitelé. Jaký názor mají na vzdělávání osob s mentálním postižením na běžných školách, jaké jsou jejich zkušenosti a zda si myslí, že jsou připraveni je učit.

5.1 Dílčí výzkumné cíle

Svůj výzkumný problém, bych chtěla podrobněji prozkoumat pomocí stanovení dílčích výzkumných cílů. Dílčí výzkumné cíle jsou stanoveny takto:

- Zjistit zda pedagogové v běžných ZŠ mají vzdělání v oblasti speciální pedagogiky.
- Zjistit zda běžné ZŠ integrují žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Zjistit zda předchozí zkušenost s výukou žáka s mentálním postižením ovlivnila postoj k jejich integraci.
- Zjistit postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání.

- Zjistit zda učitelé preferují integraci, inkluzi nebo úplné oddělení speciálního a běžného vzdělávání.
- Zjistit zda učitelé vidí v integraci žáka s mentálním postižením do běžných ZŠ výhody či spíše nevýhody.

5.2 Formulace výzkumných hypotéz

Pro lepší orientaci ve výsledcích bakalářské práce a analýzu spějící k hlavnímu cíli bakalářské práce byly stanoveny následující hypotézy:

- H1₀: Učitelé z vesnice i města zaujímají stejné postoje k integraci žáků s mentálním postižením.
- H1_A: Učitelé z vesnice zaujímají rozdílné postoje k integraci žáků s mentálním postižením oproti učitelům z města.
- H2₀: Mezi délkou praxe a postojem k inkluzi není souvislost.
- H2_A: Mezi délkou praxe a postojem k inkluzi je souvislost.
- H3₀: Mezi učiteli s předchozí zkušeností s výukou žáka s mentálním postižením a učiteli bez předchozí zkušenosti není rozdíl v postoji k inkluzi.
- H3_A: Mezi učiteli s předchozí zkušeností s výukou žáka s mentálním postižením a učiteli bez předchozí zkušenosti je rozdíl v postoji k inkluzi.
- H4₀: Učitelky mají stejné postoje k inkluzivnímu vzdělávání jako učitelé.
- H4_A: Učitelky mají rozdílné postoje k inkluzivnímu vzdělávání oproti učitelům.

5.3 Druh výzkumu, metoda sběru dat

Zvolila jsem si kvantitativní výzkum a jako metodu sběru dat jsem si zvolila dotazníkové šetření.

„Dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.“
(Chráška, 2007, str. 163)

5.4 Výzkumný soubor

Základním výzkumným souborem jsou všichni učitelé na všech běžných ZŠ v České republice.

Výběrovým výzkumným vzorkem jsou učitelé na běžných ZŠ ve Zlínském kraji. Tyto školy však nesmí být zapojeny do žádného oficiálního projektu spojeného s inkluzivním vzděláváním.

5.5 Realizace výzkumu

Našla jsem všechny ZŠ ve Zlínském kraji, pak jsem vyřadila školy, které jsou zařazeny do projektu Férová škola a do projektu Centra podpory inkluzivního vzdělávání.

Nejprve jsem zvolila náhodný výběr, kdy jsem si losovala školy z Rejstříku škol a školských zařízení na stránkách MŠMT, které jsou ve Zlínském kraji, tyto školy jsem obesílala emailem, ale bohužel jsem se setkala většinou buďto s nulovou reakcí nebo se zápornou odpovědí. Proto jsem se rozhodla, že školy obejdu osobně, školy byly vybrány záměrným výběrem. Školy jsem vybírala tak, aby pro mě byly dobře dostupné.

Výzkum probíhal ve školách:

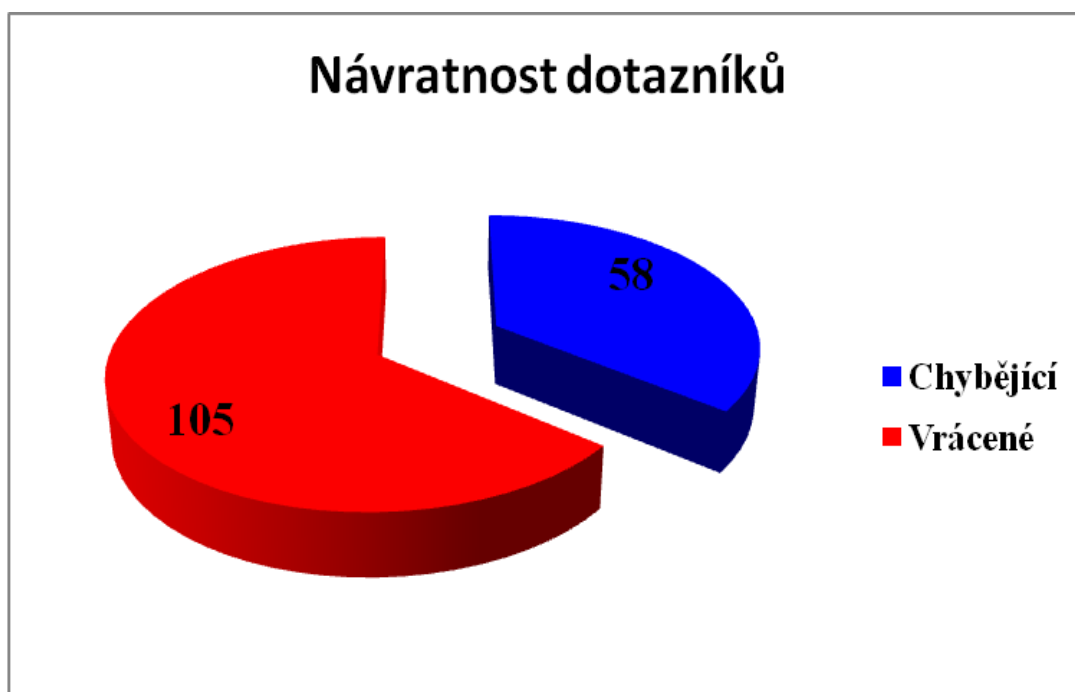
- Základní škola a Mateřská škola Sazovice
- Základní škola a Mateřská škola Tečovice
- Základní škola Kvasice
- Základní škola Tlumačov
- Základní škola a mateřská škola Mysločovice
- Základní škola Lukov
- Základní škola Ludslavice
- Základní škola Zlín, Komenského 78, Zlín - Malenovice
- 2. Základní škola Holešov
- Církevní základní škola a mateřská škola ve Zlíně
- Základní škola Fryšták

5.5.1 Návratnost dotazníků

Rozdala jsem 163 dotazníků. Z celkového počtu rozdaných dotazníků se mi vrátilo 105 dotazníků. To odpovídá 64,4% návratnosti.

Tabulka č. 1 – Návratnost dotazníků

Návratnost dotazníků	Absolutní četnost	Relativní četnost
Chybějící	58	35,6%
Vracené	105	64,4%
Rozdáno celkem - Σ	163	100%



Graf č. 1 – Návratnost dotazníků

6 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU

Otázka č. 1. Pohlaví

Tabulka č. 2 - Pohlaví

Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) Muž	18	17,1%
b) Žena	87	82,9%
Σ	105	100%

Výzkumu se zúčastnilo 18 mužů a 87 žen. Nízký počet respondentů mužského pohlaví je způsoben současným stavem českého školství, ve školství je všeobecně mužů učitelů málo.

Otázka č. 2. Vaše škola se nachází:

Tabulka č. 3 – Vaše škola se nachází

Vaše škola se nachází:	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) Na vesnici	56	53,3%
B) Ve městě	49	46,7%
Σ	105	100%

Výzkum proběhl na 7 školách na vesnici a 4 školách ve městě. Abych mohla následně ověřovat své hypotézy, snažila jsem se, aby počet respondentů ze škol ve městě a na vesnici byl vyrovnaný.

Respondentů z vesnice bylo 56, což odpovídá 53,3% a respondentů z města bylo 49, tedy 46,7%. Dotazníků ve městě bylo rozdáno více než na vesnici, ale návratnost byla nižší. V městských školách jsem se setkala s vyšší neochotou vyplnit dotazník, učitelé svou neochotu omlouvali velkým množstvím jiných dotazníků a práce spojené s běžnou pedagogickou činností.

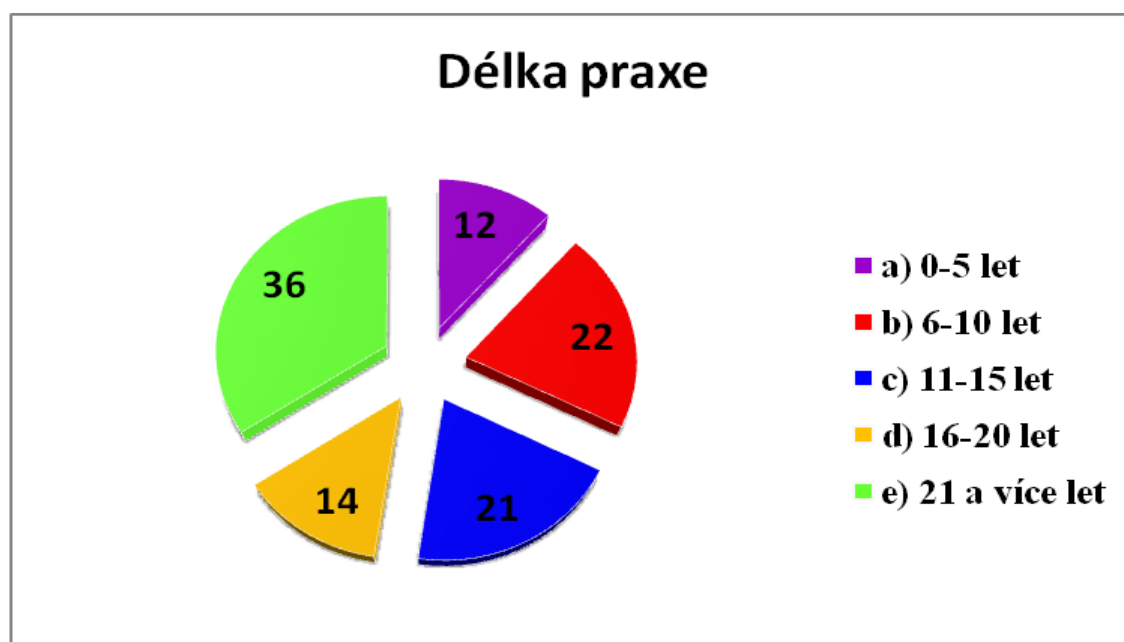
Otázka č. 3. Délka praxe

Tabulka č. 4 – Délka praxe

Délka praxe	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) 0-5 let	12	11,4%
b) 6-10 let	22	21,0%
c) 11-15 let	21	20,0%
d) 16-20 let	14	13,3%
e) 21 a více let	36	34,3%
Σ	105	100%

Délku praxe jsem rozdělila do 5 kategorií: 0-5 let, 6-10 let, 11-15 let, 16-20 let, 21 a více let.

V tabulce je znázorněno rozdělení učitelů podle délky praxe. Nejvyšší četnost můžeme vidět u učitelů, kteří jsou ve školství 21 a více let. Jedná se o 34,3 % dotazovaných. Nejméně respondentů bylo v kategorii a) 0-5 let. Pouze kategorie e) o něco převyšuje, ostatní kategorie jsou ohledně četnosti vyrovnané.



