

Technická univerzita v Liberci
FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky
Studijní program: Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika předškolního věku

**INTEGRACE DĚTÍ S MENTÁLNÍM
POSTIŽENÍM**
**INTEGRATION OF CHILDREN WITH
INTELLECTUAL DISABILITIES**

Bakalářská práce: 10-FP-KSS-2004

Autor:
Šárka HOUSOVÁ

Podpis:



Vedoucí práce: Ing. Zuzana Palounková
Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
78	11	0	4	30	3+CD

V Liberci dne: 21.04.2011

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(pro bakalářský studijní program)

pro (kandidát): Šárka Housová
adresa: Kadeřavec 12, 511 01 Turnov
studijní obor (kombinace): Speciální pedagogika předškolního věku
Název BP: **Integrace dětí s mentálním postižením**
Název BP v angličtině: **Integration of Children with Intellectual Disabilities**
Vedoucí práce: Ing. Zuzana Palouňková
Konzultant:
Termín odevzdání: duben 2011

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování BP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 19. 3. 2010



děkan



vedoucí katedry

Převzal (kandidát): Šárka Housová

Datum: 4. 6. 2010

Podpis:



Název BP: INTEGRACE DĚTÍ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Vedoucí práce: Ing. Zuzana Palounková Podpis: *Pal*

Cíl: Zmapovat vztahy ve třídě základní školy, kde je integrováno dítě s mentálním postižením.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Sociometrické šetření

Literatura: HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0436-1.
LANGER, Stanislav. *Mentální retardace*. 3. přepr. vyd. Hradec Králové: Kotva, 1996. ISBN 80-900254-8-X.
ŘÍČAN, Pavel, KREJČÍŘOVÁ, Dana a kol. *Dětská klinická psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada, 1995. ISBN 80-7169-168-2.
ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace*. 3. přepr. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-060-7.
VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.
VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika*. 2. roz. a přepr. vyd. Brno: Padio, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan. *Aplikovaná sociální psychologie I*. 1. vyd. Praha: Portál 1998. ISBN 80-7178-269-6.

Čestné prohlášení

Název práce: Integrace dětí s mentálním postižením
Jméno a příjmení autora: Šárka Housová
Osobní číslo: P08000895

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 21. 04. 2011



Šárka Housová

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat vedoucí bakalářské práce Ing. Zuzaně Palounkové za odborné vedení, vstřícný přístup a za poskytnutí cenných rad při zpracování mé bakalářské práce.

Dále děkuji základním školám, potažmo třídním učitelům/učitelkám a žákům za pomoc při realizaci průzkumu.

V neposlední řadě děkuji také svým blízkým a přátelům za podporu a shovívavost.

Název bakalářské práce: Integrace dětí s mentálním postižením

Jméno a příjmení autora: Šárka Housová

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2010/2011

Vedoucí bakalářské práce: Ing. Zuzana Palouňková

Anotace:

Bakalářská práce se zabývala problematikou integrace dětí s mentálním postižením do běžných základních škol. Vycházela ze současných možností ve vzdělávání takto postižených dětí s ohledem na druh a stupeň jejich postižení. Jejím cílem bylo zmapovat sociální vztahy mezi žáky ve školní třídě na běžné základní škole, kde bylo dítě s mentálním postižením integrováno. Teoretická část popisovala pomocí zpracování odborných zdrojů problematiku mentálního postižení, vývoj a vzdělávání dětí s mentální retardací z hlediska všech věkových období. Praktická část zjišťovala pomocí sociometrického šetření sociální vztahy mezi žáky v osmi běžných základních školách, kde bylo integrováno dítě s mentálním postižením. Dále praktická část zjišťovala pomocí rozhovoru s třídními učiteli/učitelkami míru začlenění integrovaných dětí do kolektivu třídy. Výsledky ukazovaly, že pozitivní začlenění integrovaných dětí s mentálním postižením do kolektivu běžné školní třídy není často optimální. Z výsledků vyúsťovaly konkrétní navrhovaná opatření v oblasti upevňování sociálních vztahů v kolektivu třídy a přístupu školy v oblasti personálního, legislativního a dalšího zabezpečení v oblasti integrace. Za největší přínos práce vzhledem k řešené problematice bylo možné považovat zmapování současné problematiky integrovaných dětí s mentálním postižením do běžných základních škol na základě sociálních vztahů, které mezi nimi a jejich spolužáky panují, což bylo také cílem práce.

Klíčová slova: mentální postižení, vzdělávání žáků, sociální vztahy, integrace, sociometrie

Title of the Bachelor's work: Integration of the children with mental affliction

Name and surname of the autor: Šárka Housová

Academical year of hand in of the Bachelor work: 2010/2011

Supervisor of the Bachelor work: Ing. Zuzana Palounková

Annotation:

My Bachelor's work occupies by the problem of integration of the children with mental affliction in common elementary schools. This work results from current possibilities of education of such handicapped children with regard to the kind and degree of their affliction. The objective of the work was to map social relations among children in the classroom of common elementary school, where the child with mental affliction was integrated. The theoretical part of the work described the problem of mental affliction, development and education of these children with the help of elaboration of professional sources with regard to all age periods. The practical part found out social relations among pupils at eight common elementary schools where the children with mental affliction were integrated with help of the sociometrical investigation. Afterwards I tried to find out the measure of integration into the collective of the class with help of discussion with class teachers. The results showed, that positive integration of the children with mental affliction into the collective of common class room is not often optimal. This fact resulted in concrete suggested arrangements in the area of personal, legislative and other support in the integration. The biggest benefit of the work with regard to the problem was considered the description of current problems of integrated children with mental affliction at common elementary schools based on social relations that dominates among those children and their schoolmates, that was the objective of this work.

Keywords: mental affliction, children education, social relation, integration, sociometrics

Titel der Bakalarbeit: Integration der Kinder mit mentaller Behinderung

Name und Familienname des Autors: Šárka Housová

Akademisches Jahr der Ablieferung der Bakkalarbeit: 2010/2011

Leiter der Bakkalarbeit: Ing. Zuzana Palounková

Annotation:

Die Bakalarbeit beschäftigt sich mit der Problematik der Integration der Kinder mit der mentallen Behinderung in gewöhnliche Grundschulen. Die Arbeit kam aus der heutigen Möglichkeiten der Ausbildung der Kinder mit solcher Behinderung mit der Rücksicht auf die Art und Grad der Behinderung aus. Das Ziel der Arbeit war, soziale Beziehungen unter den Schülern in der Klasse der gewöhnlichen Grundschule, wohin das Kind mit der mentallen Behinderung integriert wurde zu kartieren. Der teoretische Teil der Arbeit beschrieb mit der Hilfe von der Verarbeitung der Fachquellen die Problematik der mentallen Behinderung, Entwicklung und Ausbildung der Kinder mit der mentallen Behinderung aus der Hinsicht aller Altersräumen. Der praktische Teil der Arbeit stellte mit der Hilfe der soziometrischen Untersuchungen soziale Beziehungen unter den Schülern der acht gewöhnlichen Grundschulen, wohin das Kind mit der mentallen Behinderung integriert wurde fest. Weiter stellte dieser Teil der Arbeit mit der Hilfe von dem Gespräch mit den Lehrern/Lehrerinnen den Grad der Eingliederung der integrierten Kinder in das Klassenkollektiv fest. Die Ergebnisse zeigten, dass positive Eingliederung der integrierten Kinder mit der mentallen Behinderung in das Kollektiv der gewöhnlichen Grundschule oft nicht optimal ist. Aus den Ergebnissen mündeten einige konkrete vorgeschlagene Massnahmen in dem Gebiet der Festigung der sozialen Beziehungen in dem Kollektiv der Klasse und in dem Zugriff der Schule in dem Gebiet der personallen Legislative und anderer Besicherung in der Integration aus. Für den grössten Beitrag der Arbeit aus der Hinsicht zu der gelösten Problematik wurde die Beschreibung der aktuellen Problematik der integrierten Kinder mit der mentallen Behinderung in die gewöhnlichen Grundschulen aufgrund der sozialen Beziehungen, die unter ihnen und ihren Mitschülern herrschen gehalten, was eigentlich das Ziel der Arbeit war.

Schlüsselwörter: mentale Behinderung, Ausbildung der Schüler, soziale Beziehungen, Integration, Soziometrie

OBSAH

ÚVOD.....	10
TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 Mentální postižení.....	12
1.1 Příčiny mentální retardace	14
1.2 Stupně mentální retardace.....	16
1.3 Vývoj dítěte s mentální retardací.....	17
1.3.1 Dítě s mentální retardací v raném a předškolním věku	18
1.3.2 Dítě s mentální retardací ve školním věku.....	20
1.3.3 Jedinec s mentální retardací v adolescenci, dospělosti a stáří.....	25
1.4 Vzdělávání dětí s mentální retardací	26
1.4.1 Formy speciálního vzdělávání.....	27
1.4.2 Předškolní vzdělávání.....	27
1.4.3 Základní vzdělávání.....	28
1.4.4 Střední vzdělávání	30
2 Integrace dětí s mentální retardací.....	31
2.1 Integrace.....	31
2.1.1 Smysl integrace	32
2.1.2 Možná úskalí v procesu integrace	33
2.2 Proces integrace u dětí s mentální retardací.....	33
2.3 Sociální vztahy ve třídě s integrovaným dítětem s mentální retardací.....	34
2.3.1 Školní třída jako sociální skupina	35
2.3.2 Role učitele ve školní třídě	36
2.3.3 Sociální vztahy spolužáků k dítěti s mentální retardací	37
2.3.4 Sociální vztahy dítěte s mentální retardací ke spolužákům	38
PRAKTICKÁ ČÁST.....	40
3 Cíl praktické části a účel průzkumu	40
3.1 Průzkumné problémy.....	40
3.2 Předpoklady	41
4 Použité metody	41
4.1 Sociometrie	41
4.1.1 Způsob vyhodnocení sociometrického šetření.....	43
4.2 Rozhovor s třídními učiteli/učitelkami	46
4.3 Průběh průzkumu	47
4.4 Popis zkoumaného vzorku	47
5 Výsledky průzkumu	48
5.1 Výsledky v šetřených základních školách	49
5.2 Vyhodnocení předpokladů	65
5.3 Shrnutí výsledků praktické části	68
5.4 Diskuze	69
ZÁVĚR.....	72
NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ.....	73
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	75
SEZNAM PŘÍLOH.....	78

ÚVOD

Tématem bakalářské práce je integrace dětí s mentálním postižením do běžných základních škol. Téma bylo zvoleno s ohledem na současné možnosti ve vzdělávání dětí s mentálním postižením z hlediska druhu a stupně jejich postižení. Cílem bakalářské práce je zmapování sociálních vztahů v rámci školní třídy na běžné základní škole, kde je dítě s mentálním postižením integrováno. Tyto sociální vztahy jsou v bakalářské práci předmětem bádání, jelikož poukazují na vzájemné vazby mezi integrovaným dítětem a jeho zdravými spolužáky. Na základě těchto sociálních vazeb probíhá začleňování dítěte s mentálním postižením do kolektivu školní třídy, což významně ovlivňuje sociální vývoj tohoto dítěte.

Předložená bakalářská práce je koncipována do dvou částí: teoretické a praktické.

V teoretické části jsou shrnuty poznatky, které jsme čerpali studiem odborné literatury k danému tématu. Tato část je rozdělena do dvou kapitol. První hlavní kapitola se vztahuje k mentálnímu postižení, jeho příčinám a stupňům mentální retardace. Na ni navazuje podkapitola týkající se vývoje dítěte s mentální retardací z hlediska všech věkových období a podkapitola zabývající se vzděláváním těchto dětí. Druhá hlavní kapitola se zaměřuje na integraci dětí s mentálním postižením, po které následuje podkapitola mapující sociální vztahy ve školní třídě, kde je toto dítě integrováno. A to z pohledu školní třídy, třídních učitelů/učitelék působících ve třídě, spolužáků integrovaného žáka a v neposlední řadě z pohledu samotného integrovaného dítěte.

Bakalářská práce vychází z předpokladu, že integrace dětí s mentálním postižením do běžných základních škol je úzce spjata s mírou jejich začlenění do kolektivu třídy, na základě sociálních vztahů mezi žáky. Pro ověření tohoto předpokladu byla v praktické části použita metoda sociometrického šetření a rozhovoru s třídními učiteli/učitelkami. Pomocí sociometrického šetření mapujeme vzájemné sociální vztahy mezi žáky a jejich sociální postavení v rámci školní třídy. Díky této metodě můžeme tak pozorovat pozici všech žáků ve třídě se zaměřením na integrované dítě s mentálním postižením. V metodě rozhovoru se třídními učiteli/učitelkami je daný předpoklad ověřován především ze širšího úhlu pohledu prostřednictvím osob, které jsou s kolektivem žáků v každodenním kontaktu. Na základě rozhovoru tak získáme komplexnější vhled do problematiky integrace konkrétních dětí s mentálním postižením. Praktická část je věnována průzkumu ve vybraných školních třídách prvního stupně na běžných základních školách, kde je integrováno dítě s mentálním postižením. Průzkumný vzorek pochází z osmi běžných základních škol v Libereckém kraji a tvoří ho celkem 129 respondentů. Na základě zjištěných údajů z průzkumu lze

vyhodnotit sociální postavení integrovaného dítěte s mentálním postižením v kolektivu třídy a usuzovat na míru jeho začlenění.

Hlavním smyslem předložené bakalářské práce je zmapovat teoreticky i prakticky problematiku integrace dětí s mentálním postižením do běžné základní školy s důrazem na sociální vztahy mezi spolužáky uvnitř školní třídy.

Výsledek bakalářské práce se vztahuje ke konkrétním školním třídám, kde je dítě s mentálním postižením integrováno. Přínosem však může být pro další výchovně vzdělávací instituce, které o integraci dítěte s postižením uvažují nebo všude tam, kde již integrace probíhá a snahou je zkvalitnit jak vzdělávání dětí s mentálním postižením tak zlepšit jejich sociální vztahy se zdravými vrstevníky. Jistým přínosem může být i pro odbornou veřejnost, která se tematikou integrace dětí s mentálním postižením do běžných základních škol zabývá a výsledky průzkumu předložené bakalářské práce mohou být postoupeny pro další průzkumy a šetření na dané téma.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Mentální postižení

Termínem mentální postižení označujeme takový druh postižení, který zasahuje rozumové schopnosti a obecně jde o zaostávání duševního vývoje před vývojem tělesným. Za osobu s mentálním postižením můžeme označit jedince s lehkou mentální retardací, který je schopen dokončit základní školu, uplatnit se v zaměstnání a mnohdy založit vlastní rodinu, až po jedince s hlubokou mentální retardací, který je odkázán na celoživotní pomoc jiných lidí. Pojmy jedinec s mentálním postižením a jedinec s mentální retardací jsou v současnosti používány jako synonyma. Často se ale můžeme setkat i se širším pojetím, jelikož pojem mentální postižení označuje jedince s inteligenčním kvocientem (dále jen IQ) nižším než 85, zatímco mentální retardace označuje jedince s IQ pod 70. Toto dělení je účelné především ve vzdělávání a ve výchovně vzdělávacím procesu.¹

V současné době se stále více klade důraz na jedince, jakožto na bytost s osobností a syndrom mentální retardace je považován až za druhotné postižení. Vývoj osobnosti jedince s mentálním postižením je u každého velmi odlišný, ať už jde například o rozdíly v psychických procesech (zejména v oblasti vnímání, myšlení, paměti, projevů emocí), které jsou závislé na rozsahu poškození a nerovnoměrném rozložení. Psychické procesy se podílí na vývoji jedince a jejich jednotlivé složky mají podstatný vliv na utváření osobnosti. Tyto složky můžeme nazvat intelektem, což je souhrn duševních schopností člověka, skládající se z vrozených vloh, daný i vývojem učení v konkrétních životních podmínkách.² Vzhledem k tomu, že mentální postižení zásadně ovlivňuje duševní vývoj, jsou zasaženy rozumové schopnosti. Ty můžeme shrnout pod pojem inteligence, představující vlastnosti účelně jednat a zvládnout komplexní i dílčí situace. Inteligence tedy zahrnuje schopnost:

- **myslet**, která je zásadní především ve způsobu zpracování informací a pochopení souvislostí s tím spojených,
- **učit se**, umožňující využívat získané zkušenosti a účelně s nimi nakládat. Učení má také spojitost s myšlením, jelikož pokud dítě daný problém chápe a rozumí mu, lépe si ho osvojí.

¹ ČERNÁ, Marie a kol. *Česká psychopedie*, 2008, s. 75.

² PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*, 2001, s. 88.

- **adaptovat se na prostředí a požadavky společnosti**, umožňující přizpůsobit se tomuto prostředí a reagovat na něj přiměřeným způsobem.³

Termín mentální retardace označuje syndrom, který se projevuje snížením intelektových schopností a sníženou schopností orientovat se v každodenním životě. Jedná se o vrozený nebo časně získaný (do 18 – 24 měsíců) rozumový deficit, který vzniká na základě poškození centrální nervové soustavy a je trvalého rázu. V tomto ohledu jsou rozumové schopnosti sníženy na IQ nižší než 70, i přesto, že se jedinci dostává adekvátní podnětné a výchovné stimulace. Mimo to může dojít ke vzniku mentální retardace také důsledkem poškození mozku při porodu či v prvních měsících života dítěte.

„Pojem mentální retardace se vztahuje k podprůměrnému obecně intelektuálnímu fungování osoby, které se stává zřejmým v průběhu vývoje a je spojeno s poruchami adaptačního chování.“⁴ Snížená schopnost či neschopnost adaptace jedince s mentální retardací na okolí je spojena především s jeho potřebou aktuálně uspokojovat své zájmy, omezenou schopností sebeovládání a sníženou schopností sebehodnocení, které je nekritické a ovládané především emocemi. Z tohoto důvodu jsou tito jedinci závislí na druhém člověku a společností jsou spíše vytlačováni, jelikož jejich chování vybočuje od očekávané normy. Tento fakt je ovlivněn i tím, že se často nedokáží v požadované míře verbálně vyjádřit a komunikovat a tím pádem navazovat sociální kontakt. Z hlediska společenského postavení jsou tedy jedinci s mentální retardací přijímáni ne příliš pozitivně. Společnost je často izoluje a odsouvá je ze svého středu, je to tedy postižení představující výrazné stigma. *„Každá společnost má totiž své normy tělesné krásy a zdatnosti, které se stávají součástí identity jejích vlastních příslušníků a tedy i měřítkem, jímž poměřuje sebe a druhé. Tyto normy se zajisté mění v čase, mají i své „módní“ výkyvy, mnohdy v nich přetrvávají určité předsudky a pověry, nicméně mohou postiženého jedince zasáhnout tíživěji než vlastní funkční defekt.“⁵*

U jiných postižení, kde nejsou psychické schopnosti zasaženy nebo jsou zasaženy sekundárně, jsou možné rozsáhlejší možnosti kompenzace uplatnění v rámci společnosti a adaptace na ni. Oproti tomu u mentální retardace je možnost kompenzace ztížena právě primárním postižením v oblasti psychické a tím i zhoršené možnosti tohoto společenského uplatnění.

³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní a poradenská psychologie pro pedagogy*, 2005, s. 36.

⁴ ČERNÁ, Marie a kol. *Česká psychopedie*, 2008, s. 79.

⁵ MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*, 2001, s. 20.

1.1 Příčiny mentální retardace

Mentální retardace obvykle nebývá způsobena pouze jednou příčinou, „většinou vzniká součinností více faktorů (vrozených, environmentálních – přičemž je jen velmi obtížné najít, které byly primární a které sekundární) – a proto je klasifikace dle etiologie značně problematická“.⁶ Základní příčinou mentální retardace je organické poškození mozku, které vzniklo v důsledku poškození mozkových buněk nebo abnormálním mozkovým vývojem. Jedná se o postižení, které má trvalý charakter především v oblasti rozumových schopností, které jsou na nižší úrovni. Bývá často diagnostikována až v pozdějším věku dítěte, pokud se nejedná o těžší formy postižení, nejpozději však do zhruba dvou let věku. Po druhém roce života dítěte a kdykoli v pozdějším věku pak hovoříme o demenci. Jedním z prvních ukazatelů mentální retardace je fakt, že dítě začne selhávat v situacích a úkolech, které by mělo přiměřeně svému věku zvládat. S přibývajícím věkem pak selhává ve stále se zvyšujícím počtu běžných denních činností.

Mezi příčiny vzniku mentální retardace řadíme faktory endogenní (vnitřní, tzn. dědičné, genetické) a exogenní (vnější, tzn. vliv sociálního prostředí). Exogenní faktory se dále člení podle doby vzniku na prenatální, perinatální a postnatální.

Příčiny endogenní

Endogenní, neboli dědičné, příčiny vzniku mentální retardace jsou způsobeny změnou počtu chromozomů. Nejčastějším syndromem, který se pojí s výskytem mentální retardace, je Downův syndrom. Ten je možné diagnostikovat ještě před narozením dítěte a riziko stoupá s věkem matky. Jedinci s tímto syndromem mají typické rysy, které jsou viditelné na první pohled. Patří mezi ně nižší vzrůst, silný a krátký krk, typické úzké oční štěrby. Mentální postižení se nejčastěji pohybuje v pásmu lehké mentální retardace.

Další syndromy, které jsou spojeny se vznikem mentální retardace, jsou způsobeny poruchami počtu pohlavních chromozomů. Do této skupiny patří například Turnerův syndrom, postihující dívky a ženy. Typickými příznaky jsou malá tělesná výška, poruchy v sexuální oblasti a ve vývoji vaječníků. Mentální retardace se může, ale nemusí vyskytnout. Dále můžeme jmenovat Klinefelterův syndrom, který postihuje převážně chlapce a projevuje se vysokým vzrůstem, malými varlaty a neplodností. V tomto případě se již mentální retardace zpravidla vyskytuje.

⁶ MÜLLER, Oldřich. *Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu*, 2002, s. 10.

Poslední zmíněnou skupinou, které mohou zapříčinit vznik mentální retardace, jsou poruchy metabolismu. Řadíme sem například fenylketonurii, což je enzymová porucha. Dále poruchy metabolismu glycidů či lipidů.