Graf č. 2 – Délka praxe

Otázka č. 4. Průměrný počet žáků ve třídě:

Tabulka č. 5 – Průměrný počet žáků ve třídě

Průměrný počet žáků ve třídě:	Absolutní četnost	Relativní četnost
13	4	3,8%
14	2	1,9%
15	13	12,4%
16	1	1,0%
17	4	3,8%
18	5	4,8%
19	13	12,4%
20	32	30,5%
21	7	6,7%
22	7	6,7%
23	2	1,9%
24	6	5,7%
25	7	6,7%
26	2	1,9%
Průměrný počet žáků:	19,6	
Σ	105	100%

Průměrný počet žáků ve třídách se pohyboval od 13 do 26 žáků. Nejvyšší četnost odpovědí najdeme u 20 žáků ve třídě, jedná se o 30,5 %. Dalšími nejčastějšími odpověďmi bylo 19 a 15 žáků ve třídě.

Pokud vezmeme v úvahu všechny odpovědi, tyto odpovědi zprůměrujeme, vyjde nám výsledek, že průměrný počet žáků ve třídách je 19,6 žáků ve třídě, tedy třídy mají v průměru asi 20 žáků.

Počet žáků ve třídě je jedním z faktorů ovlivňujících úspěšnou integraci. Z výsledků této otázky vyplývá, že školy se snaží o snižování počtu žáků ve třídách.

Otázka č. 5. Vzdělával/a jste se nebo získával/a jste informace z oblasti speciální pedagogiky?Tabulka č. 6 - Vzdělával/a jste se nebo získával/a jste informace z oblasti speciální pedagogiky?

Vzdělával/a jste se nebo získával/a jste informace z oblasti speciální pedagogiky?	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) Mám vystudovaný obor speciální pedagogika	5	4,7%
b) V rámci studia jiného oboru	44	41,5%
c) Kurz	10	9,4%
d) Jiné	7	6,6%
e) Ne	40	37,7%
Σ	106	100%

Tabulka č. 7 – c) Kurz

c) Kurz	Absolutní četnost
Výchovné poradenství	1
Hyperaktivita	1
Dyslektický asistent	5
Kurz pro asistenty pedagoga	1
Logopedie	1
Katechetický	1
Speciálně pedagogická práce s integrovanými žáky	1

Tabulka č. 8 – d) Jiné

d) Jiné	Absolutní četnost
DVPP	2
Knihy	1
Internet	1
Studuji speciální pedagogiku	3
TV	1
Školení	1

Tato otázka odpovídá na stanovený výzkumný cíl, zda mají pedagogové vzdělání v oblasti speciální pedagogiky. V oblasti speciálního vzdělání učitelů jsem zaznamela nejvyšší četnost u možnosti b), tedy že své vzdělání z oblasti speciální pedagogiky získali v rámci studia jiného oboru. Tuto možnost uvedlo 44 učitelů ze 105, to odpovídá 41,5%. Druhou nejčastější odpovědí byla možnost e), tedy že vzdělání v oblasti speciální pedagogiky vůbec nemají, ani v podobě kurzů či samostudia, takto odpovědělo 40 pedagogů. Toto je podle mě jeden z faktorů, které způsobují odmítání inkluzivního vzdělávání. Učitelé nemají dostatek informací, jak výuka žáků se SVP probíhá.

V tabulkách je pro přehlednost sepsán seznam kurzů a možností dalšího vzdělávání v oblasti speciální pedagogiky, které učitelé absolvovali či využívají. Nejnavštěvovanějším kurzem je kurz pro dyslektické asistenty. Další kurzy, které učitelé navštěvují, jsou výchovné poradenství, hyperaktivita, kurz pro asistenty pedagoga, logopedie, katechetismus a kurz speciálně pedagogické práce s integrovanými žáky.

Jako další možnost speciálně pedagogického vzdělání učitelé uváděli další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), knihy, internet, TV, školení a 3 respondenti uvedli, že studují obor speciální pedagogika.

Otázka č. 6. Inkluze je:

Tabulka č. 9 – Inkluze je

Inkluze je:	Absolutní četnost	Relativní četnost
a)	0	0,0%
b)	37	35,2%
c)	68	64,8%
Σ	105	100%

Tato otázka sloužila ke zjištění, zda učitelé rozlišují drobné rozdíly mezi integrací a inkluzí. Možnost a) byla špatná odpověď. Jedná se o segregaci, přesný opak integrace, tuto možnost nikdo z učitelů nezvolil, je tedy jasné, že učitelé mají povědomí o integraci a inkluzivním vzdělávání.

V možnostech b) a c) byl hlavní rozdíl v tom, že možnost b) odkazuje na zapojení všech žáků, možnost c) se zaobírá pouze zapojením jednotlivce. To je hlavní rozdíl mezi integrací a inkluzí. Správně odpovědělo 37 pedagogů, což odpovídá jen 35,2% ze všech dotazovaných. 68 pedagogů zvolilo možnost c). Myslím si, že tento fakt je způsoben nedostatečnou informovaností učitelů o inkluzivním vzdělávání. Pedagogové mají jen základní povědomí o inkluzivním vzdělávání, podrobnější informace neznají, a proto se s inkluzivním vzděláváním nedovedou ztotožnit.

Otázka č. 7. Máte na vaší škole integrované žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen žáci se SVP)?

Tabulka č. 10 - Máte na vaší škole integrované žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Máte na vaší škole integrované žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen žáci se SVP)?	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) Ano	103	98,1%
b) Ne	2	1,9%
Σ	105	100%

Tato otázka odpovídá na stanovený výzkumný cíl, zda běžné ZŠ integrují žáky se SVP. Z výzkumu vyplývá, že z celkového počtu 11 škol, pouze jedna škola v současné době nemá integrované žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Jedná se o nejmenší malotřídní školu, ve které probíhal tento výzkum. Tato škola má pouze 2 učitele

a maximální kapacitu 50 žáků, v současné době není kapacita naplněna. Avšak i v této škole v předešlých letech měli integrovaného žáka se SVP, konkrétně žáka s vadou řeči.

Otázka č. 8. O jaké postižení se jedná (uveďte počet žáků celkem)

Tato otázka bohužel nemohla být vyhodnocena. Učitelé uváděli, že neznají celkové počty žáků s postižením, nebo že znají počty jen ve třídách, ve kterých učí. Pouze někteří učitelé uváděli přesné počty. Když jsem při sběru dotazníků procházela jednotlivé odpovědi učitelů ze stejných škol, odpovědi na tuto otázku ve většině případů nekorespondovaly, proto jsem se rozhodla tuto otázku nevyhodnocovat, jelikož výsledky by byly zkreslené.

Otázka č. 9. Ve třídě, kde je žák s postižením máte:

Tabulka č. 11 – Ve třídě, kde je žák s postižením máte

Ve třídě, kde je žák s postižením máte:	Absolutní četnost
a) Osobní asistent	7
b) Asistent pedagoga	37
c) I asistent pedagoga i osobní asistent	15
d) Jen učitel	52
Σ	111

Z otázky číslo 7 vyplývá, že pouze v jedné škole nemají integrované žáky se SVP, ale zde vidíme, že i přesto v některých školách nemají k integrovaným žákům ve třídách nikoho, kdo by jim i učitelům pomáhal. Když sečteme možnosti a), b) a c) jde pouze o 53,2% odpovědí, tedy v 59 případech učitelé označili možnost, že mají ve třídách asistenty pedagoga, osobní asistenty nebo oba typy asistentů. Zbývajících 52 odpovědí bylo, že učitel je ve třídě s žákem se SVP na výuku sám. Tato situace je docela alarmující.

Z odpovědí na další otázky vyplynulo, že ve většině případů je to způsobeno nedostatkem financí, kdy školy nemají prostředky, aby mohly asistenty přijmout či následně ohodnotit za jejich práci. I ve školách, kde integrují žáka s mentálním postižením, jsem se setkala s faktem, že asistenta pedagoga si nemohou finančně dovolit, i když samotný učitel má s výukou velké problémy.

Otázka č. 10. S jakým stupněm postižení mohou podle vás být žáci s mentálním postižením integrováni do běžných základních škol?

Tabulka č. 12 - S jakým stupněm postižení mohou podle vás být žáci s mentálním postižením integrováni do běžných základních škol?

S jakým stupněm postižení mohou podle vás být žáci s mentálním postižením integrováni do běžných základních škol? (možnost více odpovědí)	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) Lehká mentální retardace	63	52,1%
b) Středně těžká mentální retardace	6	5,0%
c) Těžká mentální retardace	0	0%
d) Hluboká mentální retardace	0	0%
e) Neměli by být integrováni do běžných ZŠ	52	43,0%
Σ	121	100%

V této otázce měli učitelé vybrat stupeň mentálního postižení, se kterým mohou být žáci integrováni do ZŠ hlavního vzdělávacího proudu.

Nejvyšší četnost vidíme u lehké mentální retardace, jedná se o 52,1%. Dále jen o něco nižší četnost vidíme u možnosti e), že by žáci s mentálním postižením neměli být integrováni do běžných ZŠ, toto uvedlo 52 učitelů, což odpovídá 43 %.

V jedenácti případech učitelé volili současně možnost a) a možnost e). Tuto volbu v některých případech okomentovali, že integrace žáků s LMR je vhodná pouze v krajních případech, a také, že by neměli být integrováni, pokud má škola početné třídy.

V jenom případě jsem se setkala s výběrem možností a), b) a e), tato volba byla také okomentována. Učitel uvedl, že žáci s LMR a STMR by mohli být integrováni do běžných ZŠ pouze v případě, když budou připraveny vhodné podmínky pro integraci a možnost, že by neměli být integrováni, rozvedl, že i speciální školy mají pro žáky s mentálním postižením své výhody.

Po rozhovorech s některými učiteli mě velmi překvapilo, že v tak hojném počtu učitelé vybrali možnost a) LMR. Učitelé říkali, především, ti co již mají předchozí zkušenost s výukou žáka s mentálním postižením, že práce s nimi je velmi náročná, ve třídách s vyšším počtem žáků téměř nemožná.

Ještě více mě tedy udivuje, že 6 učitelů uvedlo možnost b) STMR. Kdy práce v běžné ZŠ s průměrným počtem 20 žáků ve třídě musí být pro učitele velmi náročná, a myslím si, že učitelé mají málo prostoru na to, aby se věnovali problémovým žákům, natož aby se žákům s postižením věnovali individuálně.

Otázka č. 11. Uveďte důvody, proč jste vybrali u otázky č. 10 danou odpověď.

Tabulka č. 13 - Uveďte důvody, proč jste vybrali u otázky č. 10 danou odpověď.