Mentální retardace v mnoha případech také vzniká na základě nižšího nadání rodičů a výchovné nepodnětnosti či zanedbávání v rodině. Pak hovoříme o sociálně podmíněné mentální retardaci, tedy pseudooligofrenii. Nejčastěji jde v těchto případech o děti podobně postižených rodičů, kteří mají nízkou úroveň vzdělání a sociálních vazeb. „*Ukázalo se, že vzdělání rodičů úzce souvisí s úrovní rodinné výchovy a s hmotným zajištěním rodiny.*“⁷ Tito rodiče mají zhoršenou genetickou výbavu, kterou předávají svým potomkům a nejsou v dostatečné míře schopni zajistit dítěti přiměřenou výchovu. Dále může být na vině neodpovídající sociální prostředí, které není pro dítě dostatečně stimulující. Tyto děti mají výrazným způsobem opožděný vývoj řeči, myšlení a adaptační schopnosti na prostředí. Nemusí to však být stav trvalý, pomocí vhodného výchovného a stimulujícího působení může dojít ke zlepšení stavu dítěte.

Příčiny exogenní

Příčiny prenatální (předporodní)

V tomto období je plod ohrožen prostřednictvím organismu matky. Nejzávažnější poškození vznikají v době 1. trimestru, kdy dochází k utváření orgánových systémů. Tato poškození můžeme shrnout pod názvem embryopatie, označující vrozené vady mozku a lebky. Mezi embryopatie řadíme:

- Mikrocefalii, projevující se malou lebkou, kde se nevyvíjí mozek a obvod hlavy dítěte je menší než 33 centimetrů.
- Hydrocefalii, vyznačující se nápadně větší lebkou s malou obličejovou částí, což je důsledkem nahromadění zvětšeného množství mozkomíšního moku v lebce.
- Anencefalii, projevující se nadměrně vyvinutou obličejovou částí s krátkým, silným krkem. V tomto případě jde o velmi těžkou vývojovou poruchu, při které mozek nebývá vyvinut nebo jen z malé části a k úmrtí dítěte dochází při porodu nebo několik hodin po jeho skončení.

Další prenatální faktory způsobující vznik mentální retardace mohou být prodělané infekční nemoci matky během těhotenství (infekční žloutenka, chřipka), virové choroby (zarděnky), popřípadě bakteriální choroby (toxoplasmóza). Značný vliv na vznik mentální retardace v tomto období má také užívání léků v době těhotenství, zneužívání alkoholu nebo rentgenové záření.

⁷ LANGER, Stanislav. *Mentální retardace*, 1996, s. 32.

Příčiny perinatální (porodní)

V období okolo porodu může docházet ke vzniku mentální retardace důsledkem mechanického poškození při porodu a následným porodním traumatem. Ten bývá způsoben velkou mechanickou silou vyvinutou na hlavičku dítěte, následkem čehož dochází k jejímu stlačení. Příčinou vzniku mentální retardace může být také dlouhotrvající a protahovaný porod, který je často komplikovaný. Perinatální příčinou je také hypoxie, neboli nedostatek kyslíku, která bývá způsobena obtočením pupečníku okolo krku nebo dlouhotrvajícím porodem.

Příčiny postnatální (poporodní)

V období poporodním bývají nejčastější příčiny otravy, úrazy, záněty nebo opakující se infekční onemocnění dítěte, které jsou nejzávažnější do jednoho roku jeho života. Obecně platí, že čím dříve k těmto příčinám dojde, tím jsou následky horší.

1.2 Stupně mentální retardace

Lehká mentální retardace

Stupeň postižení odpovídá pásmu 50 – 69 IQ a diagnóza bývá stanovena obvykle až v předškolním věku dítěte. Jedinci s tímto stupněm postižení jsou ve svém vývoji opožděni zpravidla ve všech oblastech. Opožděně si osvojují mluvenou řeč, ale jsou schopni ji užívat v každodenním životě. Dokáží dosáhnout samostatnosti v péči o svoji osobu a zastávají běžné domácí práce. Ve škole mívají největší problémy v teoretické práci a ulpívají na jednom způsobu řešení. Vzhledem k tomu, že nemají takový zájem o získávání nových informací, je třeba je motivovat například věcnými odměnami či pochvalou. Pozornost těchto jedinců je kolísavá a snadno ovlivnitelná s příznačnou unavitelností. V oblasti citové jsou nevyzrálí a mohou se vyskytovat výkyvy nálad až afektivní jednání. Jsou schopni zastávat jednoduché činnosti a uplatnit se tak v pracovním procesu. Ve starší odborné literatuře je lehká mentální retardace označována pojmem debilita.

Středně těžká mentální retardace

Tento stupeň odpovídá pásmu 35 – 49 IQ, kdy je diagnóza obvykle stanovena již v kojeneckém nebo nejpozději v batolecím období. Vývoj jedinců s tímto stupněm postižení se rozvíjí pomalu jak v oblasti chápání, tak i užívání řeči. Mají větší problémy postarat se sami o sebe a mnozí z nich potřebují celoživotní dohled. Vzhledem k tomu, že jednají převážně pudově, jsou z velké části závislí na okolí. Pokud mají přesné instrukce k vykonávání dané činnosti, jsou schopni ji udělat. Vyžadují spíše práci jednoduchou,

zaměřenou na manuální činnosti. V pásmu středně těžké mentální retardace se vyskytují značné rozdíly ve schopnostech jedinců. Tyto rozdíly jsou patrné především v oblasti řeči a komunikace, kdy jsou někteří jedinci schopni jednoduché konverzace, zatímco jiní mají obtíže ve vyjádření svých základních potřeb. Myšlení je stereotypní, nepřesné s častým ulpíváním na nepodstatných detailech. Paměť je mechanická a má poměrně malou kapacitu. V rámci vzdělávání je stěžejním úkolem vytváření sebeobslužných návyků a vedení těchto jedinců k co největší možné samostatnosti. Tento stupeň postižení je ve starších publikacích označován pojmem imbecilita.

Těžká mentální retardace

Stupeň postižení odpovídá pásmu 20 – 34 IQ. Často se jedná o kombinované postižení, kdy se k mentální retardaci přidružuje nejčastěji postižení pohybové, zrakové či sluchové. U těchto jedinců je možné vytvořit pouze nejzákladnější návyky v sebeobsluze a naučit je jednoduchým dovednostem. Není to však pravidlem u všech jedinců v tomto pásmu postižení, někteří nejsou schopni vytvoření návyků vlastní čistoty ani v dospělosti. V řečovém projevu jsou velké obtíže a často se vyskytují jen nepřesně artikulované slovní výrazy, což má značný vliv na komunikaci s okolím a s mírou jejich socializace. Mohou se objevit také skřeky nebo se řeč vůbec nevytvoří. Jsou postiženi i poruchami motoriky. Tito jedinci bývají celoživotně závislí na péči jiných osob.⁸

Hluboká mentální retardace

Tento stupeň odpovídá pásmu 0 – 19 IQ. Tito jedinci jsou značně omezeni ve schopnosti porozumět. Jejich míra sebeobslužných dovedností je velice nízká a mnozí z nich nejsou schopni naplnit své základní potřeby. Jsou tedy závislí na stálé pomoci a dohledu druhých. Řečový projev se téměř nevyskytuje a převládají pouze neartikulované skřeky, časté jsou také stereotypní pohyby a sebepoškozování. U tohoto stupně postižení jsou často přidruženy další poruchy a onemocnění a tito jedinci jsou ve většině případů imobilní. Děti s tímto stupněm postižení bývají citlivé zejména na emoční tón hlasu. Spokojenost dávají nejčastěji najevo úsměvy, naopak nespokojenost pláčem a zvýšeným napětím. Tento stupeň postižení je ve starších publikacích označován pojmem idiocie.

1.3 Vývoj dítěte s mentální retardací

Vývoj dítěte s mentální retardací je od zdravého dítěte odlišný. Co ale zůstává stejné u jakéhokoli postižení je fakt, že i přes toto postižení, které dítě má, se jedná stále

⁸ ŘÍČAN, Pavel, KREJČÍŘOVÁ, Dana a kol. *Dětská klinická psychologie*, 1995, s. 146.

o dítě. Pokud pomineme hluboké mentální postižení, kdy stav dítěte může být na takové úrovni, na které si jen obtížně uvědomuje samo sebe a nevnímá své okolí, není mentální retardace důvodem odpirat dítěti jeho dětství. I toto dítě má potřebu si hrát, prozkoumávat, být s menším zájmem, své okolí a poznávat nové věci, které si vyzkouší. Je velkou chybou považovat období dětství za nedůležité jen proto, že dítě je mentálně postiženo a tudíž není třeba mu poskytnout podněty, které k rozvoji potřebuje. Naopak postižení může vyžadovat mnohem větší množství podnětů a také úsilí rodičů, aby dítěti tuto zkušenost poznat něco nového zprostředkovali. Je totiž v zásadě jisté, že „*obdobně jako všechny děti se v průběhu svého života vyvíjejí i děti s mentální retardací*“.⁹

1.3.1 Dítě s mentální retardací v raném a předškolním věku

Toto období zahrnuje věk dítěte od jeho narození po dobu zahájení povinné školní docházky, tedy věk 0-6 let. V tomto věkovém rozpětí často ještě nebývá mentální retardace diagnostikována, nicméně mohou být zaznamenány její první projevy a podezření ze strany rodičů, pokud se nejedná o těžké a zjevné mentální postižení. Právě rodiče jsou první, kteří si všimnou zvláštností v chování a reakcích dítěte. Tyto zvláštnosti se oproti dětem zdravým projevují především v tom, že „*mentálně postižené děti bývají obecně méně aktivní, spavé, klidné až apatické. Poskytují rodičům méně odezvy na normální pokusy o sociální interakci. Jejich reakce bývají slabé, stereotypní a na vývojově nižší úrovni*“.¹⁰

Vývoj dětí v tomto období je zasažen v oblasti vnímání, myšlení, pozornosti, komunikace a celkového sociálního vývoje. Podle Černé¹¹ jsou ale v těchto oblastech značné rozdíly podle toho, o jaký stupeň mentální retardace se jedná.

- Lehká mentální retardace

Tento stupeň představuje jen mírné odlišnosti od běžného vývoje zdravého dítěte. Sociální vývoj probíhá veskrze normálně, stejně tak jako komunikační dovednosti. Drobné odchylky můžeme shledat v oblasti motoriky a citového vnímání.

- Středně těžká mentální retardace

Zde jsou již rozdíly oproti vývoji u zdravého dítěte patrnější. Opožděný je motorický vývoj a je třeba dítě učit s větším úsilím sebeobslužným dovednostem. V oblasti komunikace je dítě schopné řeč používat, avšak neuvědomuje si její význam.

⁹ ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace*, 2003, s. 37.

¹⁰ VÁGNEROVÁ, Marie, HAJD-MOUSSOVÁ, Zuzana, ŠTECH, Stanislav. *Psychologie handicapu*, 2001, s. 168.

¹¹ ČERNÁ, Marie a kol. *Česká psychopedie*, 2008, s. 127.

- Těžká mentální retardace

Vývoj dítěte s těžkou mentální retardací je již značně opožděn. Dítě používá komunikaci a řeč jen minimálně, má značné problémy v oblasti motoriky a ochabuje v oblasti sebeobsluhy.

- Hluboká mentální retardace

Tento stupeň mentální retardace představuje výrazné postižení, zasahující veškeré schopnosti a dovednosti k vlastní soběstačnosti. Dítě je tak prakticky závislé na celoživotní péči.

V novorozeneckém období, tedy období mezi narozením dítěte do zhruba jednoho měsíce jeho života, se zpravidla mentální retardace nediagnostikuje. Diagnostika mentální retardace je v tomto období velmi obtížná, pokud není postižení na první pohled viditelné, jako je tomu například u Downova syndromu či pokud není postižení ve stupni těžké až hluboké mentální retardace, kde je značně postižena motorika. Pokud je přítomno lehčí mentální postižení, mnohdy není ani rozpoznáno.

V kojeneckém období, tedy věk mezi prvním měsícem do dovršení prvního roku věku, se mentální retardace projevuje především menší zvědavostí dítěte a větší závislostí na okolí. Jsou opožděny kognitivní funkce a bývá obvyklé, že tyto děti v jednom roce svého života ještě nesedí ani nemluví. Rodiče dítěte jsou v tomto období zpravidla první, kteří pojmu podezření, že s jejich dítětem není něco v pořádku. Dítě je třeba více stimulovat k poznávání nových věcí a jeho pozornost a soustředění se na daný podnět je kratší, spíše na povrchní úrovni.

Batolecí období, tedy věk mezi prvním až třetím rokem života dítěte, představuje období prozkoumávání svého okolí a jsou patrné náznaky první chůze a mluvy. U dítěte s mentální retardací jsou však tyto projevy opožděny. Dítě nemá zpravidla zájem o prozkoumávání svého okolí, jelikož jeho poznávací funkce jsou zasaženy do takové míry, že mu stačí předměty z jeho dosahu. Už i u lehkého stupně mentální retardace jsou tyto aspekty patrné. Rodiče dítěte, především matka, se velmi často na dítě upnou ve snaze ochránit ho od všeho zlého, to ale tak přichází o cenné informace ze svého okolí a možnost samostatného rozvoje s využitím vlastního poznávání. To se odráží i na socializaci dítěte, kdy se matka na dítě fixuje a její pocity napětí a úzkosti ze strachu o dítě mohou být na něj přenášeny.¹² Díky tomu mohou být tyto děti úzkostnější a nedochází ani k separaci od matky, která často přetrvává až do školního věku.

¹² VÁGNEROVÁ, Marie, HAJD-MOUSSOVÁ, Zuzana, ŠTECH, Stanislav. *Psychologie handicapu*, 2001, s. 174.

Období předškolního věku představuje věk dítěte od tří do šesti let. Obvykle je to období první zkušenosti s kolektivem v mateřské škole. Je to období rozvoje a formování dětské osobnosti a sociálních vazeb¹³. Děti s mentální retardací jsou v těchto ohledech pozadu s nižším stupněm aktivity k čemukoli. Mají problémy v porozumění lidského chování a obtížně se učí přiměřenému chování v dané situaci. Často tedy takovou situaci hodnotí jako ohrožující a kontakt s jinými dětmi a osobami odmítají. Kvůli opožděnému vývoji řeči a obtížnému pochopení verbálního sdělení je dítě odkázáno na rodiče, který mu poskytne vhodný způsob pochopení takové situace. Stejně je to i u obecně platných společenských norem, které dítě s mentální retardací jen těžko chápe, tudíž je může často překročit. I díky tomu mnohem obtížněji navazuje sociální vztahy a pobyt v kolektivu může vnímat jako ohrožující.

1.3.2 Dítě s mentální retardací ve školním věku

V období školního věku můžeme hovořit o mladším školním věku a starším školním věku. Věkové rozhraní pro toto období je 6-15 let, představující znatelný deficit v oblasti intelektu a sociálních vazeb. Toto období představuje v životě dítěte velký mezník, jelikož je spojen s nástupem do školy. Dítěti přibývají povinnosti, které musí v rámci školních aktivit plnit a jeho hlavní činností je učení a s tím stále se zvyšující nároky. Ve školní výkonnosti zůstávají děti s mentální retardací pozadu oproti dětem zdravým. I zde, podle Černé¹⁴, záleží na stupni postižení, kdy se mohou jednotlivé složky lišit v míře závažnosti.

- Lehká mentální retardace

Tento stupeň postižení představuje opoždění především v kognitivních schopnostech, avšak toto opoždění není tak závažné. Dítě je schopno si osvojit základní dovednosti potřebné k plnění povinné školní docházky, ovšem za předpokladu individuálnějšího přístupu.

- Středně těžká mentální retardace

V rámci tohoto stupně postižení je dítě schopno osvojit si dovednosti ke zvládnutí předmětů na běžné základní škole zhruba do čtvrtého ročníku. To vše je podmíněno jeho aktuálním zdravotním a psychickým stavem a za předpokladu odborného vedení.

¹³ ČERNÁ, Marie a kol. *Česká psychopedie*, 2008, s. 128.

¹⁴ ČERNÁ, Marie a kol. *Česká psychopedie*, 2008, s. 153.

- Těžká mentální retardace

Stupeň těžké mentální retardace již představuje znatelné opoždění vývoje projevující se na schopnostech dítěte osvojit si základní sebeobslužné dovednosti. Je schopné naučit se mluvit a užívat komunikaci, která je však jednoduchá a strohá svým sdělením.

- Hluboká mentální retardace

Tento stupeň představuje de facto úplnou péči a dítě je zcela odkázáno na své rodiče či zákonné zástupce mající ho v opatrování. Dítě není schopné osvojit si základní sebeobslužné dovednosti a fixovat poznatky plynoucí z plnění povinné školní docházky. Avšak má smysl na tyto děti pedagogicky působit a ukotvit v nich základní poznatky o svém okolí, kterým je dítě schopno se učit a vnímat je.

Na období školního věku, odpovídající I. stupni základní školy, se zaměříme podrobněji a popíšeme si jednotlivé oblasti vývoje, které jsou u dětí s mentální retardací problémové. Přiblížíme si jednotlivé aspekty ve vývoji dětí s lehkou mentální retardací, které se budou odrážet v jejich vzdělávání. Tyto děti mají, byť v menší míře než tomu je u těžkých forem mentální retardace, deficit veskrze ve všech oblastech kognitivních funkcí. Stejně tak je tomu i co se týče oblastí, potřebných k učení. Tyto oblasti jsou následující.

Oblast myšlení je nejobsáhlejší složkou, která ovlivňuje vývoj dítěte. „*Myšlení duševně zaostalého žáka je zatíženo přílišnou konkrétností, je neschopno vyšší abstrakce a generalizace, nepřesností a chybami v analýze a syntéze. Myšlení je nedůsledné, vyznačuje se slabou řídicí funkcí a značnou nekritičností, pojmy se tvoří těžkopádně a úsudky jsou nepřesné.*“¹⁵ Tento fakt je patrný například na charakteristice počtu a chápání pojmu množství nebo zobecňování různých předmětů. „*Mentálně postižené dítě spíše vzpomíná, než přemýšlí, jeho myšlení se omezuje na konkrétní situační souvislosti mezi předměty a jevy, je chudé a neproduktivní.*“¹⁶

Neschopnost zobecňování je problematické z hlediska osvojování si základních pravidel a obecných pojmů, což je skutečnost, která bude dítě provázet po celý život. Řada z nich je schopna se základní pravidla naučit nazpaměť, nechápou však podstatu jejich významu, a pokud se užití tohoto pravidla posune i na jinou věc, nejsou schopni této naučené skutečnosti účelně využít. Tyto děti preferují stereotyp v řešení úkolů a jejich učení je převážně mechanické. V konečném výsledku je podstatné i to, že nepromyslí své

¹⁵ VALENTA, Milan, KREJČÍŘOVÁ, Olga. *Psychopedie*, 1997, s. 30.

¹⁶ ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace*, 2003, s. 41.

jednání dokonce a nedokáže určit důsledky svého jednání, což může být spojeno s nekritičností jejich myšlení, kdy nepochybují o správnosti svých činů. Chápání daných zákonitostí je totiž zpravidla v možnostech pochopení základních mechanických operací a omezují se spíše na akceptování něčeho známého, nežli na logické pochopení něčeho nového.

Oblast paměti a zapamatování si nových dovedností je u dětí s mentální retardací problematické především kvůli velmi pomalému tempu si tyto dovednosti osvojit. K tomu, aby si zapamatovaly a tím i osvojily nové poznatky, samozřejmě v závislosti na závažnosti postižení, potřebují více času a neustálé opakování. I tak však není zaručeno, že tyto poznatky budou schopny účelně a správně použít v každodenním životě. Je to způsobeno nedostatkem představivosti, což ovlivňuje neschopnost logického zapamatování. Pomalé tempo osvojování bývá často neodbornou veřejností zaměňováno za zapomnětlivost, což se projevuje především v nestálosti uchovávání nového a nepřesností ve vybavování. Neschopnost cíleně se učit se promítá jak do pochopení vykládané látky, tak i do dalších procesů spojených s učením pro každodenní život. Jsou ale schopny se naučit a především pomocí obrazové-názorné paměti dochází k rozvoji paměťové oblasti, si tyto dovednosti uchovat.¹⁷

Oblast vnímání je do jisté míry spojena s myšlením a pamětí. Obě tyto složky dávají základ tomu, že díky vnímání dítě poznává své okolí, prozkoumává ho a získané zkušenosti se stávají novým vjemem, který si uchovává v paměti. Takové dítě vnímá děj kolem sebe, ale jeho zájem není natolik silný, aby se mohly nové dovednosti uchovat a rychle rozvíjet, jako je tomu u zdravých dětí. Vnímání dítěte s mentální retardací je strohé, což znesnadňuje jeho orientaci v novém místě. Nejvýrazněji se to projevuje v situacích, kdy má dítě v dohledu nějaký nový předmět a očekává se, že ho začne prozkoumávat. Dítě s mentální retardací se však spokojí pouze s povrchním poznáním tohoto předmětu.¹⁸

Oblast řeči je společně s oblastí vnímání důležitá pro správný vývoj dítěte. Děti s mentální retardací mají v této oblasti problém a řeč si osvojují pomalu. Důvodem jsou jejich omezené možnosti k pochopení řeči a principů komunikace vůbec. Vnímání a porozumění řeči si osvojují pomalu a řeč zpravidla nedosahuje ani obvyklé úrovně jako

¹⁷ ČERNÁ, Marie a kol. *Česká psychopedie*, 2008, s. 152.

¹⁸ VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*, 2004, s. 300.

tomu je u zdravých dětí ve stejném věku. Spíše než řeč samotná je vyvinutější chápání řeči. Řeč je postižena jak po obsahové, tak i formální stránce a v jejich verbálním projevu se objevuje perseverace (tzn. opakování slov nebo částí určitého sdělení) a echolálie (tzn. chorobné opakování slyšeného). Děti s těžkou až hlubokou mentální retardací se obvykle mluvit vůbec nenaučí a vydávají jen neartikulované zvuky, které jsou na pudové úrovni. U dětí s lehkou až středně těžkou mentální retardací je možnost rozvinutí řeči mnohem lepší a tyto děti jsou schopny si řeč osvojit zpravidla pomocí mechanického zapamatování v konkrétních situacích.¹⁹

Oblast pozornosti a neschopnost ji udržet představuje pro děti s mentální retardací vážný problém, který se odráží na jejich učení. Častá je nestálost a snadná unavitelnost, projevující se i na udržení pozornosti v hodině, která bývá maximálně po dobu 15 až 20 minut, po kterých musí následovat odpočinek. Z tohoto důvodu je tedy potřebné strukturovat i vyučovací hodinu. Z hlediska pozornosti a chování můžeme, dle *Langer*²⁰, vyčlenit následující typy:

- **Typ eretický**, se vyznačuje neklidným až dráždivým chováním s obtížným soustředěním. Typická je nepřiměřená aktivita, kdy je dítě neklidné a trpí impulzivitou a častou nepozorností.
- **Typ torpidní**, je naopak apatický až netečný, což se projevuje mimo jiné i ve schopnosti učení, které je výrazně pomalé, ale ve většině případů s dobrými výsledky.
- **Typ nadměrně unavitelný při práci**, se vyznačuje časnou a rychlou unavitelností při učební činnosti. V tomto případě je dítě velice rychle unavené a vyžaduje delší přestávky k účelnému odpočinku.