Uveďte důvody, proč jste vybrali u otázky č. 10 danou odpověď (možnost více odpovědí):	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) Nemám dostatečné zkušenosti, vzdělání	20	5,9%
b) Škola není na tyto žáky dostatečně připravená	42	12,4%
c) Nedostatek financí	30	8,9%
d) Nedostatek času na ostatní žáky	61	18,0%
e) Mnoho práce navíc	9	2,7%
f) Mohli by být kvůli své odlišnosti odmítáni	30	8,9%
g) Mohli by být kvůli své odlišnosti šikanováni	21	6,2%
h) Myslím si, že je pro ně inkluzivní vzdělávání přínosné	21	6,2%
i) Začlenění se do většinové společnosti	29	8,6%
j) Díky vzdělávání v běžné ZŠ mají možnost osobního rozvoje	27	8,0%
k) Je přínosem i pro ostatní žáky	34	10,1%
l) Žáci budou motivováni k lepším výsledkům	9	2,7%
m) Jiné	5	1,5%
Σ	338	100%

Tabulka č. 14 – m) Jiné

m) Jiné	
Není možné zvládat výuku	2
Žáci s mentálním postižením mají speciální potřeby -> vzdělávací program speciální školy	1
Neuvedeno	1
Budou zažívat častý neúspěch	1

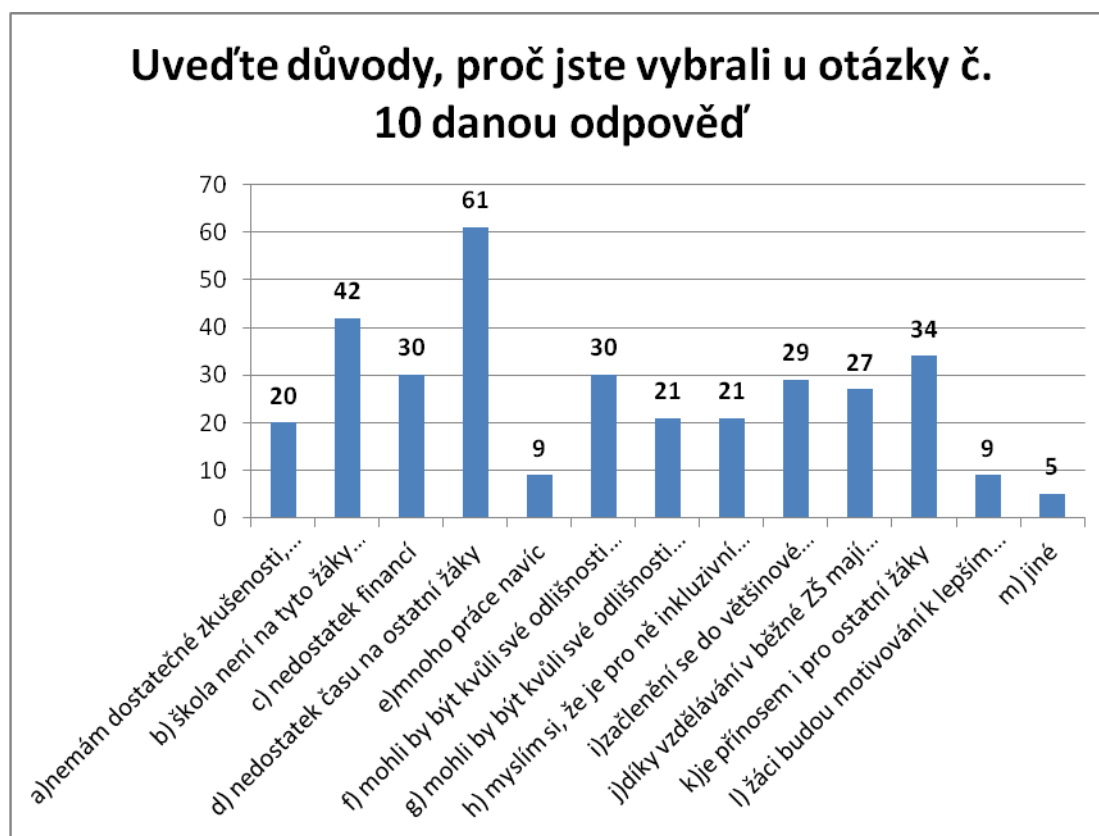
V této otázce učitelé uváděli své důvody, proč v otázce číslo 10 vybrali daný stupeň postižení nebo možnost, že by žáci s mentálním postižením neměli být integrováni do běžných ZŠ.

Nejvyšší četnost odpovědí vidíme u možnosti d) Nedostatek času na ostatní žáky. 61 učitelů zvolilo tuto možnost, to odpovídá 18% z celkového počtu 338 odpovědí. Další odpovědi s nejvyšší četností byli možnost b) Škola není na tyto žáky dostatečně připravená, tuto odpověď volilo 42 respondentů, což odpovídá 12,4% ze všech odpovědí a možnost k) je přínosem i pro ostatní žáky, tuto možnost vybralo 34 učitelů a odpovídá to 10,1%.

Ostatní odpovědi byly v počtu odpovědí vyrovnané, pohybovaly se mezi 20 až 30 odpověďmi. Pouze tři možnosti měly četnost odpovědí nižší než 20 a to možnost e) Mnoho práce navíc, v počtu 9 odpovědí, možnost l) Žáci budou motivováni k lepším výsledkům, také v počtu 9 odpovědí a možnost m) Jiná odpověď v počtu 5 odpovědí. U mož-

nosti m) odpovídali, že žáci budou zažívat neúspěch, jejich vzdělávání v běžných ZŠ není možné a je pro žáky s mentálním postižením je lepší navštěvovat speciální školy.

Vidíme tedy, že pedagogové se nechtějí vyhnout integraci žáků s mentálním postižením z důvodu nárůstu práce pro ně samotné, ale proto, že integrace žáka s mentálním postižením může narušit průběh celé výuky a pedagog se nemůže dostatečně věnovat všem žákům. Výuka s integrovaným žákem, podle názorů pedagogů, ztrácí na svém významu. Žáci z těchto hodin neodcházejí s tolika informacemi, jako je tomu ve třídách, kde není integrován žák s postižením. Celá výuka musí být přizpůsobena žáku s postižením, a to na úkor jeho spolužáků.



Graf č. 3 - Uveďte důvody, proč jste vybrali u otázky č. 10 danou odpověď.

Otázka č. 12. Kdybyste si mohl/a vybrat, jakou skupinu žáků se SVP byste chtěl/a vyučovat, která by to byla?

Tabulka č. 15 – Kdybyste si mohl/a vybrat, jakou skupinu žáků se SVP byste chtěl/a vyučovat, která by to byla?

Kdybyste si mohl/a vybrat, jakou skupinu žáků se SVP byste chtěl/a vyučovat, která by to byla?	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) Žáci s mentálním postižením	10	6,8%
b) Žáci z etnické menšiny	23	15,8%
c) Žáci s tělesným postižením	66	45,2%
d) Žáci s kombinovaným postižením	11	7,5%
e) Jen žáci bez SVP	36	24,7%
Σ	146	100%

U této otázky učitelé vyjadřovali své preference ohledně druhu postižení žáků, které by chtěli učit. Nejvyšší četnost vidíme u možnosti c) Žáci s tělesným postižením, tuto možnost uvedlo 66 učitelů, tedy 45,2%. Další nejčastější volenou odpovědí byla možnost e) Jen žáci bez SVP, takto odpovědělo 36 učitelů.

Nejméně volenou možností byla možnost a) Žáci s mentálním postižením, tuto možnost volilo jen 10 učitelů.

V otázce číslo 10, 66 učitelů vybralo, že by do školy mohli být integrováni žáci s LMR, ale z této otázky vyplývá, že kdyby si mohli vybrat, žáky s mentálním postižením by ve většině případů vyučovat nechtěli.

Otázka č. 13. Myslíte si, že je vaše škola připravena na inkluzivní vzdělávání (personálně, materiálně, atd...)?

Tabulka č. 16 - Myslíte si, že je vaše škola připravena na inkluzivní vzdělávání?

Myslíte si, že je vaše škola připravena na inkluzivní vzdělávání (personálně, materiálně, atd...)?	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) Vůbec	7	6,7%
b) Spíše ne	51	48,6%
c) Možná	28	26,7%
d) Spíše ano	19	18,1%
e) Ano	0	0%
Σ	105	100%

Otázka číslo 13 zjišťuje, do jaké míry si učitelé myslí, že je škola, v níž učí, připravena na inkluzivní vzdělávání. 51 učitelů si myslí, že škola spíše není na inkluzi připrave-

na. Pokud k tomuto výsledku připočteme i odpověď a) Vůbec, vyjde nám, že 58 učitelů, tedy 55,3% učitelů si nemyslí, že škola je připravena na inkluzivní vzdělávání.

26,7% z dotazovaných učitelů se domnívá, že škola by možná mohla být připravena na inkluzivní vzdělávání.

Pouze 19 učitelů, což odpovídá 18,1% si myslí, že je jejich škola spíše připravená na inkluzi. A možnost e) Ano neuvedl ani jeden z učitelů. Myslím si, že tento fakt je způsoben nedostatkem informací a dosavadních zkušeností učitelů s integrací a inkluzivním vzděláváním. Učitelé si nedovedou představit, jak by jejich škola mohla zajistit kvalitní a efektivní vzdělávání žákům se SVP.

Otázka č. 14. Myslíte si, že jste vy, jako pedagog připraven/a na inkluzivní vzdělávání?

Tabulka č. 17 - Myslíte si, že jste vy, jako pedagog připraven/a na inkluzivní vzdělávání?

Myslíte si, že jste vy, jako pedagog připraven/a na inkluzivní vzdělávání?	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) Vůbec	5	4,8%
b) Spíše ne	43	41,0%
c) Možná	40	38,1%
d) Spíše ano	13	12,4%
e) Ano	4	3,8%
Σ	105	100%

Tato otázka je stejná, jako otázka předchozí, liší se pouze v tom, že tentokrát se ptá, zda se učitelé osobně cítí připravení na inkluzivní vzdělávání.

Zde už se počet negativních odpovědí, že se necítí připravení na inkluzivní vzdělávání snížil. I nadále však má možnost b) Spíše ne nejvyšší četnost odpovědí, a to 41%. Když sečteme četnost u odpovědi a) a b) vyjde nám, že 45,8% pedagogů myslí že nejsou připravení na inkluzivní vzdělávání. Pokud srovnáme otázku 13. a 14. četnost negativních odpovědí se snížila o 9,5%. Nárůst četnosti vidíme oproti předchozí otázce i v možnosti c) Možná, takto odpovědělo 38,1% učitelů.

Učitelé si tedy myslí, že jsou osobně připravení o něco málo více na inkluzi než samotná škola. Myslím si, že je to způsobeno faktem, že je na jednu stranu těžké zvládnout vyučovat žáky se SVP, ale na druhou stranu se to zvládnout dá. Ale připravit celou školu na inkluzi, změnit celou organizaci školy, zajistit materiální vybavení, finance, sehnat specializovaný personál a mít tento personál, jak zaplatit, už je těžší.

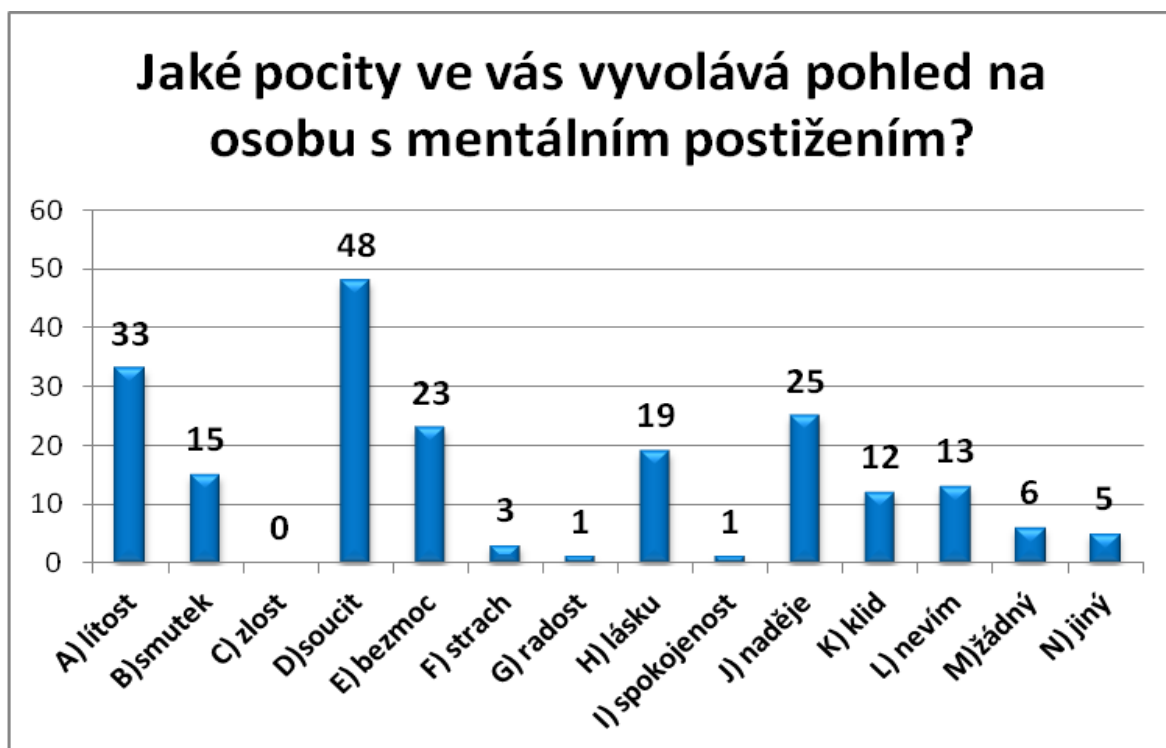
Otázka č. 15. Jaké pocity ve vás vyvolává pohled na osobu s mentálním postižením?

Tabulka č. 18 - Jaké pocity ve vás vyvolává pohled na osobu s mentálním postižením?

Jaké pocity ve vás vyvolává pohled na osobu s mentálním postižením?	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) Lítost	33	16,2%
b) Smutek	15	7,4%
c) Zlost	0	0%
d) Soucit	48	23,5%
e) Bezmoc	23	11,3%
f) Strach	3	1,5%
g) Radost	1	0,5%
h) Lásku	19	9,3%
i) Spokojenost	1	0,5%
j) Naděje	25	12,3%
k) Klid	12	5,9%
l) Nevím	13	6,4%
m) Žádný	6	2,9%
n) Jiný	5	2,5%
Σ	204	100%

V této otázce měli učitelé vybrat pocity, které v nich vyvolává pohled na osobu s postižením. Pokud se podíváme a výsledky této otázky vidíme, že na prvních třech místech jsou možnosti d) Soucit, a) Lítost a j) Naděje.

Výsledky této otázky nám ukazují, že jen velmi malá část učitelů se na žáky s mentálním postižením dívá stejně, jako na ostatní žáky. Tento fakt ovlivňuje celý jejich postoj ke vzdělávání žáků s mentálním postižením. Možná i díky pocitům, které v nich pohled na osoby s mentálním postižením vyvolává, si učitelé nedovedou představit, že by měli být vzdělávání v běžných ZŠ, mezi „zdravou“, běžnou populací. Celá naše společnost ještě není úplně připravena brát osoby s postižením, jako „normální lidi“, jako fakt.



Graf č. 4 - Jaké pocity ve vás vyvolává pohled na osobu s mentálním postižením?

Otázka č. 16. Máte osobní zkušenost s výukou žáka s mentálním postižením?

Tabulka č. 19 - Máte osobní zkušenost s výukou žáka s mentálním postižením?

Máte osobní zkušenost s výukou žáka s mentálním postižením?	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) Ano	32	30,5%
b) Ne	73	69,5%
Σ	105	100%

Osobní zkušenost s výukou žáka s mentálním postižením má 32 učitelů ze 105 dotazovaných, což odpovídá 30,5%. Zbýlých 69,5% dotazovaných tuto zkušenost zatím nemá. Toto vysoké procento učitelů bez zkušenosti s výukou žáka s mentálním postižením způsobuje fakt, že i když na škole měli interovaného žáka s mentálním postižením, ne vždy s ním učitel přišel při výuce osobně do kontaktu.

Na tuto otázku navazovaly otázky číslo 16. A), 16. B) a 16. C). K možnosti a) se vázaly otázky 16. A) a 16. B) a k možnosti b) se vázala otázka 16. C).

Otázka č. 16. A) Myslíte si, že tato zkušenost ovlivnila váš postoj k integraci žáků s mentálním postižením?

Tabulka č. 20 - Myslíte si, že tato zkušenost ovlivnila váš postoj k integraci žáků s mentálním postižením?

Myslíte si, že tato zkušenost ovlivnila váš postoj k integraci žáků s mentálním postižením?	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) Ne	18	56,3%
b) Ano	14	43,8%
Σ	32	100%

Tato otázka sloužila ke zjištění stanoveného výzkumného cíle, zda předchozí zkušenost pedagogů s výukou žáka s mentálním postižením ovlivnila jejich postoj k integraci. Z 32 respondentů, kteří vyplňovali tuto otázku si 18 respondentů myslí, že předchozí zkušenost s výukou žáka s mentálním postižením jejich postoj k integraci nijak nezměnila. 14 respondentů si myslí, že předchozí zkušenost jejich postoj změnila.

Pouze někteří učitelé, kteří si myslí, že se jejich postoj změnil, uvedli jak. Například, že by žáci s mentálním postižením neměli být integrováni do běžných ZŠ, dále že by měli žáci s mentálním postižením raději navštěvovat ZŠ praktickou nebo speciální, že jsou od té doby více trpěliví a také že integrace není dobrá, jak pro třídu, tak pro integrované dítě. 2 učitelé dokonce uvedli, že díky předchozí zkušenosti s výukou žáka s mentálním postižením úplně odmítají inkluzivní vzdělávání.

Otázka č. 16. B) Používáte při práci s žáky nějaké speciálně pedagogické pomůcky?

Tabulka č. 21 - Používáte při práci s žáky nějaké speciálně pedagogické pomůcky?

Používáte při práci s žáky nějaké speciálně pedagogické pomůcky?	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) Ne	23	71,9%
b) Ano	9	28,1%
Σ	32	100%

Na tuto otázku odpovídalo pouze 32 respondentů, kteří již mají zkušenost s výukou žáka s mentálním postižením.

Předpokládala jsem, že učitelé kteří již mají předchozí zkušenosti se vzděláváním žáků se SVP, především s žáků s mentálním postižením, budou ve větší míře využívat speciálně pedagogické pomůcky. Z celkového počtu 32 respondentů však pouze 9 pedagogů uvedlo, že používá nějaké speciální pomůcky při výuce.

Nejčastěji učitelé uváděli, že používají optické lupy, Braillovo písmo, tabulky, počítadla, že žákům speciálně upravují domácí úkoly. Jako další speciálně pedagogické postupy uváděli využívání klidného hlasu a individuální přístup.

Otázka č.16. C) Vadilo by vám učit žáka s mentálním postižením?

Tabulka č. 22 - Vadilo by vám učit žáka s mentálním postižením?

Vadilo by vám učit žáka s mentálním postižením?	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) Nevadilo	11	15,1%
b) Spíše nevadilo	33	45,2%
c) Spíše vadilo	27	37,0%
d) Vadilo	2	2,7%
Σ	73	100%

Na tuto otázku odpovídali pouze učitelé, kteří nemají předchozí zkušenost s výukou žáka s mentálním postižením. Z celkových 105 respondentů se jedná o 73 pedagogů.

Větší část pedagogů odpovídala, že by jim nevadilo nebo spíše nevadilo učit žáka s mentálním postižením. Z hlediska četnosti by 5,1% pedagogům nevadilo učit a 45,2% by spíše nevadilo učit žáka s mentálním postižením.

Učitelé uváděli, že by jim spíše vadilo učit žáka s mentálním postižením v 37% a možnost d) Vadilo uvedli pouze 2 pedagogové, což odpovídá 2,7%.



Graf č. 5 - Vadilo by vám učit žáka s mentálním postižením?

Otázka č. 17. Co si myslíte o inkluzivním vzdělávání (tedy zařazení všech žáků do běžných škol, bez ohledu, zda mají či nemají speciální vzdělávací potřeby)?

Tabulka č. 23 - Co si myslíte o inkluzivním vzdělávání?

Co si myslíte o inkluzivním vzdělávání (tedy zařazení všech žáků do běžných škol, bez ohledu, zda mají či nemají speciální vzdělávací potřeby)?	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) Nemyslím se, že je přínosem	35	26,9%
b) Školy na něj ještě nejsou připraveny	64	49,2%
c) Je přínosem pro celou společnost	5	3,8%
d) Jsem zastáncem inkluze, jen se ještě musí upravit podmínky její realizace	11	8,5%
e) Nemám dostatek informací, nemohu hodnotit	12	9,2%
f) Jiné	3	2,3%
Σ	130	100%

Tato otázka sloužila k zjištění stanoveného výzkumného cíle, jaké jsou postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání. Otázka následně sloužila k testování hypotéz.

Pokud se znovu podíváme na otázku číslo 13, můžeme vidět, že většina učitelů odpovídala, že škola není připravená na inkluzivní vzdělávání. Zde můžeme vidět, že učitelé si za tímto názorem opravdu stojí. Nejvyšší četnost vidíme u možnosti b) Školy na něj ještě nejsou připraveny. Tuto možnost volilo 64 pedagogů, což odpovídá 49,2% četnosti.

Druhou nejvyšší četnost má možnost a) Nemyslím si, že je přínosem. Takto odpovídalo 35 pedagogů, což odpovídá 26,9%. Ostatní možnosti nedosáhly ani 10% četnosti. V možnosti f) Jiné učitelé uvedli, že je to snaha MŠMT ušetřit na speciálním školství, a že speciální školství je pro žáky s mentálním postižením přínosnější.



Graf č. 6 - Co si myslíte o inkluzivním vzdělávání?

Otázka č. 18. Myslíte si, že inkluzivní vzdělávání (tedy zařazení všech žáků do běžných škol, bez ohledu, zda mají či nemají speciální vzdělávací potřeby) je správná cesta?

Tabulka č. 24 - Myslíte si, že inkluzivní vzdělávání je správná cesta?

Myslíte si, že inkluzivní vzdělávání (tedy zařazení všech žáků do běžných škol, bez ohledu, zda mají či nemají speciální vzdělávací potřeby) je správná cesta?	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) Ano	9	8,6%
b) Ne	51	48,6%
c) Nevím	45	42,9%
Σ	105	100%

Tato otázka vyjadřuje postoj pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání. Měli zde vybrat zda si myslí, že inkluze je ta pravá cesta, kterou by se mělo školství ubírat.