Tyto typy představují hraniční projevy chování ve spojení s pozorností, obecně lze říci, že většina dětí s mentální retardací se pohybuje někde mezi těmito typy.

Můžeme říci, že čím závažnější mentální retardace je, tím obtížněji se postižené dítě soustředí. Ve školní praxi je úloha pedagoga díky tomu ztížena, jelikož musí volit takové metody, aby dítě zaujaly po dostatečně dlouhou dobu. Velká většina dětí, kromě snížené schopnosti pozornosti, trpí také stereotypním a rigidním chováním a velice snadno svou pozornost odvádějí na věci, které je právě zaujmou. Často se tak tedy stává

¹⁹ DOBROMYSL.CZ, *Vývoj řeči*.

²⁰ LANGER, Stanislav. *Mentální retardace*, 1996, s. 179.

důležitějším úkolem vyžadující pozornost sledování hmyzu, který leze po stěně, než počítání příkladu v hodině matematiky.

Oblast emocí, potažmo emocionální vývoj, je u dětí s mentální retardací opožděný a tyto děti jsou emočně nevyspělé. Jisté je ale to, že emoce představují důležitou součást života dítěte a mají pro něj také mimořádný význam. V zásadě se jejich reakce a emoční prožívání odvíjí od jejich psychického, nikoli fyziologického věku, na což je třeba brát ohled. Proto se někdy může zdát, že dítě reaguje až přehnaně dětinsky či nevyspěle. V podstatě je ale jeho reakce adekvátní jeho věku. Díky této emocionální nevyspělosti se dostávají do zátěžových situací, které jen obtížně zvládají. V rámci svých potřeb dávají přednost zaběhnutým rituálům, stereotypům a známým místům i lidem. Narušení těchto známých věcí či navození nové situace je pro ně výrazně stresující a vede ke značné úzkosti.²¹

Oblast motoriky je v případě mentální retardace také zasažena. Vždy záleží na stupni postižení, kdy je u lehké mentální retardace jemná i hrubá motorika zasažena spíše lehce, až po těžkou a hlubokou mentální retardací, kdy tyto děti trpí vážnými poruchami motoriky až imobilitou. Lehčí poruchy motoriky lze trénovat cvičením, kdy je snahou docílit zlepšení stavu a tím i zlepšením samotné sebeobsluhy dítěte. Pokud nejsou v anamnéze dítěte přidružena další postižení, která by rozvoj motoriky omezovala, například dětská mozková obrna, jsou v této oblasti poměrně dobré výsledky.

V **oblasti zájmů** se dá hovořit spíše o úzkém okruhu zálib omezující se na uspokojení primárních potřeb než na dlouhodobý zájem o něco. Souvisí to s omezenou schopností se na něco dlouhodobě soustředit a udržet pozornost, proto se dlouhodobější zájem u dětí s mentální retardací často ani nemůže vytvořit. Dá se však docílit určitého zalíbení v nějaké činnosti, na kterou se dítě těší a vyžaduje její provozování, pokud se volí správný způsob jejího provádění a zvolení vhodné činnosti. Motivujícím podnětem k opakování této činnosti pro dítě pak může být pocit z dobře provedené a řádně pochválené práce, kterou vykonalo.²²

Oblast sebevědomí se utváří především na základě sociální skupiny, ve které se dítě pohybuje a které je součástí. Každý člověk formuje své sebevědomí na základě

²¹ ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace*, 2003, s. 45.

²² LANGER, Stanislav. *Mentální retardace*, 1996, s. 184.

neustálého srovnávání sebe sama a ostatních členů skupiny.²³ Na základě sebevědomí se odvíjí i naše ctižádostivost něco dokázat. Zde je důležitým aspektem to, v jakém vzdělávacím zařízení je dítě umístěno. Ve specializovaném vzdělávacím zařízení možná není takový tlak na dítě jako na jednotlivce a znalosti a možnosti dětí jsou více sjednoceny. Proto je zde sebehodnocení žáků spíše kladné. Na druhou stranu na běžné základní škole, kde je dítě s mentální retardací vystaveno tlaku srovnávání s ostatními zdravými žáky, může být jeho sebevědomí značně sníženo a s dalšími neúspěchy se tato situace stupňuje. Neznamená to však, že je tomu tak vždy a všude. Požadavky pedagogů a kolektiv dětí na postiženého žáka může vytvářet i pozitivní tlak a tím zvyšovat možnosti rozvoje dítěte ve všech oblastech, které by jinak zůstaly nepřiliš rozvinuté. V takovéto třídě je pak možné sebevědomí postiženého dítěte zvyšovat a vytvářet tak prostředí zdravé ctižádostivosti, která bude jako hnací motor ženoucí takové dítě kupředu.

Oblast socializace, neboli začleňování jedince do společnosti, je pro dítě s mentální retardací dosti ztíženo z toho důvodu, že představuje určité stigmatizující postižení. Už jen díky ztížené možnosti komunikace a dorozumívání je pro společnost obtížné takového jedince přijmout. Jisté bariéry jsou i v tom, že dítě s mentální retardací má sníženou schopnost sebeovládání, což už samo o sobě představuje chování, které se odlišuje od požadované společenské normy. V osvojování základních norem chování, pokud se nejedná o těžký stupeň mentální retardace, si je dítě schopno tyto normy osvojit, ale jejich regulační schopnost bývá slabší.

Problematické u těchto dětí je také to, že nehledě na svůj věk, stále přetrvává závislost na jiných lidech, nejčastěji na rodičích a matce. Ještě ve školním věku nebývá výjimkou separační úzkost, což je stav projevující se za normálních podmínek kolem devátého měsíce života dítěte, jako bytostný strach z odloučení od matky a rodičů. V mladším školním věku je spojen především se strachem z cizího prostředí. Dítě pak reaguje na toto prostředí způsobem odpovídající úrovni svého mentálního věku, tedy způsobem jako by bylo mnohem mladší. Fyzický věk dítěte nemá tedy v tomto ohledu větší význam.

1.3.3 Jedinec s mentální retardací v adolescenci, dospělosti a stáří

Období adolescence, dospělosti a stáří se pojí s jistými právy, povinnostmi a zákonitostmi, které se k těmto věkovým obdobím váží. Jsou jimi například ukončení

²³ LANGER, Stanislav. *Mentální retardace*, 1996, s. 188.

školní docházky, získání zaměstnání, založení rodiny a v rovině občansko právní je to kupříkladu získání občanského průkazu či dosažení zletilosti.

Období adolescence představuje období jisté samostatnosti a seberealizace. S přihlédnutím na stupeň postižení je však třeba počítat v těchto oblastech s řadou problémů. Vývoj jedince v tomto období zpravidla pokračuje ve stejném rázu, jako tomu bylo v období školního věku. Nově se mohou objevovat sexuální pudy a objevení sexuality jako takové.

V období dospělosti se soběstačnost jedince s mentální retardací váže na stupeň postižení. U lehčích forem postižení jsou tito jedinci schopni žít plnohodnotným životem, najít si práci, osamostatnit se a zakládat rodiny. U těžkých forem jsou jedinci odkázáni na trvalý dohled a pomoc.

Období stáří u osob s mentální retardací není zpravidla o mnoho odlišné od ostatní zdravé populace. Častěji se mohou vyskytnout onemocnění cukrovkou, poruchy zraku a sluchu. Náchylnost k těmto onemocněním a poruchám však u těchto jedinců začíná dříve než u zdravých, ve smyslu nepostižených, osob. Vzhledem k jejich postižení mohou být také náchylnější k dalším onemocněním, jako je například Alzheimerova choroba.²⁴

1.4 Vzdělávání dětí s mentální retardací

V obecném pojetí je vzdělávání chápáno jako proces učení, kdy jedinec získává zkušenosti ovlivňující kvalitu jeho života. Výsledkem vzdělávání je vzdělání. Pokud hovoříme o vzdělávání dětí s mentální retardací, je třeba dbát na individuální přístup, který má svá specifika. Můžeme hovořit o tzv. speciálních vzdělávacích potřebách těchto dětí. V tomto ohledu se, na rozdíl od minulých let, každý jedinec považuje za vzdělavatelného bez ohledu na stupeň jeho postižení. Rozhodující je pouze míra dovedností, kterými se mohou děti, s různými stupni mentální retardace, naučit.

Vzdělávání dětí s mentální retardací má velký přínos a to z toho důvodu, že navzdory sníženému intelektu, je možné tyto mezery pomocí vzdělávání zaplnit. *„Vzdělávání míří k samé podstatě mentální retardace – ovlivňuje intelektuální funkce, vyrovnání nerovnoměrnosti vývoje jednotlivých stránek osobnosti, odstraňuje poruchy v oblasti adaptivního chování a usnadňuje orientaci v životě bez ohledu na stupeň postižení.“*²⁵

Vzdělávání žáků s mentální retardací se řídí dle Zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tedy školského

²⁴ ČERNÁ, Marie a kol. *Česká psychopedie*, 2008, s. 172-206.

²⁵ ČERNÁ, Marie a kol. *Česká psychopedie*, 2008, s. 167.

zákona). Aktuální školský systém vzdělávání zahrnuje jedince s mentálním postižením mezi dětmi, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami, řídící se podle § 16 Zákona č. 561/2004 Sb. Dle § 16 tohoto zákona představují žáci s mentální retardací osoby se zdravotním postižením.²⁶

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se pak podle školského zákona řídí Rámcovými vzdělávacími programy (dále jen RVP), které jsou zaměřeny dle oboru vzdělání.

1.4.1 Formy speciálního vzdělávání

Formy speciálního vzdělávání vymezuje § 3 Vyhlášky 73 Zákona č. 561/2004 Sb., týkající se vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.²⁷ V rámci vzdělávání takto postižených žáků lze využít následující formy:

- **Individuální integrace**

Jedná se o zaintegrování (začlenění) postiženého žáka do běžné základní školy mezi zdravé žáky. Popřípadě začlenění žáka s mentální retardací do specializovaného vzdělávacího zařízení pro jinak postižené žáky. Tento typ integrace se doporučuje žákům s lehčími formami mentální retardace, kteří se budou schopni začlenit do kolektivu třídy.

- **Skupinová integrace**

Tento typ integrace představuje začlenění žáka s mentální retardací do třídy, která je určena žákům s mentálním postižením a je součástí běžné základní školy. Jedná se tedy o speciální třídu zřízenou pro vzdělávání žáků s mentálním postižením.

- **Zařazení do specializovaného vzdělávacího zařízení**

Tato zařazení se dělí podle věku dítěte, kdy může být zařazeno do mateřské školy speciální, poté základní školy praktické či základní školy speciální a v období dospívání do praktické školy jednoleté či dvouleté.

1.4.2 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání vychází ze Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Na tento zákon navazuje Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Předškolní vzdělávání je v režii běžných mateřských škol a mateřských škol pro

²⁶ Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 1, 2.

²⁷ Vyhláška MŠMT č. 73/2005. Sb., § 3, odst. 1, písm. a, b, c.

konkrétní postižení, zahrnující se do typů speciálních škol.²⁸ Ať už se jedná o jakýkoli typ mateřské školy, cíle rámcových programů mají stejné, a to respektovat individuální potřeby a možnosti dítěte a vytváření podmínek pro rozvoj jeho osobnosti. Při předškolním vzdělávání dětí s mentální retardací se dbá na několik zásad, které jsou přizpůsobené s ohledem na jejich potřeby. Je to především snížený počet dětí ve třídě, využívání kompenzačních pomůcek a v případě potřeby využití služby osobního asistenta a druhého pedagoga.²⁹

1.4.3 Základní vzdělávání

Základní vzdělávání je zakotveno v Zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Běžná základní škola

V případě vzdělávání žáků s mentální retardací, kteří jsou integrováni do běžné základní školy, je k tomuto zákonu přidána Příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Tato příloha respektuje sníženou úroveň rozumových schopností žáků, stanovuje cíle a obsah vzdělávání a vzdělávací proces je přizpůsobován psychické i fyzické úrovni těchto žáků. V rámci této Přílohy je možné využívat speciálně pedagogických metod, forem a postupů k co nejlepšímu rozvoji těchto žáků.³⁰ V této souvislosti jsou v platnosti rámcové vzdělávací programy, zastřešující vzdělávání dětí s mentálním postižením s lehkým stupněm mentální retardace, které jsou v rámci základního vzdělávání dva:

- **Obor vzdělání pro Základní školu**

Obor vzdělání pro základní školu je z hlediska vzdělávání jedinců s mentální retardací důležitý z pohledu integračního procesu díky Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy č.j. 31504/2004-22 ze dne 13.prosince 2004. To ustanovuje, že součástí RVP pro základní vzdělávání je příloha – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání upravený pro žáky s lehkým mentálním postižením. Díky této příloze se mohou takto postižení žáci vzdělávat podle oboru vzdělání – Základní škola.³¹

²⁸ Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., § 5, písm. a-h.

²⁹ MŠMT, *Rámcové vzdělávací programy*.

³⁰ MŠMT, *Rámcové vzdělávací programy*.

³¹ MŠMT, *Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se vydává Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*.

Základní škola praktická

Základní škola praktická (dříve zvláštní škola) je určena žákům, kteří z mentálních důvodů nejsou schopni vyhovět nárokům běžné základní školy. Ukončením vzdělávacího programu základního vzdělávání v základní škole praktické získá žák základní vzdělání. Vzdělávání se realizuje po dobu devíti let, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne 17. roku věku.

Základní škola praktická má 9 ročníků: I. stupeň (1. - 5. ročník)

II. stupeň (6. – 9. ročník)

Do tohoto typu školy mohou být zařazeni žáci s lehkým mentálním postižením, kteří jsou neúspěšní ve zvládnutí učiva na běžné základní škole. Základní škola praktická má zvýšenou dotaci hodin pracovního vyučování a logopedických hodin, čímž je výuka zaměřena na praktickou stránku učiva. Hlavním cílem je umožnit žákům pomocí speciálních metod a forem práce dosáhnout, v rámci jejich schopností, co možná nejvyšší úrovně znalostí.

• Obor vzdělání pro Základní školu speciální

Pro obor vzdělání pro Základní školu speciální je vydán samostatný RVP, jehož vzdělávací proces je přizpůsoben psychické a fyzické úrovni žáků s těžkým mentálním postižením. Tento RVP umožňuje úpravu vyučovacích hodin podle potřeb žáků, které lze dále dělit na více jednotek. Respektuje opoždění v psychomotorickém vývoji žáků se středně těžkou, těžkou a hlubokou mentální retardací a dbá na jejich pracovní a fyzické možnosti.³²

Základní škola speciální

Základní škola speciální (dříve pomocná škola) je určena žákům, kteří nejsou schopni zvládnout požadavky základní školy praktické, ale jsou schopni osvojit si alespoň některé prvky vzdělání – zaměřené především na nácvik sebeobslužných dovedností, osobní hygieny a na rozvíjení poznatků a pracovních dovedností s předměty denní potřeby. Ukončením vzdělávacího programu základního vzdělávání v základní škole speciální získá žák základy vzdělání, dle § 45 Zákona č. 561/2004 Sb.³³

Základní škola speciální má 10 ročníků: I. stupeň (1. – 6. ročník)

II. stupeň (7. – 10. ročník)

Tento typ školy je vhodný především pro žáky se středně těžkou a těžkou mentální retardací či s více vadami. Pro žáky s těžkou formou mentálního postižení je možnost zřídit přípravný stupeň trvající až 3 roky, kde se žáci připravují na školní docházku. Hlavním

³² MŠMT, *Rámcové vzdělávací programy*.

³³ Zákon č. 561/2004 Sb., § 45, odst. 2.

cílem je docílit osvojení základních vědomostí, usnadnění dorozumívání, osvojení sebeobslužných dovedností a základních pracovních dovedností. Hlavním předpokladem je osvojení trivia. Tedy naučit je číst, psát a počítat. Snahou o uplatnění trivia základních dovedností je těmto žákům umožněn maximální rozvoj schopností, které budou moci dále využívat ve svém budoucím životě.

Přípravný stupeň na základní škole speciální

Cílem přípravného stupně je umožnit školní vzdělávání těm žákům s mentálním postižením, kteří by se díky těžkému stupni mentální retardace nebyli schopni uplatnit ani na nižším stupni základní školy speciální. Jsou však u nich přítomny předpoklady k rozvoji rozumových schopností.³⁴ Přípravný stupeň základní školy speciální může trvat až 3 roky.

Z RVP dále vycházejí **školní vzdělávací programy** (dále jen ŠVP), jejichž stanovy si ustanovuje každá škola sama. Předmětem ŠVP je obsah učiva, podmínky a způsob přijímání žáků, způsob jejich hodnocení, způsob vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Se ŠVP může být každou školou jednotlivě zpracováván individuální vzdělávací plán (dále jen IVP), který slouží jako východisko pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžné základní škole. Zpravidla jsou tyto IVP zpracovány pro každé dítě s postižením, nevyjímaje dítě s mentální retardací.

1.4.4 Střední vzdělávání

V období adolescence, tedy období po dokončení povinné školní docházky, se mohou žáci s mentální retardací vzdělávat v těchto vzdělávacích institucích:

Praktická škola s jednoletou přípravou je určena těm žákům s mentální retardací, kteří nemohou ze zdravotních či jiných důvodů studovat jiný typ školy. Vyučují se především předměty rodinné výchovy, ruční práce a praktická cvičení, které jsou zaměřeny na rozvoj činností využitelné při jejich budoucím zaměstnání.

Praktická škola s dvouletou přípravou je určena těm žákům, kteří ukončili základní školu praktickou či speciální v nižším ročníku, než devátém. Cílem této přípravy je prohloubení a doplnění znalostí, které žáci získali v plnění povinné školní docházky.

Odborná učiliště jsou určena žákům, kteří splní požadavky pro přijetí a mají odpovídající zdravotní stav. Žáci si prohlubují znalosti v obecných a především v odborných znalostech

³⁴ ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace*, 2003, s. 75.

pro daný obor. Po ukončení studia se pak mohou uplatnit v konkrétním studovaném oboru.³⁵

Vzdělávání osob s mentální retardací v období dospělosti a stáří se odvíjí od celoživotního vzdělávání. Vzhledem k tomu, že někteří jedinci až v tomto věku pochopí zákonitosti života, je pro ně vzdělávání velkým přínosem. Je to potřebné už jen z toho důvodu, že takovýto jedinec, pokud není v procesu vzdělávání veden a je ponechán bez pomoci a možnosti poznávání, ztrácí své již naučené dovednosti. To se pak silně odráží na jeho samostatnosti. Díky neustálému vzdělávání se posiluje sebedůvěra takto postižených osob, což se promítá v jejich společenském vnímání okolí a socializaci vůbec.³⁶

2 Integrace dětí s mentální retardací

Integrace dětí s postižením se stalo velmi aktuálním tématem současnosti. Není to ale možné vždy, všude a za všech podmínek. Problematika postižení nás vždy staví na určitou hranici, jak toto postižení posuzujeme. To, jak je určité postižení chápáno ovlivňuje každého člověka dané společenské skupiny a podle toho také bude takové postižení vnímat a přistupovat k němu. Nutno podotknout, že každá společnost je jiná, a tudíž to, co je v jedné společnosti ještě přijímáno za normální, může být v druhé již výrazně odlišující se od normy (viz Kapitola 1).

Při integraci dítěte s mentálním postižením do běžné základní školy je třeba vždy dbát na stupeň a míru dalšího postižení, které by mohli integraci tohoto dítěte negativně ovlivnit. Vzhledem k tomu, že integrování dítěte s tímto typem postižení je vždy nejistým krokem, odvíjejícím se od osobnosti dítěte, jeho zdravotního stavu, podmínkám integrace a nabídce či možnostem zařízení, kam bude dítě integrováno, je třeba všechny tyto aspekty pečlivě zhodnotit a zvážit veškeré možné pozitivní a negativní aspekty.

2.1 Integrace

Proces integrace má mnoho kladů, ale také mnoho záporů, které je nutné zohlednit a přihlídnout k nim v rozhodování, kam postižené dítě zařadíme. Nejprve si je však třeba uvědomit, co vlastně pojem integrace znamená, aby nedocházelo k jeho nesprávnému užívání či výkladu jeho smyslu. „*Integrace reflektuje snahy o umístění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do prostředí hlavního vzdělávacího proudu.*“³⁷ Je to tedy začlenění či znovu zapojení jedince s postižením do vzdělávacího procesu, potažmo do

³⁵ Mentální retardace. In *WIKIPEDIE – otevřená encyklopedie*.

³⁶ ČERNÁ, Marie a kol. *Česká psychopedie*, 2008, s. 187.

³⁷ VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*, 2004, s. 20.

společnosti. Integrace je proces, kdy je jedinec nejprve ze společnosti vyřazen, díky svému postižení, svému odlišení od normy, a poté je do ní opět začleňován pomocí speciálních metod, forem vzdělávání a přístupů. V rámci integračního procesu jde o to, poskytnout žákům s postižením společenskou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky v rámci běžné základní školy a přitom respektovat jejich specifické vzdělávací potřeby.³⁸ Cílem integrace, ať už jde o jakýkoli typ postižení, je pak „*integrace postižených do adekvátní reality*“.³⁹ Tedy snaha o vytvoření rovnoprávné symbiózy mezi zdravými dětmi a dítětem s postižením ve snaze dosažení přínosu pro každého jednotlivce a zároveň celé skupiny.

2.1.1 Smysl integrace

Integrace dětí s mentální retardací je náročná jak v organizování učiva, organizaci kolektivu, přípravy pedagoga a především možností postiženého dítěte. K mentální retardaci se mohou často připojovat i další omezení, například vady řeči, somatická onemocnění, aj., která ztěžují samotný proces vzdělávání, a ke kterým je nutné ve vzdělávacím procesu přihlédnout.

Smysl integrace může být v zásadě dvojitý. Za prvé je velmi reálné, že dítě s mentální retardací, začleněné do procesu vzdělávání na běžné základní škole, se bude ve svých vědomostech rozvíjet mnohem aktivněji. Aktivní přístup pedagoga a kolektiv dětí ho tzv. vytáhne k lepším výsledkům. Nebezpečí spočívá v tom, že soutěživý kolektiv zdravých dětí nemusí toto dítě akceptovat nebo pedagog nebude natolik zkušený, aby mohl takového žáka optimálně vést.

Druhý, a zřejmě ten nejpodstatnější smysl začlenění dítěte s mentálním, či jiným, postižením je smysl společenský. Probíhá zde totiž tzv. sociální učení, což je z hlediska dětí s mentální retardací jedním z nejdůležitějších pro jejich obtížné chápání běžného světa. Sociální učení představuje proces osvojování si společensko-sociálních norem a způsobů chování, které jsou v dané společnosti obvyklé a žádoucí. Jedná se o jeden z mechanismů socializace, tedy polidšťování, kdy se dítě učí svým sociálním rolím, postojům, hodnotám a zároveň identifikaci a napodobování společensky žádoucích pravidel. Tedy všechno to, v čem dítě s mentální retardací zaostává za svými zdravými vrstevníky. I pro kolektiv dětí je přítomnost takového žáka cennou a přínosnou zkušeností, neboť jsou přímo konfrontováni s realitou a přítomností postižení, jakési nenormálnosti, kterou ale díky vlastní zkušenosti začnou považovat za normální a běžné a nebudou se nad tím pozastavovat jak v aktuální přítomnosti třídy, tak v budoucím životě.

³⁸ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*, 2001, s. 87.

³⁹ VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*, 2004, s. 14.

2.1.2 Možná úskalí v procesu integrace

Možných nebezpečí či úskalí se naskýtá v procesu integrace dítěte s mentální retardací nespočet. Jedním z možných je nedostatečná připravenost pedagoga na příchod takového žáka a nedostatek jeho zkušeností. Proto je třeba, aby se na tuto skutečnost připravil. Sběr odborných materiálů, spolupráce s odborníky a vzdělání v oboru speciální pedagogiky jsou základem k optimálnímu vedení. Poté se zapojuje samotná osobnost pedagoga a jeho schopnost organizovat učební hodinu tak, aby se mohl věnovat všem žákům. Stává se totiž, že nezkušení pedagogové často podlehnou snaze věnovat maximální úsilí dítěti s postižením a ostatní žáky opomíjí.

Další úskalí představuje kolektiv spolužáků. Ti mohou dítě, právě z důvodu jeho postižení, vyčlenit z kolektivu a nezapojovat ho mezi jakékoli své aktivity. Tato situace může u dítěte s postižením vyvolat i sociální deprivaci, kdy je lepší přeradit ho do specializovaného vzdělávacího zařízení. Aby bylo této situaci zabráněno, je nutná úloha pedagoga, který by měl žákům vysvětlit obsah postižení, aby se eliminoval zmatek a nepochopení směrem k postiženému dítěti.

2.2 Proces integrace u dětí s mentální retardací

Integrace dítěte s mentální retardací se v první řadě odráží od aspektů samotného postižení. Druhou podmínkou pro integrování dítěte s tímto postižením do běžné základní školy se odráží v zabezpečení, které dopomáhají k úspěšné integraci a usnadňují příchod dítěte mezi zdravé žáky. Tyto zabezpečení jsou následující.

Personální zabezpečení je jedno ze stěžejních a představuje odborné vzdělání pedagoga, odpovídající stupni výchovně vzdělávací instituce, kde působí. Z pohledu vzdělávání žáků s mentální retardací je vhodné vzdělání speciální pedagogiky, popřípadě spolupráce se speciálním pedagogem a dalšími odborníky z oboru pedagogiky, psychologie a medicíny.

Při integraci takto postiženého žáka se v rámci jeho optimálního rozvoje a jeho působení v kolektivu dbá na snížený počet žáků ve třídě a možnosti druhého pedagoga. Pokud je škole umožněno i další personální zabezpečení, je možnost využití služeb asistenta pedagoga či osobního asistenta.

- **Asistent pedagoga** je zřizován Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Je přítomen pouze ve vyučovací hodině a napomáhá dítěti s mentální retardací, popřípadě jiným žákům, s pochopením učební látky, která je vysvětlována pedagogem. Pomáhá postiženému žákovi přizpůsobit se výuce, řádu školy,

komunikaci mezi žákem a pedagogem a mezi žákem a ostatními spolužáky. Pedagogovi napomáhá v edukační činnosti. Může být nápomocen i dalším žákům ve škole či docházet za dítětem na jednotlivé vyučovací předměty.⁴⁰

- **Osobní asistent** je zřizován Ministerstvem práce a sociálních věcí. Jedná se o přímou asistenci u postiženého žáka a zvýšení míry jeho soběstačnosti. Osobní asistent je přítomen ve vyučovacích hodinách a napomáhá dítěti s plněním úkolů. Kromě toho je u dítěte přítomen i mimo vyučování a pomáhá mu ve zvládání každodenních úkonů sebeobsluhy. Často je mezi dítětem a osobním asistentem vytvořen velmi blízký až kamarádský vztah, na bázi důvěry a partnerství.

Zabezpečení didaktických pomůcek je další z potřebných, které se kladně odráží v procesu integrace postiženého dítěte. Využívají se speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky, které napomáhají k lepšímu pochopení učební látky. Mohou to být například sešity s velkými řádky, učebnice a pracovní sešity pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a další, které může pedagog využít.

Materiální zabezpečení, které zabezpečuje již samotný přístup do školy, bezbariérové využívání prostor školy či minimalizovat přesuny třídy, kde je dítě s mentální retardací integrováno.

Legislativní zabezpečení se odráží ve stanovisku, který se zasazuje o to, aby výchova a vzdělávání postižených dětí nebyla součástí pouze speciálního školství, ale aby se stalo běžnou praxí i na běžných mateřských/základních/středních školách, v rámci integračního procesu. V případě integrace žáka s mentální retardací do výchovně vzdělávací instituce se jeho vzdělávání řídí rámcovým vzdělávacím programem a Přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (dále jen RVP ZV-LMP), potažmo školním vzdělávacím programem, z něhož je sestavován individuální vzdělávací plán. Na jeho základě se zvolí nejvhodnější metody a formy vzdělávání tohoto žáka.⁴¹

2.3 Sociální vztahy ve třídě s integrovaným dítětem s mentální retardací

S integrováním dítěte s mentální retardací do běžné základní školy souvisí mnoho požadavků a potřeb, které je, v rámci úspěšné a plnohodnotné integrace, nutné splnit. Integrace dítěte s tímto typem postižení je velmi náročným úkolem, který nemusí být vždy úspěšný. „*Ve většině sociálních vztahů bude mít mentální retardace za následek ještě*

⁴⁰ Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., § 7, odst. 1

⁴¹ MŠMT, *Rámcové vzdělávací programy*.

sociální handicap.⁴² Právě pro snížený intelekt a omezenou schopnost navazovat kontakty s druhými, je toto postižení ve smyslu integrace náročné na pedagogické vedení i pochopení ze strany spolužáků. Tento sociální handicap bude ovlivňovat i vztahy ve třídě, kde bude dítě umístěno, jelikož školní třída může být dítětem vnímána jako zdroj nebezpečí. To, jakým způsobem se budou tyto vzájemné vztahy vyvíjet, ovlivní další vývoj tohoto dítěte.

2.3.1 Školní třída jako sociální skupina

Jeden z podstatných činitelů působící na dítě s postižením je školní třída, kterou navštěvuje a které je součástí. Školní třída představuje pro dítě sociální skupinu, která je důležitá pro jeho celkový rozvoj. Tedy dbá o rozvoj vzdělávací a socializační. Sociální skupinu můžeme obecně definovat jako seskupení několika jedinců, které spojují společné normy, hodnoty a cíle. Nejzákladnější sociální skupinou je pro člověka rodina, v průběhu svého života se postupně stává členem dalších sociálních skupin v mateřské škole, poté základní škole a pracovním kolektivu.

Školní třída je zpočátku svého vzniku skupinou formální. Žáci se mezi sebou zatím neznají a proces poznávání a vzájemného sblížování je teprve čeká. Tato formální skupina je charakteristická svým způsobem vzniku, který není spontánní, ale organizuje jej společenská a vzdělávací instituce, tedy škola. Ta udává úkoly, pravidla a cíle pro fungování. V průběhu trvání této skupiny se z ní postupně stává skupina referenční, ke které se jedinec hlásí a je jejím členem, nebo by se jím rád stal.⁴³ Referenční skupina má na jedince velice silný vliv, což může být ku prospěchu věci, ale také nemusí. Přejít od skupiny formální ke skupině referenční je spojen především v uvědomování si příslušnosti ke skupině, tedy ke školní třídě. Žáci si tak uvědomují svoji příslušnost a „*v jejich vědomí se vytváří pojem „my“ ve smyslu „cítím se být součástí skupiny“*“.⁴⁴ Tato skupina si postupně utváří společné cíle, vzájemně se ovlivňuje a společně se snaží tyto cíle realizovat.

Dítě s mentální retardací integrované v běžné školní třídě však může v těchto znacích pro sociální skupinu selhávat. Díky tomu, že je výkonově hodnoceno, může se pro svoje snížené schopnosti ve všech oblastech vývoje stát odstrkovaným žákem. Sice bude členem školní třídy, nebude ale členem školní třídy jako referenční skupiny a bude pouze toužit, aby jím opravdu byl. Ostatními spolužáky bude odmítán právě pro svou odlišnost

⁴² ŠIŠKA, Jan. *Mimořádná dospělost*, 2005, s. 12.

⁴³ ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*, 1993, s. 285.

⁴⁴ KOMÁRKOVÁ, Růžena, SLAMĚNÍK, Ivan, VÝROST, Jozef. *Aplikovaná sociální psychologie III.*, 2001, s. 62.

a neschopnost se mezi ně zařadit. Pokud totiž dítě není ve třídě akceptováno, vytváří to velký tlak na jeho psychický stav, potažmo na jeho školní výkon.

Sociální skupina v podobě školní třídy je ale i přes mnohá úskalí pro dítě velmi důležitá k získání zkušeností, které nejsou podmíněny, na rozdíl v interakci s rodiči či pedagogy, nějakou autoritou. Jedná se tu o interakci vrstevníků s různými vlastnostmi, názory a možnostmi komunikace. Na jejich základě se tak dítě učí porozumět chování svých spolužáků, prosazovat se, a do jisté míry také schopnosti sebeovládání. Je to tedy místo charakteristické možnostmi učení v oblasti sociálního chování, poznávání a bezesporu také místo nabírání životních zkušeností.

Cílem školní třídy, jako sociální skupiny, je pak především uspokojit jak zájem jednotlivce, tak i zájem celé skupiny. U dítěte s mentální retardací je to pak zvlášť důležité, jelikož jeho pozice je v kolektivu zdravých dětí ztížena. Správné působení takovéto sociální skupiny na dítě s mentální retardací tedy může mít neocenitelný vliv na jeho rozvoj.

2.3.2 Role učitele ve školní třídě

Sociální vztahy se obecně vždy vyvíjejí na základě postupného poznávání dvou nebo více jedinců. Tím, jak se jednatel projevuje a jak vystupuje před svým okolím, si vytváří pozici v dané skupině. Ve školní třídě s dítětem s mentální retardací je tento vývoj výrazně narušen právě pro jeho sníženou schopnost adaptace a celkově procesu socializace. Vzhledem k tomu, že školní třída vzniká náhodně a volba spolužáků není možná, nejsou jejich vztahy nějak nadřazeny k jednotlivým spolužákům, jako tomu může být v jejich domácím prostředí. Je to tedy nejvhodnější chvíle žákům vysvětlit a přiblížit chování jejich spolužáka s postižením.

I pro samotné dítě s mentální retardací není tento proces jednoduchý. Pedagog je jakýmsi prostředníkem mezi vzájemnými vztahy a tyto vztahy se nazývají interakce. „*Interakce je proces, ve kterém dvě nebo více osob navzájem na sebe reagují.*“⁴⁵ To, jakým způsobem bude pedagog působit na žáka s postižením a na ostatní žáky, bude vytvářet určité klima třídy, které bude zásadní pro rozvoj kompetencí všech zúčastněných členů.

Úloha pedagoga by v nejobecnějším měřítku, co se týče přístupu k dítěti s mentální retardací, měla zajistit to, aby se dítě orientovalo alespoň částečně v požadavcích školy, cítilo se jistě a nevnímalo tento proces jako ohrožující. Role pedagoga by měla spočívat ve vysvětlení ostatním žákům, co je příčinou zvláštního chování jejich spolužáka. Přiblížit jim

⁴⁵ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*, 2005, s. 77.

důvody jeho chování k nim, způsoby jakými s nimi jedná a co tím chce říci. Jedině tak jsou žáci schopni toto chování respektovat a přijmout dítě s postižením takové jaké je. Často se v praxi stává, že děti nejeví o spolužáka s postižením zájem či se ho dokonce obávají právě proto, že nerozumí příčinám jeho chování. Pedagog by tedy neměl připustit, aby dítě s postižením bylo ve třídě opuštěno nebo izolováno. K tomu je nutné jak jeho odborné vzdělání, tak i samotný přístup a osobnostní předpoklady působící na kolektiv dětí. Ne každý pedagog je totiž schopný, často i ochotný, zhostit se tohoto náročného úkolu. Tendence hodnocení žáků některých pedagogů je totiž často zaměřena pouze na výsledky, což je u dítěte s mentální retardací již v počátcích jeho povinné školní docházky problematické. „*V naší škole stále přežívá tendence dítě kritizovat za to, co se mu nepovedlo, než usilovat o to, najít, co se daří a za co lze, zejména u postižených dětí, chválit. Nejedná se o snižování kvality nepřiměřeným kladným postojem učitele, ale o povzbuzení, kdy důvodem může být i dílčí úspěch. Postižený žák musí být hodnocen za své vlastní pokroky, nikoliv v konkurenci se zdravými žáky.*“⁴⁶ Tento přístup pak pozitivně působí i na ostatní žáky, kteří vnímají přístup pedagoga k tomuto dítěti rovnocenně a spravedlivě, a budou jeho přístup napodobovat.

2.3.3 Sociální vztahy spolužáků k dítěti s mentální retardací

Vztahy spolužáků k dítěti s mentální retardací se do jisté míry odráží od přístupu pedagoga k tomuto dítěti, od množství informací, které o tomto dítěti mají a také od jejich vlastního názoru a pohledu na toto dítě. V období zahájení povinné školní docházky se děti chovají na základně svých malých životních zkušeností upřímně, což může znamenat jak vstřícně tak i odmítavě. V případě dítěte s mentální retardací se to může ukázat jako bariéra právě v odmítavém přístupu. Pokud je tento fakt odstraněn nebo alespoň zmírněn, není však ani to zárukou bezproblémových vztahů bez určité, někdy i skryté, odmítavosti. Můžeme se setkávat s pozicí takto postižených dětí, které kolektiv respektuje a i jejich zařazení mezi spolužáky se může zdát jako bezproblémové. Někdy je to však přijetí tohoto dítěte jako nerovnocenného spolužáka, kterého sice mají ostatní spolužáci rádi a podrží nad ním ochranou ruku, rovnocenný vztah však přítomen nebude. Tento postoj je pro každého spolužáka individuální, některý se s dítětem s postižením skamarádí a bude mu pomáhat ve školní práci, jiný s ním nebude mít žádný konflikt, ale přímému kontaktu s ním se bude vyhýbat.

Na přijetí žáka s mentální retardací a vytvoření vzájemných vztahů mají do jisté míry vliv rodiče zdravých spolužáků. Bezesporu představují určitou názorovou normu

⁴⁶ KUBÍČE, Jiří, KUBÍČOVÁ, Zdeňka. *Máme mnoho společného*, 1997, s. 12.

v přístupu k dítěti s postižením. „*Nápadně odlišný spolužák vyvolává u ostatních dětí nejistotu, protože neodpovídá jejich očekávání. Dětský postoj je snadno ovlivnitelný a mnohé z projevů odmítání jsou jen reprodukcí rodičovských názorů.*“⁴⁷ Tak jak hodnotí takové dítě rodiče, stejně nebo podobně ho bude hodnotit i jejich potomek. Pokud budou rodiče o postižení, nejen mentálním, hovořit v negativech, bude se jejich dítě chovat k takto postiženému dítěti přinejmenším odmítavě. Pokud však názory rodičů na takovéto postižení budou hodnoceny pozitivně, nebude takové dítě odmítavé a bude brát svého spolužáka s postižením naprosto normálně.

2.3.4 Sociální vztahy dítěte s mentální retardací ke spolužákům

Způsob, jakým dítě s mentální retardací vnímá své spolužáky a celou školní třídu, je velmi rozdílný podle toho, jak k němu samotnému ostatní přistupují. Na základě svého postižení je takové dítě vystaveno bezesporu velkému tlaku, jelikož škola je často první institucí, kterou navštěvuje. Mnohdy u něho ještě neustoupila separační úzkost a tak samotné odloučení od rodičů a pobyt v cizím prostředí může být velmi namáhavý.

Vztahy dítěte s mentální retardací ke spolužákům jsou ale často hodnoceny kladně. Dítě má mezi spolužáky kamarády, kteří mu v potížích pomohou. Často se právě díky nim, pokud jejich postoj není výrazně negativní, snaží dosahovat úspěchů a neustále se motivovat k posunu kupředu.

Co může často působit potíže v těchto vzájemných vztazích je fakt, že se tyto vztahy veskrze váží pouze na školní třídu. Další neformální vztahy například v místě bydliště nejsou, proto je větší sblížení spolužáků značně omezeno. Z praxe pedagogové často uvádějí, že pokud je dítě s postižením kupříkladu nemocné, nebo není z nějakého důvodu ve škole, ostatní spolužáci obvykle nejeví zájem o informace o jeho osobu. Někdy to specifikují tím, že „jim nechybí“. Když se pak ale do školy dostaví, normálně s ním spolupracují. Tyto vztahy, které se tedy často omezují pouze na prostředí a místo školy, se pak mohou odrážet ve vnímání dítěte s mentální retardací, které i přes své postižení vycítí určitou odtážitost. I přes to, že se tedy snaží vynaložit velké úsilí o dosažení přátelství, stává se, že pak tráví velkou část svého času samo⁴⁸. Nelze však říci, že i kdyby navštěvovalo specializované vzdělávací zařízení, tyto pocity by nemělo. Zde by mohlo být nebezpečí v podobě odmítavého přístupu okolí a vysmívání ostatních ve chvíli, kdy by došlo ke konfrontaci zdravých dětí a dítěte s postižením.

⁴⁷ VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, 2001, s. 261.

⁴⁸ VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní a poradenská psychologie pro pedagogy*, 2005, s. 335.

Dítě s mentální retardací je však schopno se přizpůsobit svému okolí a své školní třídě a toho samého jsou schopní i jeho spolužáci. Není výjimkou, že dítě je na své třídě až závislé, což může být hodnoceno jako pozitivní motivace, která ho vybičovává k výsledkům, na které by v jiném zařízení ani nemusel dosáhnout. Z toho plyne fakt, že školní třída a spolužáci mohou být dítětem s postižením vnímání velmi pozitivně a mohou být prostředníkem k jeho rozvoji a celkovém vývoji. Nikdy však není na škodu umožnit dítěti s postižením i kontakt s podobně postiženými dětmi. Umožní mu to, v rámci jeho možností, určitou míru sebehodnocení, kterou ve třídě zdravých dětí nalézá jen obtížně.⁴⁹

⁴⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní a poradenská psychologie pro pedagogy*, 2005, s. 404.

PRAKTICKÁ ČÁST

3 Cíl praktické části a účel průzkumu

Cílem praktické části je pomocí sociometrického šetření zjistit míru začlenění dětí s mentálním postižením mezi své zdravé vrstevníky v rámci školní třídy na I. stupni běžné základní školy.

Pokusíme se pomocí zadaného sociometrického dotazníku zjistit, zda jsou integrovaní žáci s mentálním postižením v kolektivu třídy oblíbenými, tolerovanými či odmítanými spolužáky a zda mají v rámci třídy určitý vliv. Dále se v rozhovoru s třídními učiteli/učitelkami zaměříme na integraci konkrétních integrovaných žáků a seznámíme se s jejich názory na problematiku integrace těchto žáků.

Účelem tohoto průzkumu je poukázat na sociální začlenění integrovaných dětí s mentálním postižením v rámci kolektivu běžné školní třídy na základě jejich oblíbenosti a vlivu u svých spolužáků. Z výsledků sociometrické pozice v sociogramu lze poté usuzovat na míru jejich začlenění do kolektivu.

3.1 Průzkumné problémy

- *Zjištění pomocí sociometrického šetření míru začlenění integrovaného žáka mezi zdravé vrstevníky ve školní třídě na běžné základní škole.*

Míra začlenění integrovaného žáka s mentálním postižením mezi zdravé spolužáky na běžné základní škole je vždy závislá na jeho sociálním postavení v rámci školní třídy. Záleží na přijetí tohoto žáka ostatními spolužáky, z čehož se posléze odvíjí jeho postavení ve třídě.

- *Zjištění pomocí sociometrického dotazníku, zda je integrovaný žák ve třídě oblíbeným, vlivným, tolerovaným či odmítaným spolužákem na základě obdržení voleb od svých spolužáků.*

Míra oblíbenosti a vlivu, tolerance či odmítání integrovaného žáka závisí na množství jednostranných či oboustranných vzájemných výběrů (kladných či záporných), které tento žák od svých spolužáků obdrží. Z těchto výsledků lze pak hodnotit postavení žáka v rámci školní třídy.

- *Zjištění pomocí rozhovoru s třídními učiteli/učitelkami, zda hodnotí začlenění integrovaného žáka v dané třídě, dle svého názoru, jako úspěšné či neúspěšné.*

Hodnocení třídními učiteli/učitelkami, kteří jsou s kolektivem žáků v každodenním kontaktu, je velmi cennou informací, která pomáhá přiblížit a objasnit začlenění konkrétního žáka s mentálním postižením mezi zdravé vrstevníky. Učitelé/učitelky jsou zpravidla u integrace postiženého žáka od samého počátku, mohou tak hodnotit vývoj samotného žáka, reakce jeho spolužáků a průběh jeho začleňování do kolektivu. Vždy však jde čistě o subjektivní názor jedné osoby, nelze tedy tento výsledek generalizovat na všechny případy. V případě konkrétního integrovaného žáka jde ale o důležitou součást celkového hodnocení této problematiky.