51 pedagogů uvedlo, že si nemyslí, že inkluze je správná cesta. 45 pedagogů zatím neví co si má o inkluzivním vzdělávání myslet a pouze 9 pedagogů, což odpovídá 8,6% si myslí, že inkluze se správná cesta.

Otázka č. 19. Pokud byste měl/a vybrat, jaké vzdělávání byste zvolil/a pro žáky se SVP?

Tabulka č. 25 - Pokud byste měl/a vybrat, jaké vzdělávání byste zvolil/a pro žáky se SVP?

Pokud byste měl/a vybrat, jaké vzdělávání byste zvolil/a pro žáky se SVP?	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) Integrace	61	57,0%
b) Inkluze	10	9,3%
c) Úplné rozdělení	36	33,6%
Σ	107	100%

Tato otázka sloužila ke zjištění výzkumného cíle, zda učitelé preferují integraci, inkluzi nebo úplné oddělení speciálního a běžného vzdělávání. V této otázce měli učitelé vybrat, jakou formou by měli být vzdělávání žáci se SVP. Zda by raději pro žáky se SVP volili integraci, inkluzi nebo aby bylo zachováno speciální školství.

V této otázce učitelé volili nejčastěji možnost a) Integrace, a to v 61 případech. Když však nahlédneme do výsledků následující otázky, která už je zaměřena pouze na žáky s mentálním postižením, vidíme, že zde už učitelé z téměř 96% volili jinou možnost než ZŠ hlavního vzdělávacího proudu.

36 pedagogů je pro zachování současného stavu školství, kdy je rozděleno speciální a běžné vzdělávání. A pouze 10 pedagogů je pro inkluzivní vzdělávání.

Ve dvou případech učitelé volili možnosti a) a c) současně, integraci by zvolili pro všechny žáky se SVP mimo žáky s mentálním postižením, pro tyto žáky by i nadále volili raději praktické nebo speciální ZŠ.

Myslím si že vysoký počet odpovědí u možnosti c) je způsoben faktem, že do skupiny žáků se SVP řadíme i žáky s mentálním postižením a proto učitelé volili tuto možnost. Tento fakt nám potvrzuje i otázka č. 12, kde pouze 10 pedagogů uvedlo, že by chtěli vzdělávat žáky s mentálním postižením.

Otázka č. 20. Jaká škola je podle Vás nejvhodnější pro žáky s mentálním postižením?

Tabulka č. 26 - Jaká škola je podle Vás nejvhodnější pro žáky s mentálním postižením?

Jaká škola je podle Vás nejvhodnější pro žáky s mentálním postižením?	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) ZŠ hlavního vzdělávacího proudu	5	4,2%
b) ZŠ praktická (dříve zvláštní)	74	61,7%
c) ZŠ speciální (dříve pomocná)	41	34,2%
Σ	120	100%

V této otázce pedagogové vybírali jakou školu považují za nejvhodnější pro žáky s mentálním postižením.

Nejčastěji pedagogové volili možnost b) ZŠ praktická, a to v 74 případech, což odpovídá 61,7% četnosti. ZŠ speciální by pro žáky s mentálním postižením volili ve 41 případech a pouze 5 pedagogů zvolilo možnost a) ZŠ hlavního vzdělávacího proudu.

Z otázek č. 10., 12., 19. a 20. vyplývá, že učitelé by raději pro žáky s mentálním postižením volili ZŠ praktickou nebo ZŠ speciální, a to podle stupně postižení. Ve většině případů nemají problémy s výukou žáků s postižením, avšak jen v případě, že by byli vhodně upraveny podmínky pro integraci a integrace by nenarušovala průběh výuky, ale pokud by byla možnost volby raději by volili jiný druh vzdělávání než integraci do ZŠ hlavního vzdělávacího proudu. Také chtějí, aby bylo speciální vzdělávání zachováno jako možnost volby pro rodiče a žáky, pokud by si mysleli, že by integrovaný žák nevládal výuku v běžné ZŠ. Myslí si, že by bylo vhodné, aby mohl navštěvovat školu, kde znají specifické potřeby žáků se SVP, což v současné době v běžných ZŠ není.

Otázka č. 21. Jaké výhody vidíte v integraci žáka s mentálním postižením do běžné ZŠ?

Tabulka č. 27 - Jaké výhody vidíte v integraci žáka s mentálním postižením do běžné ZŠ?

Jaké výhody vidíte v integraci žáka s mentálním postižením do běžné ZŠ?	Absolutní četnost
Žádné	29
Nevyplnili	27
Odbourání předsudků	2
Žáci se učí pomáhat druhým	6
Žáci se učí toleranci, empatii	19
Lepší reakce na setkání s člověkem s postižením	3
Učí se s nimi žít	2
Výhoda pro obě strany	2
Rozvoj žáka s postižením	8
Zapojení žáka do většinové společnosti, kolektivu	17
Tyto děti si zaslouží výuku ve škole jim určené	1
Soucitný pohled ostatních žáků	1
Velmi malé	1
Motivace k lepším výsledkům	2
Realita	4
Výhoda pro rodiče - nemusí daleko dojíždět	1
Uvědomění si náročnosti práce s žáky s mentálním postižením	1
Σ	126

Otázky č. 21 a 22 odpovídají na stanovený výzkumný cíl, zda učitelé v integraci žáka s mentálním postižením vidí výhody či spíše nevýhody. U této otázky měli pedagogové uvést, jaké vidí výhody v integraci žáka s mentálním postižením do běžné ZŠ. Otázky číslo 21. a 22. byly jediné dvě otevřené otázky v celém dotazníku, bohužel jsem se zde setkala s vysokou četností nevyplnění těchto otázek.

Odpověď s nejvyšší četností byla, že pedagogové v integraci žáka s mentálním postižením žádné výhody nespatřují, takto odpovědělo 29 učitelů.

Konkrétní výhoda s nejvyšší četností byla, že žáci se učí toleranci a empatii, takto odpovědělo 19 respondentů. Na druhém, respektive třetím místě se umístila odpověď, že výhodou integrace žáků s mentálním postižením je zapojení do většinové společnosti či do kolektivu „zdravých“ dětí, toto uvedlo 17 pedagogů.

Další výhody s již sice nižší četností, ale i tak nejsou zanedbatelné, byly například, že se žáci v běžných ZŠ učí žít s žáky s postižením, žáci s mentálním postižením jsou v běžných školách motivováni k lepším výsledkům, žáci se učí pomáhat druhým, potřebným, a také že život s postižením je realita a osoby s postižením mají brát takové, jaké jsou.



Graf č. 7 - Jaké výhody vidíte v integraci žáka s mentálním postižením do běžné ZŠ?

Otázka č. 22. Jaké nevýhody vidíte v integraci žáka s mentálním postižením do běžné ZŠ?

Tabulka č. 28 - Jaké nevýhody vidíte v integraci žáka s mentálním postižením do běžné ZŠ?

Jaké nevýhody vidíte v integraci žáka s mentálním postižením do běžné ZŠ?	Absolutní četnost
Žádné	1
Nevyplnili	25
Nedostatek času na individuální přístup, na ostatní žáky, na problémové žáky a na nadané žáky	30
Žárlivost ostatních	3
Ohrožení rozvoje ostatních žáků	2
Žák nezažívá úspěch, nezvládá učivo, zaostává	12
Možnost šikany	15
Nedostatečné vzdělání pedagogů, nedostatek specializovaného personálu	11
Materiální podmínky, finance	10
Odmítnutí	8
Orientace společnosti na výkon	1
Nutnost asistenta u každého žáka	3
Žáci s mentálním postižením potřebují speciální školství	2
Pocit že se nevyrovnejí zdravým žákům, méněcennosti, zbytečnosti	6
Zpomalení tempa výuky	10
Rozdíly ve vzdělávacích programech	7
Více práce pro učitele	4
Narušení výuky	7
Úbytek jiných žáků	1
Velký počet žáků ve třídě	5
Školy nejsou bezbariérové	2
Σ	165

U této otázky měli pedagogové uvést, jaké vidí nevýhody v integraci žáka s mentálním postižením do běžné ZŠ.

Bohužel i tuto otázku 25 pedagogů nevyplnilo, buďto nevěděli jaké nevýhody sebou integrace přináší nebo svůj názor nechtěli vyjádřit.

Nejčastěji učitelé uváděli, že hlavní nevýhodou integrace žáků s mentálním postižením je následný nedostatek času, jak na ostatní žáky, tak na žáky nadané či problémové a samozřejmě, že při vysokém počtu žáků ve třídě nemají ani dostatek času na individuální práci s žákem s mentálním postižením. Tuto odpověď uvedlo jako nevýhodu celkem 30 pedagogů.

Další často uváděnou odpovědí také bylo, že žáci s postižením by mohli být kvůli své odlišnosti šikanováni, takto odpovědělo 15 pedagogů, nebo odmítání, tuto odpověď uvedlo 8 pedagogů.

Nevýhodou integrace žáků s mentálním postižením je podle pedagogů fakt, že žák s postižením zaostává za třídou, postupně se mu s nabílením obtížnosti učiva třída vzdaluje. Z tohoto faktu vyplývá další nevýhoda, a to že žák s mentálním postižením nezažívá v běžné ZŠ úspěch, což vede k celkové demotivaci. S tímto souvisí i další uváděná nevýhoda, že se zpomalí tempo výuky celé třídy. Třída se musí přizpůsobit pomalejšímu tempu integrovaného žáka, což sebou nese negativní dopady pro celou třídu.

Poslední z častěji uváděných nevýhod je současný stav škol, kdy učitelé namají dostatečné vzdělání, školy nemají dostatek specializovaného personálu, také nemá dostatečné materiální podmínky pro integraci ani dostatek financí, na zajištění potřebných věcí souvisejících s integrací žáků s mentálním, ale i jiným postižením.



Graf č. 8 - Jaké nevýhody vidíte v integraci žáka s mentálním postižením do běžné ZŠ?

6.1 Testování hypotéz

Pro testování hypotéz jsem si zvolila test dobré shody chí-kvadrát χ^2 . „U této kategorie testů významnosti se ověřuje, zda četnosti, které byly získány měřením v pedagogické realitě, se odlišují od teoretických četností, které odpovídají dané nulové hypotéze.“ (Chráska, 2007, str. 71)

„Test dobré shody chí-kvadrát začíná stanovením nulové a alternativní hypotézy. O přijetí nebo odmítnutí uvedených hypotéz rozhodneme na základě testování nulové hypotézy. K tomuto účelu se zpravidla vypočítává tzv. testové kritérium, což je určitá číselná charakteristika odvozená ze zjištěných dat.“ (Chráska, 2007, str. 72)

U testu dobré shody chí-kvadrát se testové kritérium vypočítává podle vzorce (Chráska, 2007, str. 72):

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

„Při rozhodování o platnosti nulové hypotézy zpravidla postupujeme tak, že vypočítanou hodnotu testového kritéria srovnáme s tzv. kritickou hodnotou. Příslušnou kritickou hodnotu hledáme vždy pro určitou hladinu významnosti a určitý počet stupňů volnosti.“ (Chráska, 2007, str. 72)

Hladina významnosti je pro všechny hypotézy stanovena:

$$0,05$$

Vzorec pro výpočet stupně volnosti:

$$f = (r - 1) * (s - 1)$$

6.1.1 Hypotéza č. 1

H_{10} : Učitelé z vesnice i města zaujímají stejné postoje k integraci žáků s mentálním postižením.