3.2 Předpoklady

1. Lze předpokládat, že integrovaní žáci s mentálním postižením obdrží od svých spolužáků alespoň v polovině případů jednu pozitivní volbu obliby (ověřeno pomocí dotazníku - otázkou č. 1, 2).
2. Lze předpokládat, že integrovaní žáci s mentálním postižením obdrží od svých spolužáků z méně než 40% alespoň jednu negativní volbu obliby (ověřeno pomocí dotazníku – otázkou č. 1, 2).
3. Lze předpokládat, že integrovaní žáci s mentálním postižením obdrží od svých spolužáků z méně než 40% volbu týkající se vlivu (ověřeno pomocí dotazníku – otázkou č. 3).
4. Lze předpokládat, že třídní učitelé budou z více než 60% hodnotit integraci konkrétních integrovaných žáků s mentálním postižením jako úspěšnou (ověřeno pomocí rozhovoru s třídními učiteli/učitelkami).

4 Použité metody

Stěžejní metodou průzkumu je sociometrické šetření - sociometrie, uzpůsobené věku žáků. Další metodou je rozhovor s třídními učiteli/učitelkami, sloužící k dokreslení problematiky integrace žáka s mentálním postižením do běžné školní třídy.

4.1 Sociometrie

Sociometrie je metoda sloužící ke zmapování neformálních vztahů ve skupině, ve které se její členové bezprostředně znají. V kolektivu školní třídy se pomocí této metody zjišťují vzájemné sympatie spolužáků, antipatie, podskupiny a role žáků. Jedná se o jednu z nejstarších metod zkoumající preference dětí a jejich vzájemné vztahy v kolektivu, ve

školní třídě. Zakladatelem sociometrie byl americký psychiatr Jacob Levy Moreno a jejím předmětem je zkoumání mezilidských vztahů a postojů v sociální skupině.⁵⁰

Jako diagnostický nástroj pro získávání potřebných dat slouží sociometrický dotazník, analyzující vzájemné sociální vztahy ve třídě. Pro potřeby zjišťování těchto sociálních vztahů ve třídě je zaměřen rozsah dotazníku pouze na spolužáky v rámci školní třídy, kde se dotazník zadává. Účel otázek jsme v našem případě volili dvojí (viz Příloha č. 1).

- a) Otázky zaměřené na oblibu (pozitivní a negativní), zjišťují oblíbenost/neoblíbenost žáků ve třídě. Žáci volí své odpovědi zpravidla na základě přátelství a sympatií/antipatií k určitému spolužákovi/spolužákům.
- b) Otázka zaměřena na vliv, zjišťuje vliv žáků ve třídě.

Cílem sociometrického šetření bylo zjištění vztahů ve třídě a pozice žáků na základě jejich obliby a vlivu se zaměřením na žáka s mentálním postižením.

Jako diagnostického nástroje bylo použito nestandardizovaného sociometrického dotazníku s otevřenými otázkami, na které žáci odpovídají jménem/jména svého/svých spolužáka(ů).

Struktura dotazníku:

Otázka 1. (zaměřena na oblibu pozitivní)

Představ si, že jsi se třídou na lodi, která pluje po moři. Se kterými spolužáky bys chtěl/a být v kajutě?

Podmínky: Je možné, aby žák uvedl libovolný počet jmen svých spolužáků, či žádné jméno.

Otázka 2. (zaměřena na oblibu negativní)

S jakým spolužákem ze třídy bys nechtěl/a jet na výlet lodí?

Podmínky: Žák by měl uvést jedno jméno svého spolužáka, popřípadě žádné jméno.

Otázka 3. (zaměřena na vliv)

Představ si, že jsi se třídou na lodi, která pluje po moři. Kterého spolužáka bys zvolil/a za kapitána lodi?

Podmínky: Žák by měl uvést jedno jméno svého spolužáka (kapitán může být jen jeden).

⁵⁰ Sociometrie. In WIKIPEDIE – otevřená encyklopedie.

Zpracovávání dat získaných ze sociometrického dotazníku

Získaná data se zpravidla zpracovávají dle níže uvedených forem.

- ***Sociometrické matice***

Sociometrická matice je typem tabulky, do které se převádějí získané údaje. Obsahuje řádky a sloupce, jejichž počet odpovídá počtu žáků ve třídě. Na začátcích sloupců a řádků se uvádějí jména žáků, popřípadě jejich iniciály. Pozitivní výběry značíme znaménkem +, negativní -. Výsledné výběry pak sečteme ve sloupcích pro konkrétního žáka, kterému byly tyto výběry určeny. Výsledkem je přehled o získaných výběrech.⁵¹

- ***Sociogram***

Sociogram je typ grafu, který přenáší obrazně výsledné vztahy ve struktuře třídy. Můžeme je rozdělit na sociogramy uspořádané (hierarchické, osově či hierarchické kruhové, individuální a kruhové neboli terčové) a neuspořádané. Sociogramy mohou být sestavovány pro kladné volby, pro záporné volby nebo pro obě volby současně. Při sestavování musíme dbát na jednotný systém značek a na přehlednost.⁵²

- ***Sociometrické indexy***

Sociometrické indexy jsou aritmetické průměry hodnocení, kde se součet hodnocení dělí jejich počtem. Na základě zjišťovaných údajů pak lze vypočítat index vlivu, oblíbenosti a náklonnosti. Jde tedy o individuální a skupinové ukazatele, které jsou vyjádřeny z kvantitativního hlediska.⁵³

4.1.1 Způsob vyhodnocení sociometrického šetření

První metodou průzkumu je sociometrické šetření, na jehož základě jsme pomocí sociometrických otázek získali data zaměřené na oblíbenost, tedy vzájemné sympatie/antipatie žáků a jejich vliv ve školní třídě se zaměřením na integrovaného žáka.

Zjištěná data z dotazníků byla následně zpracována do *dvojměrného (kovariačního) sociogramu*. Tento typ sociogramu vychází z publikace Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka, jejímž autorem je *Vladimír Hrabal*⁵⁴. Tato publikace popisuje především metodu sociometricko-ratingového dotazníku, tzv. SORAD, který je založen na sociometrických otázkách zjišťujících vliv, vzájemné sympatie a konečně shrnutí těchto dvou proměnných ke konkrétním žákům. Z vyhodnocených dotazníků se sestaví sociometrická matice dle pořadí žáků, která je následně převedena do grafického znázornění v podobě sociogramu. Díky tomuto typu sociogramu můžeme sledovat vztahy

⁵¹ PETRUSEK, Miloslav. *Sociometrie*, 1969, s. 159, 160.

⁵² DITTRICH, Pavel. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*, 1992, s. 52.

⁵³ PETRUSEK, Miloslav. *Sociometrie*, 1969, s. 183, 184.

⁵⁴ HRABAL, Vladimír. *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*.

žáků ze dvou hledisek, a to z pohledu jejich oblíbenosti a vlivu, což jsou aspekty, které na sebe nemusí nutně navazovat, přesto ovlivňují pozici žáka v kolektivu školní třídy.⁵⁵

Z grafického znázornění poté vyplývá, na jaké pozici konkrétní žáci na jednotlivých základních školách jsou a umožňuje nám to tak určit pozici integrovaného žáka a jeho vazby s ostatními spolužáky. V rámci grafického znázornění jsou dívky i chlapci zaneseni do jednoho sociogramu, přičemž každý žák je pod konkrétním číslem, kde platí následující značení.

Používané značky v sociogramu⁵⁶:

	dívka (d)		chlapec (ch)
	dívka s mentální retardací		chlapec s mentální retardací
	jednostranný pozitivní výběr		jednostranný negativní výběr
	oboustranný pozitivní výběr		oboustranný negativní výběr

Pro účely našeho šetření z tohoto postupu vycházíme, je však přizpůsoben věku a možnostem žáků. Z uvedených odpovědí byla sestavena sociometrická matice a ustanoveno pořadí žáků. Z hlediska přehlednosti, a lepšího znázornění výsledků do sociogramu, byly brány v potaz první tři výběry oblíbenosti pozitivní, jeden výběr oblíbenosti negativní a jeden výběr vlivu. Odpovědi byly převedeny do dvojrozměrného sociogramu, kde jsou vyznačeny vzájemné pozitivní výběry oblíbenosti (značené černou šipkou na obou koncích) a negativní výběry oblíbenosti (znázorněné přerušovanou červenou šipkou na jednom konci – pro jednostranný negativní výběr a na obou koncích – pro oboustranný negativní výběr). Jednostranné pozitivní výběry oblíbenosti nejsou, z důvodu přehlednosti sociogramu vyobrazeny, jsou však uvedeny ve výsledcích průzkumu jednotlivých tříd u integrovaných žáků a žáků jinak výrazných.

Typy žáků podle jejich pozice ve třídě

Na základě vzájemných vztahů ve třídě lze určit pozice žáků, které se odráží na míře jejich oblíbenosti a vlivu u ostatních spolužáků. Oblibu můžeme vyjádřit jako přijetí či nepřijetí dítěte spolužáky, kde může docházet k identifikaci s tímto žákem nebo naopak v krajním případě i k jeho izolaci. Vliv pak poukazuje na pozici žáka ve třídě z hlediska

⁵⁵ HRABAL, Vladimír. *Pedagogicko psychologická diagnostika žáka*, 1989, s. 136-138.

⁵⁶ HRABAL, Vladimír. *Pedagogicko psychologická diagnostika žáka*, 1989, s. 135.

jeho podílení se na regulování vztahů a dění v rámci školní třídy. „*Oblíbení jsou častěji pozitivně ladění, veselí, spokojení, zatímco neoblíbení jsou častěji depresivní, nespokojení, nebo se slabými citovými reakcemi vůbec.*“⁵⁷

Vůdce

V roli vůdce je takový žák, který má v rámci školní třídy určitou prestiž. Svoje vůdčí postavení zaujímá na základě svých osobnostních vlastností, díky kterým „*dovede řešit konflikty mezi individuálním, interindividuálním a skupinovým pohledem*“.⁵⁸ Na tomto základě stojí ve středu školní třídy, pro kterou představuje ztělesnění hodnot a norem, které tato skupina přijímá. Ostatní ho zpravidla chtějí napodobovat a stává se pro ně vzorem. Platí to i v případě negativních projevů jako je získání sebejistoty žáka ve vůdčí pozici, nepřiměřené sebeprosazování, bezohlednost nebo manipulace s ostatními.

Dobrý kamarád

Tento typ žáka zpravidla oplývá velkou oblíbeností ve školní třídě. Jedná se o žáka, který je přátelský, pomůže ostatním a neupřednostňuje se nad ostatními. K dosažení potřebného vlivu mu většinou chybí vlastnosti, které by ostatním imponovaly. Méně se účastní na organizování činnosti skupiny a nepodílí se na vytváření hodnot a norem ve skupině. Stojí však za šířením pozitivní atmosféry, přispívající k pozitivnímu klimatu třídy.⁵⁹

Přijatelný spolužák

Žáci v roli přijatelného spolužáka tvoří nejpočetnější skupinu školní třídy. Hlavním důvodem je jejich nevýraznost a průměrnost v projevech v rámci školní třídy. Tito žáci sice nevynikají v oblíbenosti, ale ani nebudí negativní reakce. Zpravidla mají alespoň jednoho kamaráda a nejsou středem negativního zájmu spolužáků. V rámci svého postavení přijímají názory a postoje školní třídy, které jsou součástí, a drží se v jejím houfu.⁶⁰

Přehlížený spolužák

Přehlížení žáci jsou obvykle takoví, kteří nejsou pro ostatní ničím zajímaví. Jedná se často o žáky málo aktivní, jejichž sociální a společenské kompetence jsou rozvinuty méně, než aby byli ostatními žáky přijímáni. V rámci sociometrického šetření se jedná

⁵⁷ HRABAL, Vladimír. *Pedagogicko psychologická diagnostika žáka*, 1989, s. 103.

⁵⁸ HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele*, 2002, s. 75.

⁵⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*, 2005, s. 183.

⁶⁰ HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele*, 2002, s. 80, 81.

o žáky, kteří obdrželi jen malý počet výběrů i přes to, že oni sami nějaké vyslali. Je pro ně typická sociální pasivita.⁶¹

Odmítaný (neoblíbený) spolužák

Žáci v této pozici mají odlišné chování, které neodpovídá nastavení hodnotového systému školní třídy a jeho normám. Jedná se zpravidla o žáky nepřizpůsobivé z důvodu jejich sociálního rozvoje, popřípadě o žáky s vadami nebo handicap, promítající se do neschopnosti v sociálních vztazích. Často jde také o žáky školsky málo úspěšné.⁶² Jejich chování se projevuje výbušností, agresivitou či bezohledností vůči ostatním nebo jde naopak o žáky nesmělé, bojácné až odtahité. Často se také prosazují nepřiměřeným způsobem, což může být pro ostatní spolužáky rušivým elementem a tedy důvodem neochoty s takovým žákem spolupracovat. Tito žáci se mohou dostat i do pozice, ve které jsou ostatními spolužáky vytlačováni. „*Důvody sociálního selhávání mohou být různé, školáci ještě nejsou ochotni a někdy ani schopni diferencovat. Z jejich hlediska má negativní hodnocení jasný důvod, odmítané dítě je jiné, a tudíž „nenormální“.*“⁶³

Izolovaný spolužák

Izolovaní žáci jsou v rámci sociometrie označováni jako žáci v sociometrickém stínu. V rámci školního kolektivu se jedná o žáky, kteří nejsou ani odmítáni, ale ani přijímáni, s minimálním vlivem ve skupině. Ostatní spolužáci si nejsou schopni na tyto žáky vytvořit názor, ani po několikaletém soužití v rámci školní třídy. „*Třída je většinou toleruje, i když bývají často označováni za „ne kolektivní“.*“⁶⁴ Zpravidla se jedná o žáky, kteří neobdrželi žádný výběr, ani žádný nevyslali.

4.2 Rozhovor s třídními učiteli/učitelkami

Rozhovor představuje metodu přirozené diagnostické činnosti. Hlavním cílem rozhovoru je upřesnit okolnosti a vztahy žáků k dítěti s mentální retardací. V této práci je rozhovor veden jako strukturovaný, s předem připravenými otázkami (viz Příloha č. 3), týkající se integrace dítěte s mentálním postižením a jeho zapojení/začlenění do třídního kolektivu. Učitelé/učitelky na tyto otázky odpovídali dle svého uvážení a osobního názoru na danou problematiku, vždy ve vztahu ke konkrétnímu integrovanému dítěti.

⁶¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*, 2005, s. 186.

⁶² HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele*, 2002, s. 72.

⁶³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*, 2005, s. 182, 183.

⁶⁴ HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele*, 2002, s. 74.

4.3 Průběh průzkumu

Pro účely průzkumu byly vyhledány třídy na prvním stupni základní školy, kde je integrován žák s mentálním postižením. Tyto konkrétní základní školy jsme poté kontaktovali a s jejich řediteli, následně se třídními učiteli/učitelkami, byly domluveny podmínky průzkumu. V rámci samotného šetření ve školních třídách jsme se s žáky na úvod přivítali, přičemž jim byly rozdány dotazníky (viz Příloha č. 2). Vždy byli uklidněni, že se nejedná o test či písemnou práci na známky, ale o dotazník, který je zaměřen pouze na jejich třídu, kamarády a vzájemné vztahy, které mezi sebou mají.

Žáci byli nejprve vyzváni, aby si prohlédli dotazník a napsali do příslušného místa své jméno. V rámci zachování anonymity psali pouze jméno křestní, pokud byla ve třídě shoda jmen, psali ještě první písmeno svého příjmení. Princip byl takový, že nejprve byla otázka nahlas přečtena. Žákům byly vysvětleny pojmy, kterým případně nerozuměli, a poté samostatně odpověděli do příslušné kolonky dotazníku. Před každým položením otázky byla žákům vysvětlena kritéria o množství jejich odpovědí vždy k příslušné otázce. Tímto postupem byly žáky zpracovány všechny tři otázky.

Po zpracování dotazníku žáky následoval rozhovor s třídními učiteli/učitelkami ohledně integrace konkrétního žáka do kolektivu třídy.

4.4 Popis zkoumaného vzorku

Zkoumaný vzorek je vybrán cíleně a tvoří ho osm školních tříd na běžných základních školách, kde je integrováno dítě s mentálním postižením. Na základě sociometrického šetření a rozhovoru s třídními učiteli/učitelkami jsme se zaměřili na školní třídu jako celek s vyzdvihnutím právě integrovaného žáka a zmapováním jeho sociálních vazeb, které mezi spolužáky panují.

Průzkum byl prováděn v měsících květen a červen školního roku 2009/2010. V tomto období jsme postupně navštívili osm školních tříd na běžných základních školách v Libereckém kraji, kde bylo integrováno dítě s mentální retardací. Šetření bylo zaměřeno na žáky I. stupně základních škol. Vybrané školní třídy byly smíšené a odpovídaly věkovému rozhraní žáků od šesti do jedenácti let.

Šetření bylo zadáno: 1x v 1. třídě

2x ve 2. třídě

1x ve 3. třídě

1x ve 4. třídě

3x v 5. třídě

Sociometrické šetření jsme prováděli s žáky osobně v rámci kolektivu celé školní třídy vždy na začátku vyučovací hodiny. Návratnost dotazníků byla tedy stoprocentní, a to v celkovém počtu 129 řádně vyplněných dotazníků. Integrovaní žáci s mentálním postižením byli ve všech šetřených třídách v průběhu zadávání dotazníku přítomni, bylo tedy možné sledovat i jimi zvolené výběry spolužáků. Třídní učitelé/učitelky se šetření také účastnili a pomáhali s případnými dotazy žáků (s problematikou šetření byli seznámeni).

Po skončení sociometrického šetření ve školní třídě jsme přešli k metodě rozhovoru se třídními učiteli/učitelkami, kterým byly pokládány otázky (viz Příloha č. 3) ohledně problematiky integrace konkrétního žáka s mentální retardací do běžné školní třídy.

Vzhledem k tomu, že třídy nejsou (krom jednoho případu) součástí jedné základní školy, ale jedná se o samostatné třídy vždy na jiných základních školách, můžeme pozorovat problematiku integrace z navzájem se neovlivňujících hledisek. Tedy z takových, kde nepůsobí stejní učitelé, stejní žáci, stejné prostředí.

5 Výsledky průzkumu

V této kapitole jsou vyhodnoceny výsledky průzkumu jednotlivých školních tříd. Základní školy, na kterých byl průzkum prováděn, jsou vyhodnoceny nejprve pomocí sociogramu a poté rozhovoru s třídními učiteli/učitelkami. Pro upřesnění je uveden o jaký ročník třídy se jedná s vymezeným počtem dívek a chlapců ve třídě. Z důvodu anonymity nejsou používána jména respondentů, se kterými bylo sociometrické šetření prováděno, ale jsou uváděni pod čísla a příslušnou grafickou značkou pro dívku či pro chlapce. Integrovaný žák s mentální retardací je označen vždy modrým podbarvením příslušného symbolu (označení viz str. 44).

V sociogramech jsou z důvodu přehlednosti znázorněny pouze oboustranné pozitivní volby oblíby a jednostranné i oboustranné negativní volby oblíby (označení viz str. 44). Volby vlivu znázorněny nejsou. Hodnoty vlivu jsou zaznamenány pouze číselně v interpretaci dat u žáků v tomto ohledu výrazných a vždy u integrovaných žáků s mentálním postižením.

5.1 Výsledky v šetřených základních školách

Základní škola I.

Dotazník byl zadán v 5. třídě, kde bylo celkem 6 žáků z toho 3 dívky a 3 chlapci.

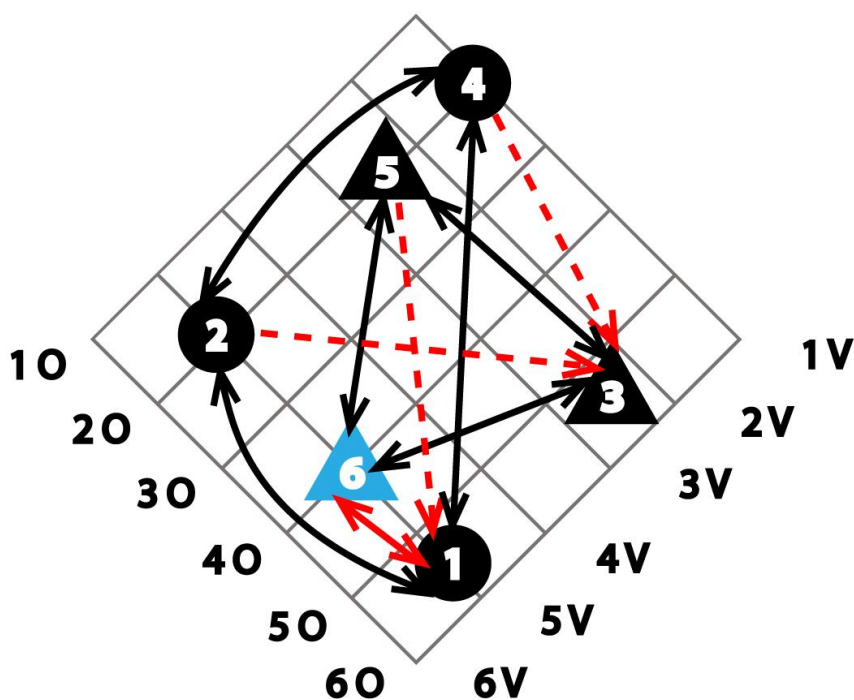
Interpretace dat

Obliba pozitivní: dívka **2d** (2+), dívka **4d** (2+), chlapec **5ch** (2+)

Obliba negativní: dívka **1d** (2-), chlapec **3ch** (2-)

Vliv: dívka **4d** (3+)

Většina pozitivních voleb oblíbenosti směřovala ke třem žákům, o čemž svědčí velká obliba dívek **2d**, **4d** a chlapce **5ch** (viz Graf č. 1). Nejvýraznější z nich je dívka **4d**, která obdržela poměrně vyrovnaný počet voleb oblíbenosti i vlivu, dá se tedy usuzovat o její vůdcovské pozici uvnitř třídy. Naopak dívka **1d** se drží výrazně ve spodních hodnotách sociogramu, které jasně ukazují její nevýrazné místo v kolektivu třídy, kde je v pozici přehlíženého žáka. Také umístění žáka **3ch** je z hlediska oblíbenosti nízké, stoupá však v hodnotách vlivu, kde je již jeho pozice mnohem silnější.