H_{1A} : Učitelé z vesnice zaujímají rozdílné postoje k integraci žáků s mentálním postižením oproti učitelům z města.

Tato hypotéza vycházela z otázky č. 2 Vaše škola se nachází: a otázky č. 11 Uveďte důvody, pro jste vybrali u otázky č. 10 danou odpověď.

	Město	O	Vesnice	O	Σ
a)	11	8,93	9	11,07	20
b)	22	18,76	20	23,24	42
c)	11	13,40	19	16,60	30
d)	29	27,25	32	33,75	61
e)	7	4,02	2	4,98	9
f)	17	13,40	13	16,60	30
g)	9	9,38	12	11,62	21
h)	7	9,38	14	11,62	21
i)	11	12,96	18	16,04	29
j)	10	12,06	17	14,94	27
k)	15	15,19	19	18,81	34
l)	2	4,02	7	4,98	9
m)	0	2,23	5	2,77	5
Σ	151		187		338

$$\chi^2=0,48+0,387+0,56+0,452+0,43+0,347+0,112+0,091+2,209+1,783+0,967+0,781+0,015+0,012+0,604+0,488+0,296+0,24+0,352+0,284+0,002+0,002+1,015+0,819+2,23+1,795$$

$$\chi^2=16,753$$

$$f=12$$

$$\chi^2_{0,05}(12)=21,026$$

Hodnota testového kritéria $\chi^2=16,753$ je menší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(12)=21,026$, a proto přijímáme (nelze odmítnout) nulovou hypotézu. H_0 : Učitelé z vesnice i města zaujímají stejné postoje k integraci žáků s mentálním postižením.

6.1.2 Hypotéza č. 2

H_{2_0} : Mezi délkou praxe a postojem k inkluzi není souvislost.

H_{2_A} : Mezi délkou praxe a postojem k inkluzi je souvislost.

Tato hypotéza vycházela z otázky č. 3 Délka praxe: a otázky č. 17 Co si myslíte o inkluzivním vzdělávání?

	0-5 let	O	6-10 let	O	11-15 let	O	16-20 let	O	21 a více let	O	Σ
a)	3	3,77	8	7,81	6	7	5	4,85	13	11,58	35
b)	9	6,89	13	14,28	12	12,8	9	8,86	21	21,17	64
c)	0	0,54	1	1,12	1	1	0	0,69	3	1,65	5
d)	0	1,18	4	2,45	4	2,2	1	1,52	2	3,64	11
e)	1	1,29	2	2,68	2	2,4	3	1,66	4	3,97	12
f)	1	0,32	1	0,67	1	0,6	0	0,42	0	0,99	3
Σ	14		29		26		18		43		130

$$\chi^2 = 0,157 + 0,646 + 0,54 + 1,18 + 0,065 + 1,445 + 0,005 + 0,115 + 0,013 + 0,981 + 0,173 + 0,163 + 0,143 + 0,05 + 0 + 1,473 + 0,067 + 0,267 + 0,005 + 0,002 + 0,69 + 0,178 + 1,082 + 0,42 + 0,174 + 0,001 + 1,105 + 0,739 + 0,0002 + 0,99$$

$$\chi^2 = 12,869$$

$$f = 20$$

$$\chi^2_{0,05}(20) = 31,410$$

Hodnota testového kritéria $\chi^2 = 12,869$ je menší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(20) = 31,410$, a proto přijímáme (nelze odmítnout) nulovou hypotézu. H_0 : Mezi délkou praxe a postojem k inkluzi není souvislost.

6.1.3 Hypotéza č. 3

H₃₀: Mezi učiteli s předchozí zkušeností s výukou žáka s mentálním postižením a učiteli bez předchozí zkušenosti není rozdíl v postoji k inkluzi.

H_{3A}: Mezi učiteli s předchozí zkušeností s výukou žáka s mentálním postižením a učiteli bez předchozí zkušenosti je rozdíl v postoji k inkluzi.

Tato hypotéza vycházela z otázky č. 16 Máte osobní zkušenost s výukou žáka s mentálním postižením? a otázky č. 17 Co si myslíte o inkluzivním vzdělávání?

	S předchozí zkušeností	O	Bez předchozí zkušenosti	O	Σ
a)	15	12,38	20	22,62	35
b)	21	22,65	43	41,35	64
c)	2	1,77	3	3,23	5
d)	3	3,89	8	7,11	11
e)	3	4,25	9	7,75	12
f)	2	1,06	1	1,94	3
Σ	46		84		130

$$\chi^2 = 0,554 + 0,12 + 0,03 + 0,204 + 0,368 + 0,834 + 0,303 + 0,066 + 0,016 + 0,111 + 0,202 + 0,455$$

$$\chi^2 = 3,263$$

$$f = 5$$

$$\chi^2_{0,05}(5) = 11,070$$

Hodnota testového kritéria $\chi^2 = 3,263$ je menší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(12) = 11,070$, a proto přijímáme (nelze odmítnout) nulovou hypotézu. H₀: Mezi učiteli s předchozí zkušeností s výukou žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a učiteli bez předchozí zkušenosti není rozdíl v postoji k inkluzi.

6.1.4 Hypotéza č. 4

H_{4_0} : Učitelky mají stejné postoje k inkluzivnímu vzdělávání jako učitelé.

H_{4_A} : Učitelky mají rozdílné postoje k inkluzivnímu vzdělávání oproti učitelům.

Tato hypotéza vycházela z otázky č. 1 Vaše pohlaví: a otázky č. 17 Co si myslíte o inkluzivním vzdělávání?

	Muž	O	Žena	O	Σ
a)	5	5,92	30	29,08	35
b)	12	10,83	52	53,17	64
c)	1	0,85	4	4,15	5
d)	1	1,86	10	9,14	11
e)	2	2,03	10	9,97	12
f)	1	0,51	2	2,49	3
Σ	22		108		130

$$\chi^2=0,143+0,123+0,027+0,398+0,0004+0,471+0,029+0,026+0,005+0,081+0,00009+0,096$$

$$\chi^2=1,403$$

$$f=5$$

$$\chi^2_{0,05}(5)=11,070$$

Hodnota testového kritéria $\chi^2=1,403$ je menší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(12)=11,070$, a proto přijímáme (nelze odmítnout) nulovou hypotézu. H_0 : Učitelky mají stejné postoje k inkluzivnímu vzdělávání jako učitelé.

6.1.5 Shrnutí

Bohužel ve všech případech přijímám nulovou hypotézu. Ani v jednom případě se nepotvrdila alternativní hypotéza. Setkala jsem se s názory, že si pedagogové inkluzivní vzdělávání zatím ještě nedovedou v praxi představit. Pedagogové s různou délkou praxe, z města i z vesnice, muži i ženy zastávají stejné postoje k inkluzi, a to že školy ještě nejsou na inkluzivní vzdělávání připraveny. Pedagogové s předchozí zkušeností i bez předchozí zkušenosti shodně tvrdí, že integrace žáků s mentálním postižením zatím není možná, protože školy nejsou dostatečně připravené, a také že kvůli integrovaným žákům nemají dostatek času na ostatní žáky.

7 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Praktická část byla zaměřena především na zjištění výzkumného problému „Postoje pedagogů v běžných ZŠ k inkluzivnímu vzdělávání a integraci žáků s mentálním postižením“. Tento výzkumný problém byl zjišťován pomocí kvantitativního výzkumu realizovaného dotazníkovým šetřením.

Otázky v dotazníku byly položeny, tak aby dokázaly zodpovědět daný výzkumný problém a z něj vyplývající dílčí výzkumné cíle.

VC 1 - Zjistit zda pedagogové v běžných ZŠ mají vzdělání v oblasti speciální pedagogiky. Pedagogové v běžných ZŠ, ve většině případů, mají určitý stupeň speciálně pedagogického vzdělání. 5 učitelů má vystudovaný obor speciální pedagogika, 44 pedagogů mělo předmět speciální pedagogika v rámci studia jiného oboru, 10 pedagogů absolvovalo kurz spojený se speciální pedagogikou a 7 pedagogů se vzdělávalo jiným způsobem, například internet, knihy či DVPP.

VC 2 - Zjistit zda běžné ZŠ integrují žáky se SVP. Výzkum probíhal na 11 ZŠ ve Zlínském kraji. Pouze jedna škola v současné době neintegruje žáka se SVP. Jedná se o nejmenší školu, ve které výzkum probíhal. Tato škola má maximální kapacitu 50 žáků a v současné době zde vyučují pouze dvě učitelky.

VC 3 - Zjistit zda předchozí zkušenost s výukou žáka s mentálním postižením ovlivnila postoj k jejich integraci. 32 pedagogů má předchozí zkušenost s výukou žáka s mentálním postižením. Z těchto 32 pedagogů si 18 pedagogů myslí, že se jejich postoj k integraci nezměnil. 14 pedagogů si myslí, že jejich předchozí zkušenost ovlivnila jejich současný postoj k integraci, a to například, že díky své zkušenosti jsou nyní více trpěliví, že by žáci s mentálním postižením neměli být integrováni do běžných ZŠ a dokonce ve dvou případech uvedli, že díky své předchozí zkušenosti nyní úplně odmítají inkluzivní vzdělávání.

VC 4 - Zjistit postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání. Většina pedagogů zastává názor, že školy ještě nejsou na inkluzivní vzdělávání připraveny. 26,9% odpovědí ukazuje, že pedagogové si nemyslí, že je inkluzivní vzdělávání přínosné. 11 pedagogů však uvedlo, že jsou zastánci inkluze, ale musí se ještě upravit podmínky její realizace.

VC 5 - Zjistit zda učitelé preferují integraci, inkluzi nebo úplné oddělení speciálního a běžného vzdělávání. 61 pedagogů uvedlo, že preferují integraci, 36 pedagogů by raději volilo rozdělení běžného a speciálního vzdělávání a pouze 10 pedagogů by volilo inkluzivní vzdělávání. V několika případech pedagogové u možnosti integrace uváděli, že by ji volili pro všechny žáky se SVP mimo žáky s mentálním postižením.

VC 6 - Zjistit zda učitelé vidí v integraci žáka s mentálním postižením do běžných ZŠ výhody či spíše nevýhody. Nejčastější výhodou, kterou učitelé spatřují v integraci žáků s mentálním postižením je, že se ostatní žáci učí toleranci a empatii. Nejčastější nevýhodou, kterou učitelé spatřují v integraci žáků s mentálním postižením je, že v důsledku integrace mají nedostatek času na ostatní žáky, na žáky nadané či problémové, ale také na individuální přístup k žákovi s postižením. Učitelé v integraci žáka s mentálním postižením do běžných škol vidí spíše nevýhody, protože 29 pedagogů uvedlo, že v integraci žáka s mentálním postižením žádné výhody nevidí.