Graf č. 1: Sociogram - ZŠ I.

Integrovaný chlapec **6ch** obdržel dvě oboustranné pozitivní volby oblíbenosti a jednu volbu oboustrannou negativní (viz Graf č. 1). On sám vyslal dvě pozitivní volby oblíbenosti a jednu volbu negativní. Umístil se tak na spodní hranici průměru, nicméně na základě

dvou oboustranných voleb oblíby lze usuzovat, že je tento chlapec v rámci kolektivu třídy přijímán.

Toto zjištění je z hlediska druhu postižení poměrně úspěšným faktem, který napovídá o účelném začlenění tohoto žáka mezi ostatní spolužáky.

Rozhovor

Z výpovědi třídního učitele jsme se dozvěděli, že chlapec je do základní školy integrován od třetí třídy s diagnózou lehké mentální retardace. Před integrací navštěvoval jinou základní školu, kde doporučovali jeho přeřazení do základní školy speciální pro jeho nepřizpůsobivost a velmi pomalé tempo učení. Na tomto základě byl chlapec vyšetřen v pedagogicko-psychologické poradně, kde se diagnóza potvrdila, a rodiče se rozhodli chlapce zkusit integrovat do jiné běžné základní školy.

Třídní učitel je integračnímu procesu přítomen od samého začátku. Tyto začátky byly náročné především pro chlapce, kterému činilo obtíže udržet tempo s ostatními žáky a zvyknout si na jiný režim. Tato situace se zklidnila zhruba po roce, kdy si chlapec na tento režim navykl a nečinil mu již větší potíže. Začlenění chlapce do třídního kolektivu hodnotí učitel pozitivně, ostatní žáci si na chlapce zvykli a v průběhu posledních dvou let, kdy je chlapec integrován, nezaznamenal větší problémy. To samé platí i o rodičích ostatních žáků, kteří byli s integrací seznámeni.

Celkově hodnotí učitel proces integrace tohoto žáka jako pozitivní, přičemž klade důraz na to, že podstatné bylo si s ostatními žáky promluvit o integrovaném žákovi a vysvětlit jim důvody jeho chování. Pozitivní průběh integrace vidí i v tom, že pokud se tomuto žákovi pomáhá při plnění školních povinností a bere se v potaz jeho diagnóza, tedy že je úměrně zatěžován a stimulován, dokáže se do třídního kolektivu dobře zapojit, což ho v jeho snažení ještě více motivuje.

Základní škola II.

Dotazník byl zadán ve 2. třídě, kde bylo celkem 12 žáků z toho 8 dívek a 4 chlapci.

Interpretace dat

Obliba pozitivní: dívka **8d** (5+), dívka **6d** (4+)

Obliba negativní: chlapec **11ch** (4-), dívka **12d** (3-)

Vliv: chlapec **4ch** (5+)

Nejvíce pozitivních výběrů obdržely dívky **8d** a **6d** (viz Graf č. 2). U obou těchto dívek se dá usuzovat na jejich pozici velmi oblíbených žáků. Tyto dívky jsou velice

Z hlediska vlivu je v popředí chlapec **4ch** (viz Graf č. 2), který je výrazný organizační typ. Jeho obliba je z hlediska třídy v mírném nadprůměru a z chlapců zaujímá celkově nejvyšší pozici.

The diagram shows a diamond-shaped grid with vertices labeled 1V through 12V. Solid black arrows indicate a sequence of nodes: 9 → 8 → 6 → 2 → 7 → 3. Dashed red arrows indicate another sequence: 10 → 4 → 1 → 5 → 12 → 11 → 10. Node 11 is highlighted in blue.

Rozhovor

51

začátku. Problémy, které se ve třídě objevovaly, a to zejména na začátku první třídy, spočívaly v obtížném zařazení integrovaného chlapce mezi ostatní spolužáky. Jeho velmi slabé sociální chování zpomalovalo začleňování do kolektivu, čímž se tyto sociální nedostatky ještě více prohlubovaly. Chlapec byl velice aktivní a nebyl schopný určit přiměřenou míru svého chování vůči ostatním. Často tedy spolužáky popichoval a pošťuchoval, což se stalo neustálým tématem konfliktů mezi žáky. Ti se mu posmívali a odmítali s ním spolupracovat ve vyučovacích hodinách, nenavazovali s ním kontakt mimo hodinu a nechtěli s ním sdílet jakoukoli školní aktivitu. Učitelka hodnotí toto období jako velice náročné pro všechny zúčastněné.

Reakce spolužáků k integrovanému chlapci byly zpočátku odtažité. Spolužáci vycítili, že integrovaný chlapec je pomalejší a jeho chování je zcela odlišné. Proto učitelka zpočátku velmi často žákům vysvětlovala důvody jeho chování a ujišťovala je, že jeho úmysly nejsou nikterak špatné. Uvádí, že i žáci sami za ní chodili a ptali se, proč je tento žák takový, proč jim ubližuje, proč se nechce kamarádit.

Ze strany rodičů ostatních spolužáků nezaznamenala učitelka žádné negativní reakce. Byli již na začátku první třídy seznámeni s tím, že do třídy bude integrováno dítě s lehkou mentální retardací, proti čemuž neměli žádných výtek.

Vztahy v kolektivu hodnotí učitelka dvojím způsobem, a to z pohledu začátků integrace a z pohledu současné situace. V začátcích integrace byly vztahy mezi žáky velmi diferencované a integrovaný chlapec byl ostatními spolužáky odmítán. Učitelce dalo velké úsilí jim neustále vysvětlovat příčiny jeho chování. V současné době, kdy již jsou žáci ve druhé třídě (v době zadávání dotazníku takřka na konci druhé třídy) však hodnotí vzájemné vztahy jako dobré s tím, že si na sebe žáci již zvykli. Nepozoruje žádné negativní projevy od ostatních žáků a i začlenění integrovaného chlapce do kolektivu považuje za zdařené.

Úspěšnost integrace hodnotí učitelka veskrze pozitivně a i přes počáteční problémy ji shledává ku prospěchu chlapce, kde ho kolektiv spolužáků motivuje k lepším výsledkům v oblasti učení a sociálních vazeb.

Základní škola III.

Dotazník byl zadán v 1. třídě, kde bylo celkem 9 žáků z toho 4 dívky a 5 chlapců.

Interpretace dat

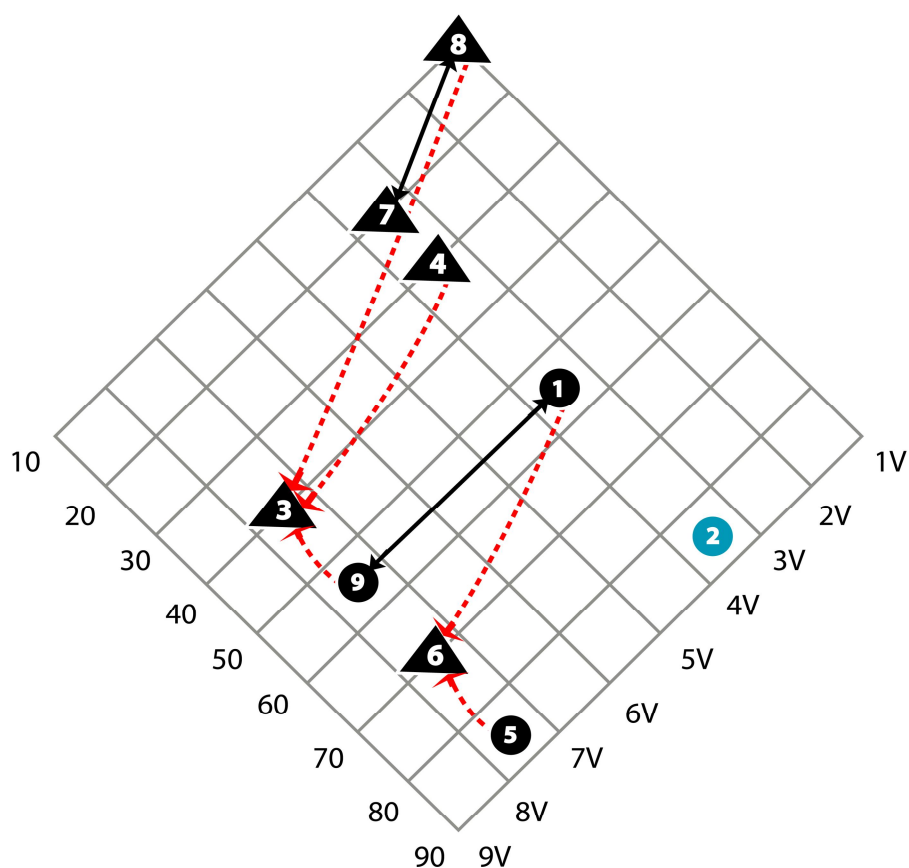
Obliba pozitivní: chlapec **8ch** (5+)

Obliba negativní: chlapec **3ch** (3-)

Vliv: chlapec **8ch** (3+)

Nejvíce pozitivních voleb oblíbenosti i vlivu získal chlapec **8ch**, který je na vrcholu sociogramu a můžeme usuzovat na jeho pozici vůdce v rámci kolektivu třídy (viz Graf č. 3). Naopak nejvíce negativních voleb z hlediska oblíbenosti obdržel chlapec **3ch**, který však obdržel i dvě jednostranné volby pozitivní oblíbenosti. Roli ryze přehlíženého spolužáka zaujímá dívka **5d**, která neobdržela žádnou pozitivní ani negativní volbu oblíbenosti a žádnou pozitivní volbu vlivu, byť ona sama vyslala dvě volby pozitivní a jednu negativní.

Integrovaný žák, v tomto případě dívka **2d**, neobdržela žádnou volbu oblíbenosti, ale obdržela jednu volbu vlivu. I tak však není tento výsledek uspokojivý z hlediska míry začlenění do kolektivu třídy. Můžeme usuzovat, že se jedná o přehlíženého spolužáka, jelikož byť ona sama volby vyslala, od ostatních spolužáků získala jen jednu volbu vlivu, nikoli oblíbenosti. Je však třeba vzít v potaz, že neobdržela žádnou volbu negativní.



Graf č. 3: Sociogram - ZŠ III.

Rozhovor

V rozhovoru třídní učitelka vypověděla, že integrace dívky probíhá od první třídy, tedy od začátku školního roku. Její diagnóza zahrnuje kombinované postižení a jedná se o lehkou mentální retardaci, lehkou spastickou kvadruparézu, strabismus a epilepsii. Na naléhání rodičů dívky byla integrována do běžné základní školy. Po dlouhém hledání

školského zařízení se nakonec dohodli ve škole, kde dívku přijali. Třídní učitelka působí v této třídě od začátku. S integrovanou dívkou dochází do školy i její matka, která s ní je po celou dobu vyučování a plní úlohu osobní asistentky. Služba běžné osobní asistence byla škole z finančních důvodů zamítnuta.

Hlavní problémy v zařazení integrované dívky do kolektivu třídy spočívaly v tom, že dívka je zlá a ubližuje spolužákům, ve smyslu fyzického ubližování. I přesto ji dle učitelky spolužáci respektují a jsou k ní ohleduplní, čemuž předcházelo vysvětlení žákům, proč se dívka tak chová, aby pochopili způsob jejího vyjadřování.

Spolužáci tuto dívku přijali veskrze dobře a učitelka nezaznamenala žádné negativní projevy vůči ní. Uvedla však, že velký podíl na tom může mít přítomnost její matky, která dívku jistým způsobem chrání a usměrňuje ji v jejích projevech. Zcela spontánní reakce spolužáků, bez přítomnosti dospělých osob, nezaznamenala, a tudíž jen špatně odhaduje opravdovou situaci ve třídě.

Rodiče ostatních spolužáků integraci dívky zpravidla vítají. Jsou toho názoru, že díky její přítomnosti alespoň jejich potomci uvidí a uvědomí si, že jsou i nemocní lidé a naučí je to určitému sociálnímu citění a empatii. I oni jim tedy vysvětlují projevy a chování jejich integrované spolužačky.

Vztah spolužáků a integrované dívky učitelka hodnotí jako dobrý a nezaznamenala v průběhu školního roku ani žádné vzájemné spory. Uvádí, že spolužáci jsou na dívku už zvyklí, nicméně doplňuje, že pokud dívka ve škole chybí, třída si určitým způsobem odpočine. Integraci dívky do běžné základní školy učitelka shledává jako úspěšnou. Tato úspěšnost, dle jejích slov, není až tak viditelná co se týká vzdělávání, ale velký pokrok shledává v oblasti mezilidských vztahů a jejího rozvoje v kolektivu ostatních spolužáků.

Základní škola IV.

Dotazník byl zadán v 5. třídě, kde bylo celkem 17 žáků, z toho 8 dívek a 9 chlapců. Jsou zde integrování dva žáci s mentálním postižením, a to dívka **6d** a chlapec **5ch**.

Pozn.: Oba integrování žáci sedí vedle sebe ve školní lavici.

Interpretace dat

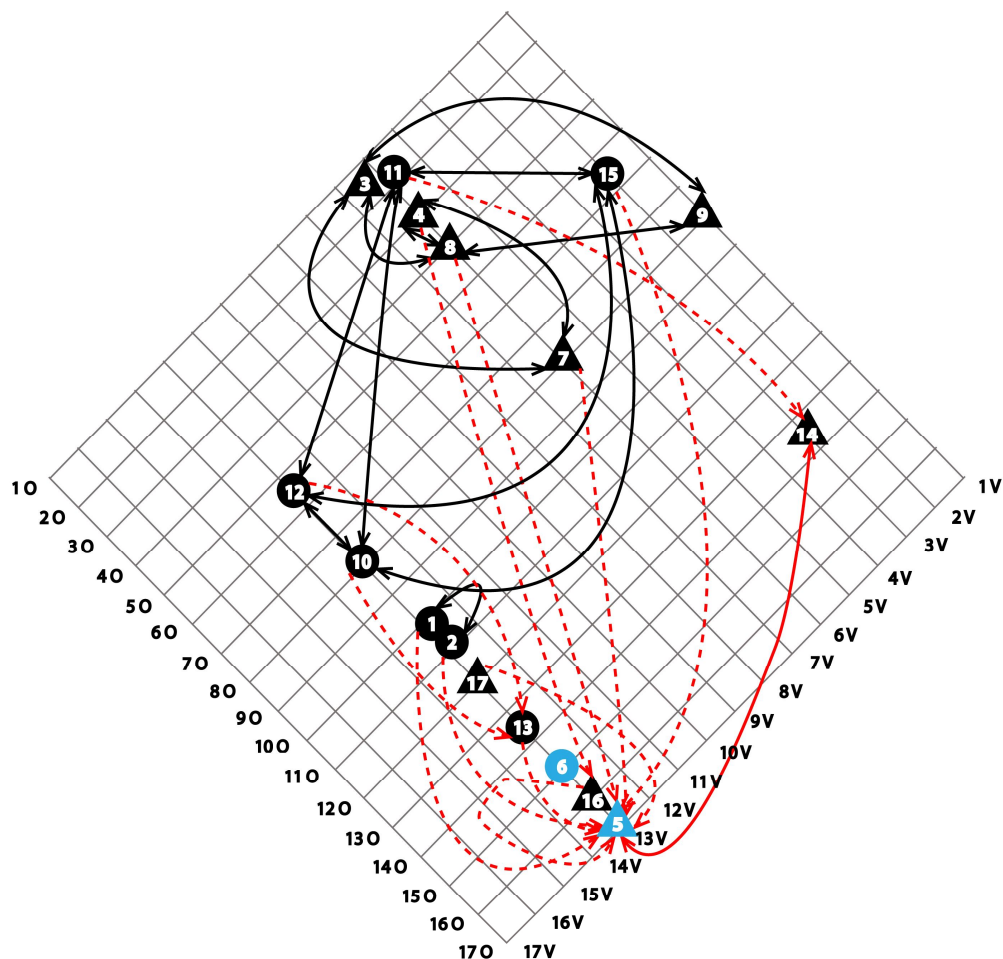
Obliba pozitivní: chlapec **3ch** (7+), dívka **11d** (7+), chlapec **4ch** (6+)

Obliba negativní: chlapec **5ch** (9-)

Vliv: chlapec **9ch** (5+), dívka **15d** (4+)

Z hlediska oblíby jsou nejvíce oblíbení žáci **3ch** a **11d**. Oba obdrželi sedm pozitivních voleb oblíby, z čehož byly u každého z nich tři oboustranné. Zaujímají tedy pozici velmi oblíbených spolužáků (viz Graf č. 4).

Z hlediska vlivu je nejvlivnějším žákem chlapec **9ch** a také dívka **15d**, která se však větším počtem voleb oblíby přibližuje k pozici oblíbenějšího spolužáka.



Graf č. 4: Sociogram - ZŠ IV.

Integrovaní žáci, v tomto případě dívka **6d** a chlapec **5ch**, se umístili ve spodní části sociogramu (viz Graf č. 4). Dívka **6d** neobdržela žádnou pozitivní ani negativní volbu oblíby a žádnou volbu vlivu. Tato pozice se shoduje i s chováním dívky, která je málo aktivní, nejeví o nic zájem a jen minimálně kontaktuje své okolí. Lze tedy usuzovat na její pozici přehlíženého spolužáka, jelikož ona sama vyslala tři pozitivní volby oblíby.

Chlapec **5ch** neobdržel žádnou pozitivní volbu oblíby ani vlivu, zato obdržel devět voleb negativních oblíby. Tím se dostává do pozice odmítaného spolužáka, byť on sám vyslal dvě volby pozitivní.

Míra začlenění do kolektivu třídy není u těchto dvou žáků příliš velká, tedy ani uspokojivá, tím spíše u zmiňovaného chlapce je z pohledu spolužáků spíše kontraproduktivní.

Rozhovor

U dívky **6d** jsme se z rozhovoru s třídní učitelkou dozvěděli, že v jejím případě probíhá integrace od páté třídy, tedy od začátku školního roku 2009/2010. Její diagnóza je lehká mentální retardace, na čemž se podílí i velmi špatné sociální prostředí, kde dívka vyrůstá. Učitelka působí v této třídě od začátku, je tedy přítomna celému procesu integrace.

Problémy se zařazením dívky do kolektivu spočívají především v obtížné adaptaci na prostředí školní třídy. Je málomluvná, nekamarádí se s ostatními spolužáky ani kamarády nevyhledává. Není družná a spíše se kolektivu straní. S těmito faktory se učitelka snaží neustále vyrovnávat a zapojovat dívku do kolektivních činností, ta se však straní a kontakt či spolupráci s ostatními navazuje jen při nutnosti společné činnosti. Oproti tomu učitelka hodnotí reakce ostatních spolužáků na integrovanou dívku bez větších problémů a nezaznamenala ani jakékoli negativní projevy z jejich strany. To samé platí i v případě rodičů ostatních žáků.

Na otázku, jak kolektiv žáků s dívkou vychází, učitelka zhodnotila jejich vztahy jako dobré. Integrovaná dívka je velice hodná a vždy udělá práci, která je po ní požadována. Integraci jako takovou hodnotí pozitivně a dle jejích slov: „Se celkem povedla.“

U chlapce **5ch** je délka integrace stejná, jako u výše zmiňované dívky, tedy od páté třídy. Jeho diagnóza je také lehká mentální retardace. Problémy se zařazením tohoto chlapce jsou dle učitelky především v tom, že stále vyhledává starší kamarády ze speciální třídy. (Pozn. Tato Základní škola má jednu speciální třídu, kterou navštěvují žáci s lehkými formami mentálního postižení. Zpravidla do této třídy přecházejí všichni integrovaní žáci v rámci školy po ukončení pátého ročníku.)

Negativní projevy ostatních spolužáků učitelka pozorovala ve chvílích, kdy je integrovaný chlapec provokoval a obtěžoval. Zpravidla se tak dělo tehdy, kdy chtěl něco dělat a na tomto základě popichoval ostatní, kteří si to ovšem nenechali líbit. Jinak však učitelka nepozoruje žádné výrazné negativní projevy.

Vztah spolužáků k tomuto chlapci se zdá být, dle slov učitelky, obvyklý pro žáky tohoto věku. Chlapce učitelka hodnotí, ve srovnání s ostatními, jako pohodlnějšího. Ostatní spolužáci s ním nechtějí pracovat ve skupině, to však připisuje tomu, že chlapec nevydrží příliš dlouho u jedné činnosti a musí je často střídat. Celkovou úspěšnost integrace chlapce

hodnotí učitelka jako částečně pozitivní, kde se vyskytují drobnější problémy, a uvítala by pomoc asistenta pedagoga, jinak je ale její postoj k integraci kladný.

Základní škola V.

Dotazník byl zadán ve 4. třídě, kde bylo celkem 16 žáků, z toho 7 dívek a 9 chlapců.