Další výsledky zjištěné dotazníkovým šetřením:

- 52 učitelů uvedlo, že ve třídě s žákem s postižením je na výuku učitel sám.
- 52,1% pedagogů si myslí, že by do běžných ZŠ mohli být integrováni žáci s lehkou mentální retardací a 5% pedagogů dokonce uvedlo, že do běžných ZŠ by mohli být integrováni i žáci se středně těžkou mentální retardací.
- 48,6% pedagogů si myslí, že jejich škola spíše není připravena na inkluzivní vzdělávání, pouze 18,1% pedagogů uvedlo, že jejich škola spíše je připravena na inkluzi.
- Pouze 30,5% pedagogů má předchozí zkušenost s výukou žáka s mentálním postižením. Ze zbylých 73 pedagogů, kteří nemají zkušenost s výukou žáka s mentálním postižením, by pouze 44 z nich nevadilo nebo spíše nevadilo vyučovat žáka s mentálním postižením.
- 61,7% pedagogů by pro žáky s mentálním postižením volilo ZŠ praktickou a 34,2% pedagogů by pro ně volilo ZŠ speciální.

Otázky dotazníku také sloužily ke zkoumání stanovených hypotéz. Hypotéza č. 1 „Učitelé z vesnice zaujímají rozdílné postoje k integraci žáků s mentálním postižením oproti učitelům z města“ se nepotvrdila, v tomto případě přijímám nulovou hypotézu, že učitelé z města i z vesnice zaujímají stejné postoje k integraci žáků s mentálním postižením. Nejvyšší četnost odpovědí, jak u učitelů z města, tak z vesnice, byla u možností d) Nedostatek času na ostatní žáky a b) Škola není na tyto žáky dostatečně připravená.

Nepotvrdila se ani hypotéza č. 2 „Mezi délkou praxe a postojem k inkluzi je souvislost“, i v tomto případě přijímám nulovou hypotézu, že mezi délkou praxe a postojem k inkluzi není souvislost. Zde učitelé zastávají stejné názory ve všech kategoriích délky praxe, a to že školy ještě nejsou na inkluzivní vzdělávání připraveny.

Hypotéza č. 3 „Mezi učiteli s předchozí zkušeností s výukou žáka s mentálním postižením a učiteli bez předchozí zkušenosti je rozdíl v postoji k inkluzi“ se opět nepotvrdila, přijímám proto nulovou hypotézu, která tvrdí, že učitelé s předchozí zkušeností i učitelé bez předchozí zkušenosti mají stejné postoje k inkluzi. Učitelé s předchozí i bez předchozí zkušenosti s výukou žáka s mentálním postižením zastávají shodně názor, že školy nejsou na inkluzivní vzdělávání ještě připraveny.

Hypotéza č. 4 „Ženy učitelky mají rozdílné postoje k inkluzivnímu vzdělávání oproti mužům učitelům“ se také nepotvrdila, proto přijímám i zde nulovou hypotézu, která tvrdí, že učitelé i učitelky mají stejné postoje. Učitelé i učitelky se shodují v názoru, že školy ještě nejsou připraveny na inkluzivní vzdělávání.

ZÁVĚR

Má bakalářská práce se zabývá vzděláváním žáků s mentálním postižením a postoji pedagogů v běžných ZŠ k inkluzivnímu vzdělávání a integraci žáků s mentálním postižením.

V teoretické části se zabývám charakteristikou mentálního postižení. Přibližuji mentální postižení včetně jeho klasifikace, charakteristických znaků a etiologie. V další kapitole se zabývám rozdíly mezi integrací a inkluzí, zde zahrnuji i některé projekty, které slouží k podpoře inkluzivního vzdělávání. Další kapitola se zabývá vzděláváním žáků s mentálním postižením, zde popisuji historický vývoj péče o jedince s mentálním postižením, legislativní zabezpečení vzdělávání žáků s mentálním postižením a současný systém vzdělávání žáků s mentálním postižením, který zahrnuje předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, fázi přípravy na zaměstnání a celoživotní vzdělávání. Poslední kapitola se zabývá didaktickými principy využívanými při vzdělávání žáků s mentálním postižením a novými formami používanými při vzdělávání, jako je například alternativní a augmentativní komunikace či multisenzorická místnost.

Praktická část byla realizována kvantitativním výzkumem formou dotazníkového šetření. Dotazník byl určen pro pedagogy v běžných ZŠ a zjišťoval jejich postoje k inkluzivnímu vzdělávání a integraci žáků s mentálním postižením. Z výsledků mé práce vyplývá, že pedagogové nejsou příliš otevřeni inkluzivnímu vzdělávání, z výsledků výzkumu dále vyplývá, že si nemyslí, že školy jsou na inkluzi připravené. Souhlasí s integrací žáků do běžných ZŠ, ale pokud se jedná o žáky s mentálním postižením, zde už se spíše přiklánějí k zachování speciálních a praktických ZŠ. Žáky s lehkou mentální retardací by do běžných ZŠ integrovali také, ale pouze pokud by žák byl schopen zvládat běžnou výuku a jeho přítomnost by nenarušovala běžný průběh výuky.

Výsledky své práce bych chtěla nabídnout CPIV, které by z něj mohly čerpat pro svou činnost. Myslím si, že by se mělo pořádat více kurzů či školení pro pedagogy, zaměřených na inkluzivní vzdělávání a speciální pedagogiku, aby si učitelé prohloubili poznatky týkající se této problematiky. Pokud by pedagogové měli více informací a vědomostí, jak pracovat s žáky se SVP, byli by inkluzivnímu vzdělávání více otevřeni. A právě CPIV jsou k tomuto účelu nejvhodnější.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Seznam monografie:

- [1] ČERMÁK, Michal, 2010. *Jak se stát férovou školou I.: diskriminace ve školství z pohledu práva*. 2.,dopl. vyd. Brno: Liga lidských práv. 53 s. ISBN 978-80-903473-8-0.
- [2] ČERNÁ, Marie et al, 2009. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1565-3.
- [3] FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA, 2008. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-014-0.
- [4] FRANIOK, Petr, 2008. *Vzdělávání osob s mentálním postižením: (inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím k žákům s mentálním postižením)*. Vyd. 3., dopl. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. 142 s. ISBN 978-80-7368-622-2.
- [5] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.
- [6] CHRÁSKA Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy pedagogického výzkumu*. Praha: Grada. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [7] JANOVCOVÁ, Zora, 2003. *Alternativní a augmentativní komunikace: učební text*. Brno: Masarykova univerzita. 48 s. ISBN 8021032049.
- [8] LECHTA, Viktor, 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-903473-8-0.
- [9] PRŮCHA, Jan, 2000. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál. 272 s. ISBN 80-7178-399-4.
- [10] SLOWÍK, Josef, 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.

- [11] ŠVARCOVÁ, Iva, 2011. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál. 224 s. ISBN 978-80-7367-889-0.
- [12] ŠVINGALOVÁ, Dana; TOMICKÁ, Václava; PEŠATOVÁ, Ilona, 2003. *Kapitoly ze speciální pedagogiky ve vztahu k sociální práci*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. 90 s. ISBN 80-7083-775-6.
- [13] TANNENBERGEROVÁ, Monika a Katarína KRAHULOVÁ, 2010. *Jak se stát fěrovou školou II.: inkluzivní vzdělávání v praxi*. Brno: Liga lidských práv. 55 s. ISBN 978-80-87414-02-6.
- [14] VAĎUROVÁ, Helena, 2009. Historický vývoj a současné pojetí inkluzivního vzdělávání. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-189-8.
- [15] VÁGNEROVÁ, Marie, 2008. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál. 870 s. ISBN 978-80-7376-414-4. [16]
- [16] VALENTA, Milan a Oldřich Müller, 2006. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. 4. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta. 386 s. ISBN 978-80-7320-137-1.

Seznam internetových zdrojů:

- [1] Česko. Vyhláška č. 72 ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 20. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>. ISSN 1211-1244.
- [2] Česko. Vyhláška č. 73 ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 20. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>. ISSN 1211-1244.

- [3] Česko. Zákon č. 561 ze dne 2. září 2008 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2008, částka 103. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>. ISSN 1211-1244.
- [4] Národní akční plán inkluzivního vzdělávání. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. [online]. © 2009. [cit. 2011-12-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>.
- [5] O projektu. *Centra podpory inkluzivního vzdělávání* [online]. © 7. 5. 2009 [cit. 2012-02-18]. Dostupné z: <http://www.cpiv.cz/CPIV.pdf>.
- [6] STACHOVÁ, Hana. O Snoezelenu. In: *Snoezelen koncept: Asociace konceptu Snoezelen ČR*. [online]. © 2010 [cit. 2012-03-19]. Dostupné z: <http://www.snoezelen-koncept.cz/o-snoezelenu/>.
- [7] WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2008. *MKN – 10: Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize*. 2. akt. vydání. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. ISBN 978-80-904259-0-3. [online]. © 2011 [cit. 2012-02-19]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

LMR	Lehká mentální retardace
STMR	Středně těžká mentální retardace
TMR	Těžká mentální retardace
HMR	Hluboká mentální retardace
ZŠ	Základní škola
SŠ	Střední škola
SVP	Speciálně vzdělávací potřeby
CPIV	Centra podpory inkluzivního vzdělávání
NAPIV	Národní akční plán inkluzivního vzdělávání
IVP	Individuální vzdělávací plán
AAK	Alternativní a augmentativní komunikace
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 – návratnost dotazníků	42
Tabulka č. 2 - Pohlaví	43
Tabulka č. 3 – Vaše škola se nachází.....	43
Tabulka č. 4 – Délka praxe	44
Tabulka č. 5 – Průměrný počet žáků ve třídě.....	45
Tabulka č. 6 - Vzdělával/a jste se nebo získával/a jste informace z oblasti speciální pedagogiky?.....	45
Tabulka č. 7 – c) Kurz.....	46
Tabulka č. 8 – d) Jiné.....	46
Tabulka č. 9 – Inkluze je.....	47
Tabulka č. 10 - Máte na vaší škole integrované žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?	47
Tabulka č. 11 – Ve třídě, kde je žák s postižením máte.....	48
Tabulka č. 12 - S jakým stupněm postižení mohou podle vás být žáci s mentálním postižením integrováni do běžných základních škol?	49
Tabulka č. 13 - Uveďte důvody, proč jste vybrali u otázky č. 10 danou odpověď?	50
Tabulka č. 14 – m) Jiné.....	50
Tabulka č. 15 – Kdybyste si mohl/a vybrat, jakou skupinu žáků se SVP byste chtěl/a vyučovat, která by to byla?	52
Tabulka č. 16 - Myslíte si, že je vaše škola připravena na inkluzivní vzdělávání?	52
Tabulka č. 17 - Myslíte si, že jste vy, jako pedagog připraven/a na inkluzivní vzdělávání?	53
Tabulka č. 18 - Jaké pocity ve vás vyvolává pohled na osobu s mentálním postižením?.....	54
Tabulka č. 19 - Máte osobní zkušenost s výukou žáka s mentálním postižením?.....	55
Tabulka č. 20 - Myslíte si, že tato zkušenost ovlivnila váš postoj k integraci žáků s mentálním postižením?	56
Tabulka č. 21 - Používáte při práci s žáky nějaké speciálně pedagogické pomůcky?	56
Tabulka č. 22 - Vadilo by vám učit žáka s mentálním postižením?	57
Tabulka č. 23 - Co si myslíte o inkluzivním vzdělávání?.....	58
Tabulka č. 24 - Myslíte si, že inkluzivní vzdělávání je správná cesta?	59

Tabulka č. 25 - Pokud byste měl/a vybrat, jaké vzdělávání byste zvolil/a pro žáky se SVP?.....	60
Tabulka č. 26 - Jaká škola je podle Vás nejvhodnější pro žáky s mentálním postižením?.....	60
Tabulka č. 27 - Jaké výhody vidíte v integraci žáka s mentálním postižením do běžné ZŠ?.....	61
Tabulka č. 28 - Jaké nevýhody vidíte v integraci žáka s mentálním postižením do běžné ZŠ?	63

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 – návratnost dotazníků	42
Graf č. 2 – Délka praxe	44
Graf č. 3 - Uveďte důvody, proč jste vybrali u otázky č. 10 danou odpověď	51
Graf č. 4 - Jaké pocity ve vás vyvolává pohled na osobu s mentálním postižením?	55
Graf č. 5 - Vadilo by vám učit žáka s mentálním postižením?	57
Graf č. 6 - Co si myslíte o inkluzivním vzdělávání?	59
Graf č. 7 - Jaké výhody vidíte v integraci žáka s mentálním postižením do běžné ZŠ?	62
Graf č. 8 - Jaké nevýhody vidíte v integraci žáka s mentálním postižením do běžné ZŠ?	64

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P1: Dotazník

Příloha P2: Klasifikace podle AAMR

Příloha P3: Obrázky

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den,

právě se vám dostal do rukou dotazník, který zjišťuje Váš názor na inkluzivní vzdělávání. Tento dotazník je součástí mé bakalářské práce na téma: Postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání a integraci žáků s mentálním postižením a způsoby vzdělávání těchto žáků. Dotazník je zcela anonymní a bude využit pouze pro potřeby mé práce.

Děkuji Veronika Hradilová

Pokud není u otázky uvedeno jinak, vyberte vždy jen jednu možnost, která nejvíce odpovídá vašemu názoru.

1. Vaše pohlaví:
 - a. Muž
 - b. Žena
2. Vaše škola se nachází:
 - a. Na vesnici
 - b. Ve městě
3. Délka praxe
 - a. 0-5 let
 - b. 6-10 let
 - c. 11-15 let
 - d. 16-20 let
 - e. 21 a více let
4. Průměrný počet žáků ve třídě:
5. Vzdělával/a jste se nebo získával/a jste informace z oblasti speciální pedagogiky?
 - a. Mám vystudovaný obor speciální pedagogika
 - b. V rámci studia jiného oboru
 - c. Kurz (vypište název kurzu)
 - d. Jiné (vypište)
 - e. Ne
6. Inkluze je:
 - a. vyčleňování jedinců z běžného sociálního prostředí a zařazení do speciálních škol a zařízení, které byly oddělené od běžného prostředí zejména lokalitou.
 - b. chápána jako zapojení všech žáků do jednotné diferencované školy a v důsledcích je spojena se zřeknutím se jakékoli formy etiketování žáků a s rozpuštěním speciálních zařízení a speciální pedagogiky.
 - c. úplné zapojení jedince do běžného edukačního procesu. Cílem je vytvoření akceptace zdravých a znevýhodněných.

7. Máte na vaší škole integrované žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen žáci se SVP)?
- a. Ano b. Ne
8. O jaké postižení se jedná (uved'te počet žáků celkem)
- a. Sluchové e. Poruchy chování.....
b. Zrakové f. Porucha dorozumívání a vady řeči.....
c. Mentální g. Kombinované postižení
d. Tělesné
9. Ve třídě, kde je žák s postižením máte:
- a. Osobního asistenta c. I asistenta pedagoga i osobního asistenta
b. Asistenta pedagoga d. Jen učitele
10. S jakým stupněm postižení mohou podle vás být žáci s mentálním postižením integrováni do běžných základních škol? (možno uvést více odpovědí)
- a. Lehká mentální retardace
b. Středně těžká mentální retardace
c. Těžká mentální retardace
d. Hluboká mentální retardace
e. Neměli by být integrováni do běžných základních škol
11. Uved'te důvody, proč jste vybrali u otázky číslo 10 danou odpověď (možno uvést více odpovědí):
- a. Nemám dostatečné zkušenosti, vzdělání
b. Škola není na tyto žáky dostatečně připravená
c. Nedostatek financí
d. Nedostatek času na ostatní žáky
e. Mnoho práce navíc
f. Mohli by být kvůli své odlišnosti odmítáni
g. Mohli by být kvůli své odlišnosti šikanováni
h. Myslím si, že je pro ně inkluzivní vzdělávání přínosné
i. Začlenění se do většinové společnosti
j. Díky vzdělávání v běžné základní škole mají možnost osobního rozvoje
k. Je přínosem i pro ostatní žáky – učí se toleranci, empatii, pomáhat druhým
l. Žáci budou motivováni k lepším výsledkům
m. Jiné.....

12. Kdybyste si mohl/a vybrat, jakou skupinu žáků se SVP byste chtěl/a vyučovat, která by to byla? (možno vybrat více odpovědí)

- a. Žáci s mentálním postižením
- b. Žáci z etnické menšiny
- c. Žáci s tělesným postižením
- d. Žáci s kombinovaným postižením
- e. Jen žáci bez SVP

13. Jen Myslíte si, že je vaše škola připravena na inkluzivní vzdělávání (personálně, materiálně, atd...)?

- | | | | | |
|-------|----------|-------|-----------|-----|
| Vůbec | Spíše ne | Možná | Spíše ano | Ano |
| a) | b) | c) | d) | e) |

14. Myslíte si, že jste vy jako pedagog připraven/a na inkluzivní vzdělávání?

- | | | | | |
|-------|----------|-------|-----------|-----|
| Vůbec | Spíše ne | Možná | Spíše ano | Ano |
| a) | b) | c) | d) | e) |

15. Jaké pocity ve vás vyvolává pohled na osobu s mentálním postižením? (možno vybrat více odpovědí)

- | | | |
|-----------|----------------|---------------|
| a) Lítost | f) Strach | k) Klid |
| b) Smutek | g) Radost | l) Nevím |
| c) Zlost | h) Lásku | m) Žádný |
| d) Soucit | i) Spokojenost | n) Jiný:..... |
| e) Bezmoc | j) Naděje | |

16. Máte osobní zkušenost s výukou žáka s mentálním postižením?

a. Ano – pokračujte otázkami 16A a 16B, dále otázkou číslo 17

16A) Myslíte si, že tato zkušenost ovlivnila váš postoj k integraci žáků s mentálním postižením?

- a) Ne
- b) Ano, vypište jak:.....
.....
.....

16B) Používáte při práci s žáky nějaké speciálně pedagogické (kompenzační) pomůcky?

- a) Ne
- b) Ano, vypište jaké:
.....

b. Ne – **pokračujte otázkou 16C, dále otázkou číslo 17**

16C) Vadilo by vám učit žáka s mentálním postižením?

- a. Nevadilo
- b. Spíše nevadilo
- c. Spíše vadilo
- d. Vadilo

17. Co si myslíte o inkluzivním vzdělávání (tedy zařazení všech žáků do běžných škol, bez ohledu, zda mají či nemají speciální vzdělávací potřeby)?

- a. Nemyslím si, že je přínosem (učitel nemá dostatek času na ostatní žáky, u žáků se SVP nevidím žádný pokrok)
- b. Školy na něj ještě nejsou připraveny (nedostatek pomůcek, financí, nedostatečné vzdělání pedagogů, apod.)
- c. Je přínosem pro celou společnost (žáci se učí toleranci k odlišnému, apod.)
- d. Jsem zastáncem inkluze, jen se ještě musí upravit podmínky její realizace
- e. Nemám dostatek informací, nemohu hodnotit
- f. Jiné (vypište):

18. Myslíte si, že inkluzivní vzdělávání (tedy zařazení všech žáků do běžných škol, bez ohledu, zda mají či nemají speciální vzdělávací potřeby) je správná cesta?

- a. Ano
- b. Ne
- c. Nevím

19. Pokud byste měl/a vybrat, jaké vzdělávání byste zvolil/a pro žáky se SVP?

- a. Integrace – znamená zajištění výchovy a vzdělávání žákům s postižením podle jejich specifických potřeb spíše v běžném typu školy nežli ve speciálních školách, většinou se však jedná o integraci jednotlivce.
- b. Inkluze - předpokládá zařazení všech dětí do běžných škol (tzv. hlavní vzdělávací proud), bez ohledu zda mají speciální potřeby či ne. Školy však musí být na tento postup řádně připraveny.
- c. Úplné rozdělení speciálního a běžného vzdělávání

20. Jaká škola je podle Vás nejvhodnější pro žáky s mentálním postižením?

- a. ZŠ hlavního vzdělávacího proudu
- b. ZŠ praktická (dříve zvláštní)
- c. ZŠ speciální (dříve pomocná)

21. Jaké výhody vidíte v integraci žáka s mentálním postižením do běžné ZŠ?

.....
.....
.....

22. Jaké nevýhody vidíte v integraci žáka s mentálním postižením do běžné ZŠ?

.....
.....
.....

Děkuji za vyplnění!

PŘÍLOHA P II: KLASIFIKACE PODLE AAMR

A) prenatální	Chromozomální aberace	Downův syndrom
		Turnerův syndrom
		Syndrom fragilního X chromozomu
	Metabolické a výživové poruchy	Fenylketonurie
		Nemoc Tay-Sachsova
		Galaktosemie
		Prader-Williho syndrom
	Infekce matky	Zarděnky
		Syfilis
		HIV
		Cytomegalovirus
		Rh inkompatibilita
		Toxoplazmóza
	Podmínky prostředí	Fetální alkoholový syndrom
		Užívání drog
	Neznámé	Anencefalie
		Hydrocefalus
		Mikro-, makrocefalus
B) perinatální		Nízká porodní hmotnost
		Nezralost
	Neonatální komplikace	Hypoxie
		Porodní úraz
		Následek klešťového porodu
		Respirační nouze
		Překotný nebo protahovaný porod

C) postnatální	Infekce, otravy, intoxikace	Otravy olovem
		Encefalitida
		Meningitida
		Reyův syndrom
	Faktory prostředí	Špatné zacházení či zanedbávání dítěte
		Úrazy hlavy
		Podvýživa
		Deprivace
	Onemocnění mozku	Neurofibromatóza
		Tuberkulózní skleróza

PŘÍLOHA P III: OBRÁZKY

Obrázek č. 1 – Snoezelen













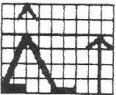









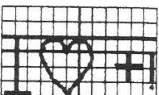



(<http://www.snoezelen-koncept.cz/fotoalbum/domovinka-f-m/foto-dscf4269/>)

Obrázek č. 2 - Příklad piktogramů



(<http://www.autismus-a-my.cz/1382-1579-thickbox/rec-obrazku-piktogramy.jpg>)

Obrázek č. 3 – Porovnání jednotlivých komunikačních systémů

	Symboly BLISS	Symboly PCS	Symboly Makaton	Piktogramy
noha			X	
jít				
chodidla			X	
šplhat				
máma				
já	X	X		
kamarád				

(www.cmsps.cz/~predmety/SpP/Komunikacni_systemy_AAK.doc)