Interpretace dat

Obliba pozitivní: chlapec **8ch** (7+), chlapec **9ch** (7+), dívka **16d** (7+)

Obliba negativní: chlapec **14ch** (7-), chlapec **6ch** (4-)

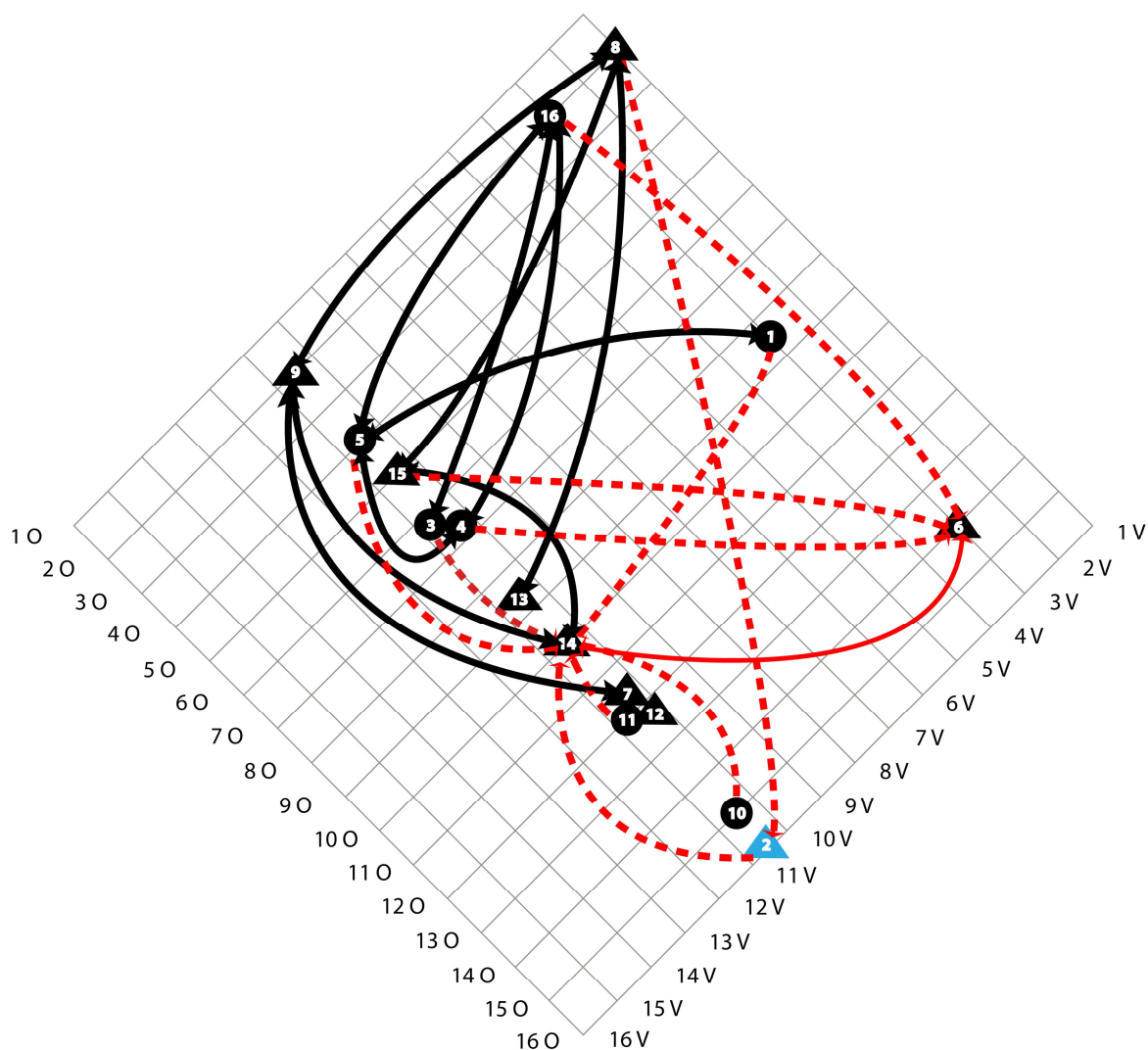
Vliv: chlapec **8ch** (12+)

Ze sociogramu (viz Graf č. 5) můžeme pozorovat výraznou oblíbenost u žáků **8ch**, **9ch** a **16d**. Tito tři žáci obdrželi shodně sedm pozitivních voleb oblipy, přičemž byly u každého z nich tři oboustranné. Jedná se o oblíbené žáky třídy.

Z hlediska vlivu obdržel nejvíce voleb chlapec **8ch**, kterých jich získal celkem dvanáct, a v porovnání s počtem voleb oblipy můžeme usuzovat, že se jedná o jasného vůdce třídy. Dívka **16d** má také významnou pozici ve třídě, především co se týká oblipy. Dle jejího postavení tak můžeme usuzovat na pozici dobrého kamaráda, která se těší velké oblibě.

Z hlediska negativní oblipy můžeme vidět zvláštní postavení chlapců **14ch** a **6ch** (viz Graf č. 5). Chlapec **14ch** dostal nejvyšší počet negativních voleb oblipy a to sedm, pozitivní volby obdržel dvě, z nichž jsou obě oboustranné. Jeho pozice odmítaného spolužáka však není stoprocentní, jelikož on sám volby provedl a dva z jeho spolužáků s ním sdílí oboustranné sympatie. Chlapec **6ch** je oproti tomuto žákovi výraznější v hodnotách vlivu. Tento chlapec obdržel jednu pozitivní jednostrannou volbu oblipy a čtyři volby negativní, z nichž jedna byla oboustranná. Jeho pozice však naznačuje, že i když není v kolektivu příliš oblíben a ostatní spolužáci k němu necítí sympatie, považují ho za vlivného.

Integrovaný žák **2ch** se umístil na průsečíku kolmic znázorňující nulovou volbu z hlediska oblipy a vlivu. Tento chlapec neobdržel žádnou pozitivní volbu oblipy, ale jednu volbu negativní. Žádnou volbu neobdržel ani v otázce zaměřující se na vliv, byť on sám vyslal tři volby pozitivní oblipy a jednu negativní. Z hlediska třídního kolektivu můžeme tedy usuzovat na pozici odmítaného spolužáka.



Graf č. 5: Sociogram - ZŠ V.

Rozhovor

Z rozhovoru s třídní učitelkou jsme se dozvěděli, že integrace tohoto žáka probíhá od první třídy. Prvotním důvodem byla vada řeči, kde byla diagnostikována vývojová dysfázie, poté se chlapec podrobil vyšetření a byl diagnostikován na lehkou mentální retardaci. Učitelka působí v této třídě od začátku a uvádí problémy, které se vyskytovaly v průběhu chlapcova začleňování do kolektivu třídy. Především se jednalo o velmi nízkou úroveň jeho slovní zásoby. Používal slova jako: „Já tam, ty tam.“ Obtíže byly také s motorikou, kde chyběla koordinace ruky a oka. Hlavní obtíže spočívaly v tom, že chlapec chtěl vše řídit a organizovat. Problém však byl, že to neuměl dostatečně vyjádřit. To nahrazoval tím, že spolužáky nejrůznějšími způsoby tahal, šťouchal, aby jim ukázal, co chce nebo kam mají jít. Základním předpokladem tedy bylo pečlivé vysvětlení chlapcova chování spolužákům. Bylo zapotřebí jim objasnit chlapcův způsob komunikace, protože jinak to říci neuměl. Tyto obtíže trvaly zhruba půl roku, poté si spolužáci na chlapce zvykli a začali mu pomáhat, pokud si s něčím nevěděl rady.

Reakce spolužáků na chlapce hodnotí učitelka jako rozčarované. Chvilí jim trvalo, než si na něj zvykli a než pochopili jeho způsob komunikace. Žádnou agresi vůči němu však nezaznamenala. I ve vyučovacích hodinách na něho spolužáci berou jisté ohledy. Vědí, že když je vyvolán a má něco říkat, bude to na delší dobu, ale respektují ho.

Výrazné negativní projevy spolužáků k chlapci učitelka nezaznamenala. Jistou jejich odtazitost však vidí například v tom, že chlapec chce stále něco vyprávět a říkat, což však ostatní spolužáky zdržuje. Z toho důvodu s ním nechtějí být ve společných školních činnostech a jiných aktivitách. Učitelka to přikládá hlavně tomu, že s ním spolužáci nemají trpělivost a jemu samotnému velice vadí jeho vada řeči.

Rodiče ostatních žáků jsou srozuměni s tím, že je ve třídě chlapec integrován a učitelka nezaznamenala žádné negativní projevy z jejich strany. Žáci samotní, dle hodnocení učitelky, vychází s chlapcem dobře. Úspěšnost integrace hodnotí jako velice úspěšnou. Když chlapec nastoupil do první třídy, neuměl nic. V současné době počítá do milionu, zlepšila se prostorová orientace. Při veškeré vzdělávací činnosti používá tabulky. Na druhou stranu také uvádí, že někdy trpí výkyvy. Jednou si perfektně vzpomene na vše, co je po něm požadováno, jindy nedokáže určit, že slovo maminka je podstatné jméno. I tak se však, dle slov učitelky, posunul ve vývoji velmi dopředu, na čemž se podílí především neustálá práce učitelky s ním a také kolektivu spolužáků. Učitelka v jeho případě konstatuje, že pokud by navštěvoval specializované vzdělávací zařízení, zdaleka by nebyl na takové úrovni, na jaké je v současné době.

Základní škola VI.

Dotazník byl zadán ve 2. třídě, kde bylo celkem 23 žáků, z toho 12 dívek a 11 chlapců.

Interpretace dat

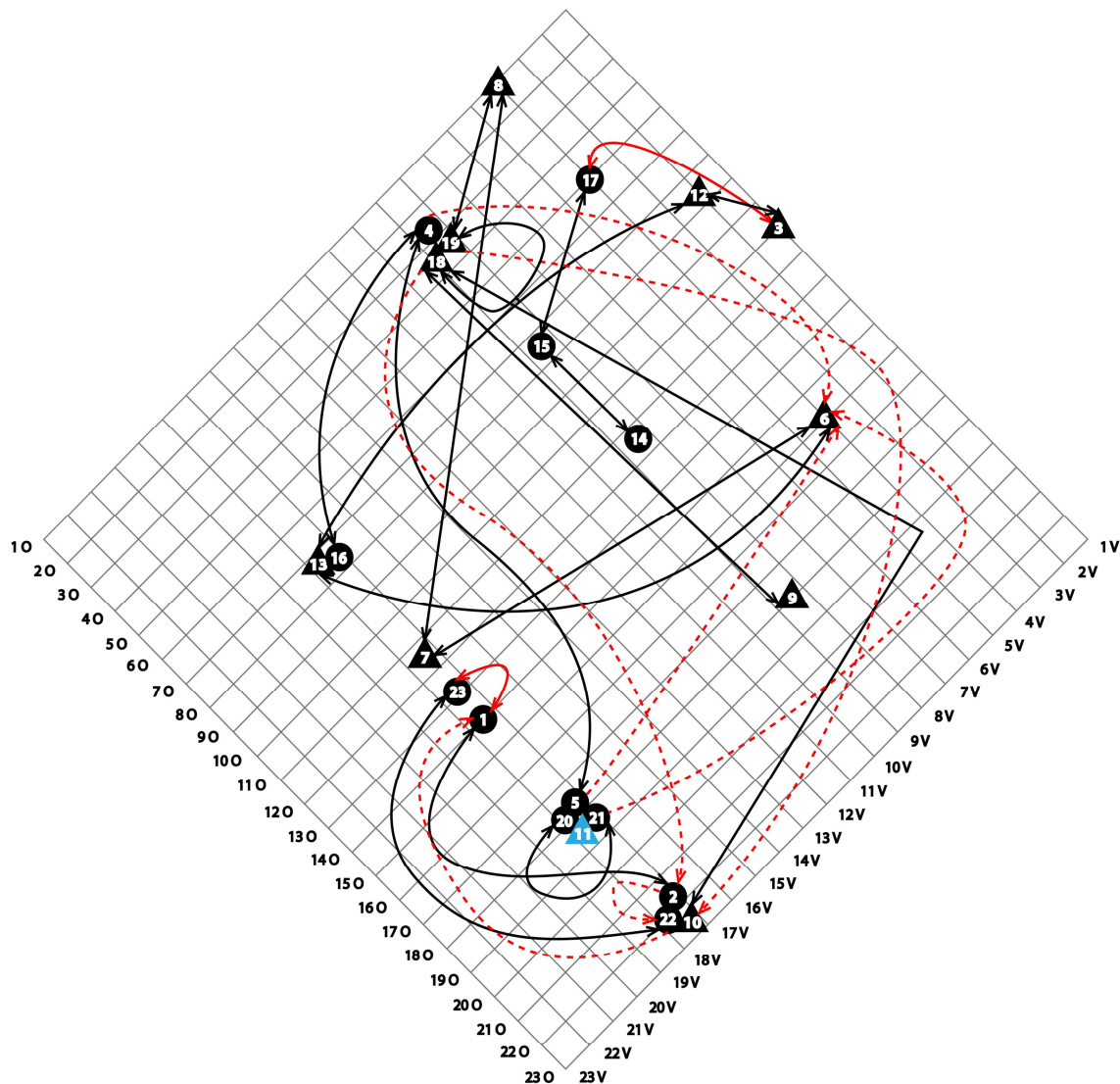
Obliba pozitivní: chlapec **8ch** (6+)

Obliba negativní: chlapec **6ch** (3-), dívka **1d** (2-)

Vliv: chlapec **3ch** (7+), chlapec **12ch** (4+)

Ze sociogramu (viz Graf č. 6) můžeme vidět několik žáků, kteří mají výrazné postavení ve třídě. V oblíbě je to chlapec **8ch**, který obdržel šest pozitivních voleb oblíby, z toho dvě oboustranné a dvě pozitivní volby vlivu. Z hlediska oblíbenosti je tedy nejvýraznějším žákem. Ve vlivu vyniká nejvíce chlapec **3ch**, který obdržel sedm voleb vlivu, tři pozitivní volby oblíby a jednu negativní volbu oblíby. Hned za ním je chlapec **12ch**, který obdržel shodný počet voleb oblíby, ale čtyři volby vlivu. Dle jejich celkové pozice můžeme usuzovat na jejich významné postavení ve třídě se silným vlivem.

Integrovaný žák **11ch**, obdržel jednu pozitivní jednostrannou volbu oblíby a žádnou volbu negativní (viz Graf č. 6). Sám vyslal jednu pozitivní volbu oblíby. Dle jeho postavení můžeme usuzovat na pozici přijatelného spolužáka, který, byť se umístil v dolní polovině sociogramu, zdaleka však není na posledním místě a ve třídě má pozitivní vazby.



Graf č. 6: Sociogram - ZŠ VI.

Rozhovor

Z rozhovoru třídní učitelka vypověděla, že integrace chlapce probíhá od první třídy. Jeho diagnóza je lehká mentální retardace v kombinaci se spastickou formou dětské mozkové obrny. Učitelka působí v této třídě od počátku, každodenně se tak podílí na dění ve třídě.

Od začátku integrace tohoto chlapce učitelka nepozorovala žádné problémy týkající se chování ostatních žáků k tomuto chlapci a dodává, že s ním vycházejí dobře. Reakce spolužáků byly zpočátku nesmělé, protože neznali souvislosti spojené s chlapcovým

postižením. Často se tak učitelky ptali, co s chlapcem je, proč špatně chodí a zda ho to nebolí. Bylo tedy třeba jim vysvětlit, proč je chlapec postižený, aby porozuměli jeho tělesným problémům i reakcím vůči nim. Snahou učitelky bylo tak eliminovat možné negativní postavení spolužáků k tomuto chlapci, které však po celou dobu integrace neshledala. Jistý vliv na to měli i rodiče ostatních spolužáků, kteří byli do celé situace zasvěceni a při případných otázkách svých dětí jim opětovně vysvětlovali problematiku chlapcova postižení i mimo školní prostředí.

Vztahy ve třídě mezi integrovaným chlapcem a ostatními spolužáky hodnotí učitelka jako dobré. Spolužáci chlapci pomáhají, a pokud má nějaké problémy, rychle k němu přiskočí a jsou mu oporou. Tyto reakce pozoruje u všech jeho spolužáků, což ji dle jejích slov ještě více utvrzuje v jejím přesvědčení.

Úspěšnost integrace hodnotí učitelka jako efektivní a v pozitivním smyslu působící na integrovaného chlapce. Po intelektové stránce není úspěch tolik markantní. Chlapec se vyjadřuje ve 3. osobě jednotného čísla, číselnou řadu ovládá do deseti. Hlavní a zásadní úspěch integrace však pozoruje v jeho sociálním chování k ostatním spolužákům, což má velký vliv na jeho vývoj.

Základní škola VII.

Dotazník byl zadán ve 3. třídě, kde bylo celkem 24 žáků, z toho 13 dívek a 11 chlapců.

Interpretace dat

Obliba pozitivní: chlapec **20ch** (8+), dívka **24d** (8+), chlapec **12ch** (6+)

Obliba negativní: dívka **22d** (10-), chlapec **1ch** (5-)

Vliv: chlapec **12ch** (5+), dívka **21d** (5+)

Ze sociogramu můžeme pozorovat velice silnou pozici žáků **20ch**, **24d** a **12ch** (viz Graf č. 7). Tito žáci obdrželi nejvyšší počet voleb obliby, můžeme tedy usuzovat na významnou roli v kolektivu třídy, kde tvoří velmi oblíbenou a zároveň vlivnou trojici. V otázce vlivu obdržela vysoký počet voleb dívka **21d**, kromě již zmiňované trojice žáků. Podle jejich umístění mají pozici nejvíce vlivných žáků třídy, o čemž svědčí i jejich aktivita ve třídě.

Oproti tomu, nejméně oblíbenými žáky jsou dívka **22d**, která obdržela celkem deset negativních voleb obliby a jednu volbu obliby pozitivní a chlapec **1ch** s počtem pěti voleb negativních obliby a dvou pozitivních. U dívky **22d** můžeme usuzovat na roli odmítaného spolužáka, kterého ostatní žáci vytlačují ze svého středu. Chování dívky je vůči spolužákům necitlivé a sami žáci ji hodnotí jako zlou.

The diagram is a circular vector field or network graph. The radial axis is labeled from 10 to 24V in increments of 1V. The angular axis is labeled from 10 to 24O in increments of 1O. There are 24 nodes, numbered 1 through 24, distributed across the grid. Node 1 is at approximately 18V, 18O. Node 2 is at approximately 17V, 17O. Node 3 is at approximately 16V, 16O. Node 4 is at approximately 15V, 15O. Node 5 is at approximately 14V, 14O. Node 6 is at approximately 13V, 13O. Node 7 is at approximately 12V, 12O. Node 8 is at approximately 11V, 11O. Node 9 is at approximately 10V, 10O. Node 10 is at approximately 9V, 9O. Node 11 is at approximately 8V, 8O. Node 12 is at approximately 7V, 7O. Node 13 is at approximately 6V, 6O. Node 14 is at approximately 5V, 5O. Node 15 is at approximately 4V, 4O. Node 16 is at approximately 3V, 3O. Node 17 is at approximately 2V, 2O. Node 18 is at approximately 1V, 1O. Node 19 is at approximately 10V, 19O. Node 20 is at approximately 11V, 20O. Node 21 is at approximately 12V, 21O. Node 22 is at approximately 13V, 22O. Node 23 is at approximately 14V, 23O. Node 24 is at approximately 15V, 24O. The diagram includes several types of directed edges: solid black arrows, dashed red arrows, and a prominent red curved arrow pointing from node 22 towards node 19. The overall structure suggests a complex system of interactions or flows between the nodes, possibly representing a network or a physical process.

Dia

spolužáci, jelikož dostala dva roky odklad před zahájením povinné školní docházky. Po vyšetření v pedagogicko psychologické poradně dostala návrh na zařazení do základní školy speciální. Na naléhání matky však byla dívka integrována do běžné základní školy.

Učitelka působí ve třídě od začátku, tedy od první třídy. V průběhu první třídy zmiňuje několik problémů, které dívku v jejím začleňování do kolektivu provázely. Vše jí trvalo podstatně déle i s dopomocí učitelky. Často chodila do školy i hygienicky zanedbaná, což vedlo k odtažitosti ostatních spolužáků. Vzhledem k tomu, že byla o dva roky starší než ostatní žáci, ti s ní nenavazovali kontakt. To trvalo zhruba půl roku, poté si dívka, dle slov učitelky, zvykla na školní režim. To samé platilo i o vztahu ostatních spolužáků k ní. Ti se jí zpočátku stranili, učitelka tak musela vysvětlovat důvody dívčina chování, aby ostatní pochopili její situaci.

Negativní projevy ostatních spolužáků k této dívce pozorovala učitelka zpočátku, kdy na ni často tlačili, aby zrychlila své tempo. Kupříkladu když měla něco přečíst. To ale postupem času vymizelo a v současné době na ni spolužáci berou ohledy. Co se týče rodičů ostatních spolužáků, nebyl problém s tím, že je tato dívka ve třídě integrována.

V současné době hodnotí učitelka vztahy v kolektivu jako dobré. Spolužáci vědí, že je dívka v práci pomalejší a nevyčítají učitelce, že se dívce více věnuje. Jsou seznámeni s celou problematikou a vědí, že pomoc potřebuje. Úspěšnost integrace shledává učitelka především v začlenění dívky do kolektivu a možnosti rozvíjet sociální vztahy, které chybí v rodině. Za tři roky povinné školní docházky vidí velký posun kupředu, což shledává jako velmi přínosné pro současný i budoucí vývoj dívky.

Základní škola VIII.

Dotazník byl zadán v 5. třídě, kde bylo celkem 22 žáků, z toho 7 dívek a 15 chlapců.

Interpretace dat

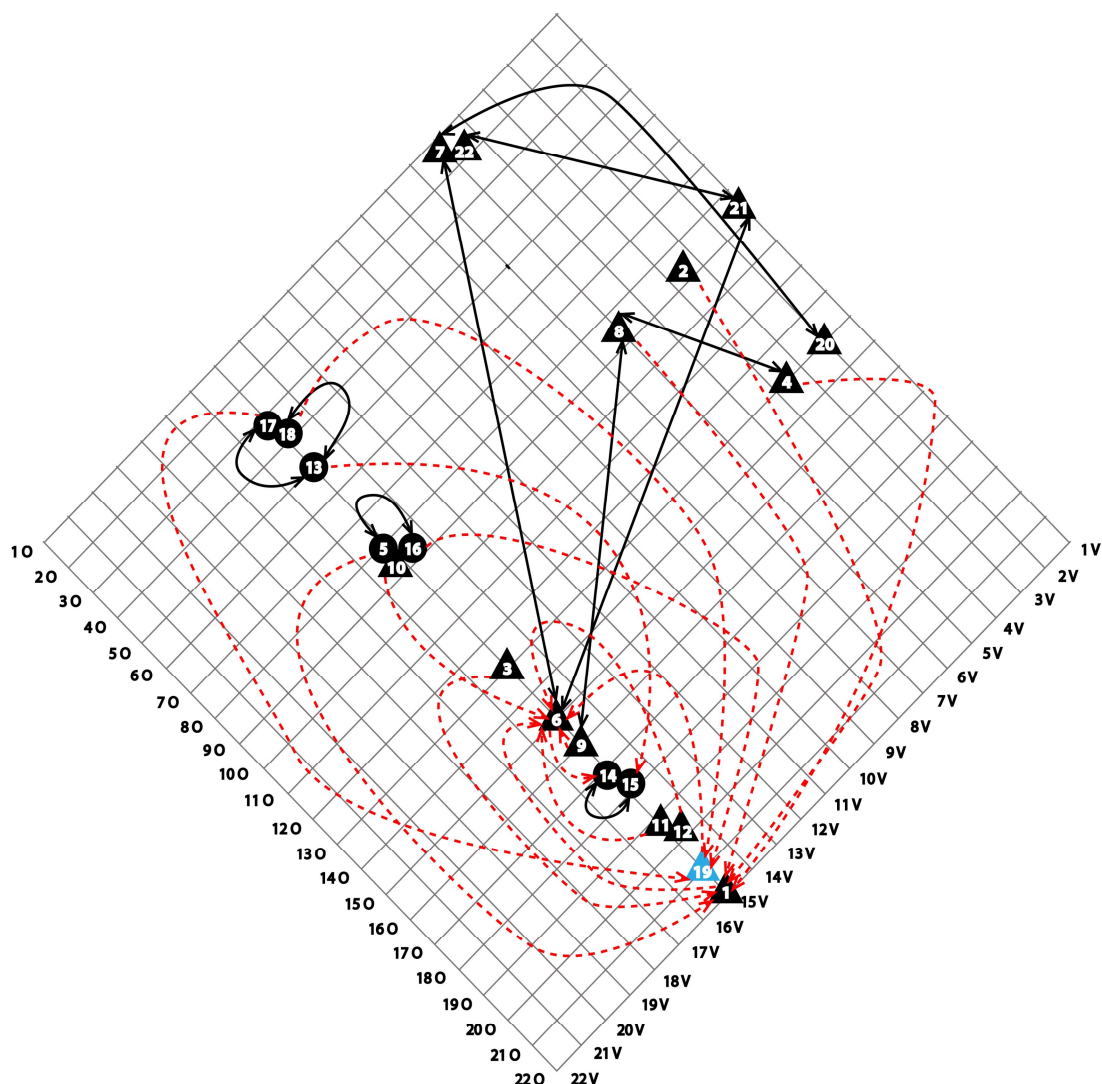
Obliba pozitivní: chlapec **7ch** (6+), chlapec **22ch** (6+)

Obliba negativní: chlapec **6ch** (6-), chlapec **1ch** (5-)

Vliv: chlapec **21ch** (6+), chlapec **20ch** (3+)

V sociogramu můžeme pozorovat silnou pozici žáků **7ch** a **22ch**, kteří obdrželi shodný počet voleb obliby i vlivu (viz Graf č. 8). Jejich pozice je však silnější z hlediska obliby. Oproti tomu nejvíce voleb vlivu obdržel žák **21ch**, který je velice průbojným a aktivním. Svými spolužáky je považován za určité ztělesnění nezávislosti, spíše však v horším slova smyslu, jelikož příliš neuznává autority dospělých. I přes to je ale ostatními

spolužáky uznáván a řada z nich ho považuje za nejvlivnějšího žáka třídy. Také chlapec **20ch** zaujímá poměrně silné místo ve vlivu.



Graf č. 8: Sociogram - ZŠ VIII.

Mezi žáky s nejvíce negativními volbami oblíbenosti se umístil žák **6ch**, který obdržel šest negativních a dvě pozitivní volby oblíbenosti (viz Graf č. 8). Dále žák **1ch**, který obdržel pět negativních a žádnou pozitivní volbu oblíbenosti. Byť on sám volby vyslal, neobdržel žádnou pozitivní zpětnou vazbu. Můžeme tak usuzovat na pozici izolovaného žáka, který nemá v rámci kolektivu žádné pozitivní vazby.

Integrovaný žák, chlapec **19ch**, se umístil ve spodní části sociogramu. Neobdržel žádnou pozitivní volbu oblíbenosti, avšak tři volby negativní a žádnou volbu vlivu. On sám pak vyslal jednu pozitivní volbu oblíbenosti a jednu volbu negativní. U tohoto žáka můžeme usuzovat na jeho izolaci vůči kolektivu třídy. Byť on sám je na kolektivu třídy závislý

a ovlivňuje ho v pozitivním smyslu v jeho výsledcích, jeho spolužáci k němu takřka žádné pozitivní vazby nemají. Na druhou stranu neobdržel tento žák zdaleka tolik negativních voleb obliby jako žák **6ch**, což můžeme považovat za úspěšné s přihlédnutím k jeho postižení.

Rozhovor

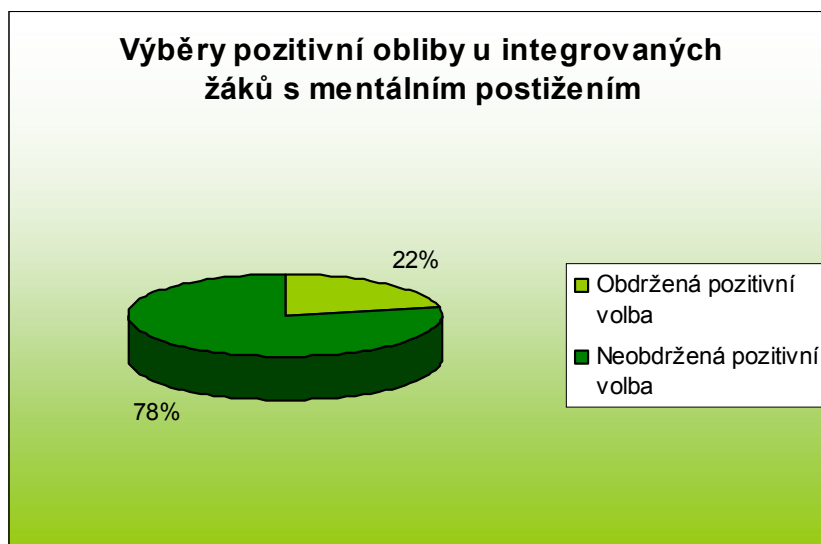
Integrovaný chlapec, navštěvující pátou třídu základní školy, byl integrován s diagnózou lehké mentální retardace, která byla navíc spojena s komunikační bariérou z neznámého prostředí. Tu se však podařilo odbourat. Třídní učitelka působí v této třídě od začátku, tedy od první třídy, a za tu dobu nepozorovala větší problém mezi integrovaným chlapcem a spolužáky. Zpočátku se spolužáci chlapci stranili a příliš s ním nenavazovali kontakt, protože nevěděli, jak na něj mají reagovat. Po vysvětlení učitelky, kde se žáci mohli zeptat na cokoli, čemu nerozuměli, však jejich odstup vymizel.

Po dobu integrace nezaznamenala učitelka žádné výrazné negativní projevy od spolužáků ani jejich rodičů. Chlapec se sám snaží vycházet s ostatními spolužáky, kteří jsou pro něj velkou motivací a „táhnou“ ho kupředu. O maximální možné začlenění tohoto žáka do systému běžné základní školy se snaží i ostatní učitelé na škole, kteří ho vedou k jeho neustálé snaze dobře prospívat. I přes to, že chlapec nemá nejlepší známky, zájmem učitelů je ho motivovat k učení, aby mohl se svou třídou postupovat do vyšších ročníků. Jeho případné propadnutí do jiné třídy a tedy do kolektivu mezi jiné spolužáky by bylo v jeho případě kontraproduktivní.

Učitelka hodnotí tuto integraci jako velice úspěšnou, i proto, že má již zkušenosti z několika předchozích integrací u žáků s různým typem postižení. Kolektiv spolužáků má na chlapce velký pozitivní vliv, který ho motivuje v jeho snaze se, v rámci jeho možností, vzdělávat.

5.2 Vyhodnocení předpokladů

Předpoklad 1. Lze předpokládat, že integrování žáci s mentálním postižením obdrží od svých spolužáků alespoň v polovině případů jednu pozitivní volbu obliby (ověřeno pomocí dotazníku – otázkou č. 1, 2).



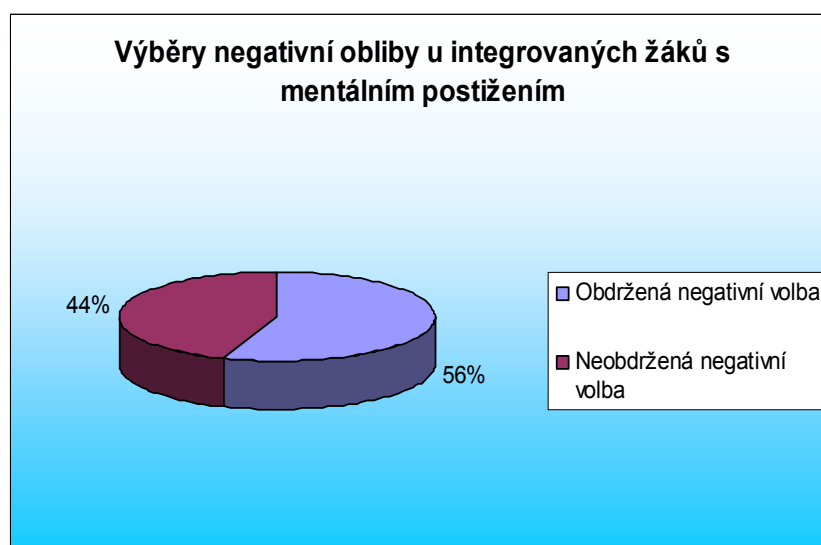
Graf č. 9: Pozitivní výběry oblíbenosti

Bylo zjištěno, že 22% žáků s mentálním postižením obdrželo alespoň jednu pozitivní volbu oblíbenosti a zbylých 78% těchto žáků pozitivní volbu oblíbenosti neobdrželo. Daný předpoklad se tedy nepotvrdil.

Tab. 1: Pozitivní výběry oblíbenosti

Předpoklad 1.	
Obdržená pozitivní volba	2
Neobdržená pozitivní volba	7

Předpoklad 2. Lze předpokládat, že integrovaní žáci s mentálním postižením obdrží od svých spolužáků z méně než 40% alespoň jednu negativní volbu oblíbenosti (ověřeno pomocí dotazníku – otázkou č. 1, 2).



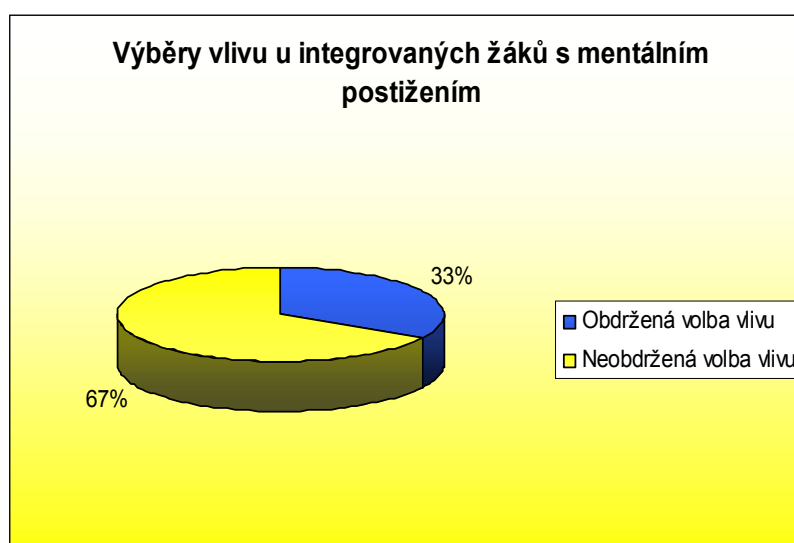
Graf č. 10: Negativní výběry oblíbenosti

Bylo zjištěno, že z 56% obdrželi integrovaní žáci s mentálním postižením alespoň jednu negativní volbu obluby. Zbylých 44% těchto žáků negativní volbu obluby neobdrželo. Daný předpoklad se tedy nepotvrdil.

Tab. 2: Negativní výběry obluby

Předpoklad 2.	
Obdržená negativní volba	5
Neobdržená negativní volba	4

Předpoklad 3. Lze předpokládat, že integrovaní žáci s mentálním postižením obdrží od svých spolužáků z méně než 40% volbu týkající se vlivu (ověřeno pomocí dotazníku – otázkou č. 3).



Graf č. 11: Výběry vlivu

Bylo zjištěno, že z 33% integrovaní žáci obdrželi od svých spolužáků volbu vlivu. Z 67% tito žáci volbu vlivu od svých spolužáků neobdrželi. Daný předpoklad se tedy potvrdil.

Tab. 3: Výběry vlivu

Předpoklad 3.	
Obdržená volba vlivu	3
Neobdržená volba vlivu	6

Předpoklad 4. Lze předpokládat, že třídní učitelé budou z více než 60% hodnotit integraci konkrétních integrovaných žáků s mentálním postižením jako úspěšnou (ověřeno pomocí rozhovoru s třídními učiteli/učitelkami).

Bylo zjištěno, že ve 100% hodnotili třídní učitelé integraci konkrétních žáků s mentálním postižením jako úspěšnou. Daný předpoklad se tedy potvrdil.

Tab. 4: Úspěšnost integrace

Předpoklad 4.	
Integrace hodnocena úspěšně	9
Integrace hodnocena neúspěšně	0

Z vyhodnocených sociogramů a ověřených předpokladů můžeme obecně hodnotit integraci konkrétních žáků, kteří se šetření účastnili, jako ne příliš efektivní. Pozitivní začlenění bychom mohli hodnotit u ZŠ I., kde integrovaný chlapec obdržel dvě oboustranné pozitivní volby. Dále pak ještě v ZŠ VI., kde se integrovaný chlapec umístil sice ve spodní části sociogramu, není však na samém dně a neobdržel žádné negativní volby, které by z něj činili odmítaného spolužáka.

Integrace takto postižených žáků do škol běžného typu mezi zdravé spolužáky je vždy velmi náročným úkolem, který vyžaduje velké úsilí od všech zúčastněných stran. I průměrné sociální postavení těchto žáků v kolektivu třídy se pak dá považovat za dobré a začlenění žáka za pozitivní. Celkově je pak integrace považována za efektivní.

V případě našeho šetření jsme však k takovému, byť průměrným výsledkům v sociálním postavení integrovaných žáků ve většině tříd nedošli. Z tohoto pohledu tedy můžeme hodnotit integraci těchto konkrétních žáků spíše jako problematickou. Byť ji učitelé hodnotí zpravidla pozitivně, vztahy spolužáků k integrovaným žákům tomu neodpovídají a právě tyto vztahy jsou ty, které jsou pro efektivní začlenění žáků prioritní.

5.3 Shrnutí výsledků praktické části

Z průzkumu, který jsme provedli, vyvstaly hodnoty vypovídající o sociálním postavení integrovaných žáků s mentálním postižením v běžné školní třídě. Tyto sociální vztahy, pokud jsou to vztahy pozitivní, jsou základním předpokladem pro optimální vývoj všech žáků ve třídě. Podílejí se na sociálním vývoji jednotlivých žáků, jelikož přímo ovlivňují jejich psychickou rovnováhu. Každé dítě totiž vycítí odtazitost či odmítání druhých, stejně tak jako náklonnost a zájem.

Z výsledků prováděných v konkrétních školních třídách jsme došli k závěrům, které jsou určitým způsobem rozporující podle toho, zda je hodnotí třídní učitelé/učitelky či samotní žáci. I přesto, že třídní učitelé hodnotili vztahy mezi žáky pozitivně a začlenění integrovaného žáka s mentálním postižením jako úspěšné, sociogramy jednotlivých tříd tato stanoviska nepotvrdily. Tito žáci se umísťovali zpravidla ve spodní části sociogramu a množství voleb, které obdrželi, bylo spíše podprůměrné, což značí o jejich nízkém začlenění do kolektivu školní třídy.

V otázkách pozitivní obliby obdrželi konkrétní integrovaní žáci s mentálním postižením zpravidla velmi malý počet výběrů. Jejich vzájemné sociální vazby se spolužáky tedy nevypovídají o pozitivním sociálním postavení v kolektivu třídy. Spíše než pozitivní volby obliby získávali tito žáci volby negativní obliby či žádné volby. Byť k nim všichni spolužáci volby nevyslali, z voleb, které vyslali, se ukazuje jejich ne příliš příznivá sociální pozice v rámci třídy. Co se týká voleb vlivu, zpravidla neobdrželi volbu žádnou.

Tyto výsledky nám ukazují na jeden problém ze dvou úhlů pohledu. Prvním pohledem je hodnocení třídních učitelů/učitelky o sociálních vztazích panujících v konkrétních třídách. Druhým pohledem je pak skutečné postavení integrovaných žáků s mentálním postižením v kolektivu třídy jako takové na základě hodnocení samotných žáků. Míra, jakou se tyto dvě skutečnosti liší, vypovídá o nereálném hodnocení třídy učiteli/učitelkami a vztahů uvnitř ní. I když učitelé/učitelky v rozhovorech vypovídali o vzájemných vztazích mezi spolužáky ve smyslu pozitivním či uváděli, že spolužáci integrovaného žáka tolerují a jsou na něj zvyklí, ukazuje se spíše na jejich nepříznivý postoj vůči němu. Ten, byť je jakkoli tolerující, není rovnocenný a takovýto integrovaný žák je z kolektivu třídy vytlačován nebo přinejmenším nezapojován. Efektivita jeho začlenění do kolektivu třídy mezi spolužáky se tímto snižuje a stává se pro tohoto žáka nepříznivá.

5.4 Diskuze

Současný integrační trend je zaměřený na začleňování žáků s postižením do běžných základních škol. U žáků s mentálním postižením je v tomto ohledu nutné přihlídnout ke stupni a rozsahu postižení, které má vliv na přizpůsobení se žáka výchovně vzdělávacímu procesu na běžné základní škole. V našem průzkumu jsme se zaměřili na sociální vztahy, které panují ve školní třídě mezi žákem s mentální retardací a jeho zdravými spolužáky. Výsledky, ke kterým jsme pomocí průzkumu došli, ukazují, že sociální vazby žáka s mentální retardací a jeho spolužáky jsou slabé. Toto zjištění dokládá i postavení žáků v sociogramu, zaměřeného na oblibu a vliv jednotlivých žáků ve třídě.

Vhodnost či nevhodnost, stejně jako úspěšnost či neúspěšnost integrace žáků s mentální retardací do běžných základních škol je poměrně složitým problémem. Zcela určitě záleží na konkrétních žácích s postižením a jejich individuálních potřebách, na spolužácích potažmo na třídním kolektivu a v neposlední řadě na učiteli, který se na procesu integrace podílí. V případě našeho šetření můžeme hodnotit efektivitu integrace u konkrétních žáků s mentální retardací přinejmenším jako diskutabilní. Oproti tomu

například Kubiče, Kubičová⁶⁵ hodnotí integraci žáků s mentální retardací v období mladšího školního věku (tedy období I. stupně základní školy) jako příznivou. A to především díky autoritě učitele, která se na I. stupni základní školy výrazně projevuje. V tomto období může učitel ovlivnit názory a přístup ostatních žáků k žákovi s postižením a tím jejich postoj objektivním způsobem regulovat (viz Kapitola 2.3.2).

Vliv a autorita učitele na školní třídu a na jednotlivé žáky je zřejmá. Proto jsou jedny z důležitých kompetencí každého učitele osobnostní předpoklady a profesní odbornost. V našem provedeném průzkumu měli všichni učitelé, působící v konkrétních školních třídách s integrovaným žákem s mentální retardací, vysokoškolské vzdělání pro učitelství I. stupně základní školy. Žádný z učitelů neměl vzdělání v oboru speciální pedagogiky a veškeré informace a možnosti vzdělávání integrovaných žáků učitelé vyhledávali z vlastní iniciativy a za pomoci dalších odborníků. Müller⁶⁶ uvádí, že „*chce-li škola přijmout dítě s mentálním postižením, nemusí být jeho budoucí třídní učitel nutně speciálním pedagogem*“.⁶⁷ Dodává, že potřebná je znalost individuality tohoto dítěte a posudek odborného vyšetření, kde jsou popsány jeho speciální potřeby. Tento názor se v našem šetření potvrdil. Ukázalo se, že i přesto, že učitelé působící v konkrétních třídách s žákem s mentální retardací nemají toto speciálně-pedagogické vzdělání, mohou jej určitým způsobem kompenzovat právě díky svému přístupu.

Na druhou stranu je ale otázkou, zda nedostatek tohoto vzdělání není i přes sebelepší přístup učitelů absencí. V našem průzkumu při rozhovorech s třídními učiteli/učitelkami vyplynulo, že ve všech konkrétních případech hodnotí integraci žáka s mentální retardací jako úspěšnou. To se však v sociálních vazbách žáků ve třídách nepotvrdilo. Tento názor se potvrzuje i v průzkumu Michalík⁶⁸. Ten se dotazuje na postavení žáka v kolektivu třídy. Učitelé v něm uváděli, že žák se zdravotním postižením je plnohodnotným členem kolektivu v celých 69,9%. Tuto možnost zvolili učitelé v 59% i v případě mentálního a kombinovaného postižení⁶⁹. Jedno z vysvětlení může být právě absence speciálně-pedagogického vzdělání a neodborné posouzení sociálních vztahů uvnitř třídy. Na tuto problematiku Michalík⁷⁰ dále poukazuje v otázce, která hodnotí postrádání různých aspektů, uplatňujících se ve zlepšení integrace postižených žáků do běžné základní školy. „*Pedagogičtí pracovníci uvádějí, že pro lepší zajištění školské integrace postrádají*

⁶⁵ KUBÍČE, Jiří, KUBÍČOVÁ, Zdeňka. *Máme mnoho společného*.

⁶⁶ MÜLLER, Oldřich a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*.

⁶⁷ MÜLLER, Oldřich a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*, 2004, s. 253.

⁶⁸ MICHALÍK, Jan. *Školská integrace žáků s postižením na základních školách v České republice*.

⁶⁹ MICHALÍK, Jan. *Školská integrace žáků s postižením na základních školách v České republice*, 2005, s. 100, 101.

⁷⁰ MICHALÍK, Jan. *Školská integrace žáků s postižením na základních školách v České republice*.

především další vzdělávání a informace“⁷¹. Ze všech dotazovaných uvedlo tuto možnost celkem 19,8% respondentů. Jasně se tedy ukazuje potřeba odborného vzdělání k lepšímu uchopení problematiky integrace. Tento fakt lze rozšířit i do dalších základních škol, kde žáky s postižením integrují. Byť už se jedná o téma, přesahující výsledky našeho šetření, stojí za zmínku i to, že v procesu integrace je nutná aktivní účast učitele. Především ten musí vyplnit mezery ve svém vzdělání, aby mohl poskytovat adekvátním způsobem informace, a pozitivně působit na žáky. Zpětnou vazbou by poté měl odhadnout své působení na školní třídu a průběžnou diagnostikou vyhodnocovat sociální vazby mezi žáky. Tento přístup však vyžaduje činnost, která je nad rámec jeho pracovních povinností. Proto učitel, který nebude v tomto směru aktivní, nebude schopen vytvářet pozitivní atmosféru pro rozvoj a trvání úspěšné integrace.

Jasně a pozitivní aspekty integrace žáků s mentální retardací do běžné základní školy jsou v sociálním učení (viz Kapitola 2.1.1) a možnosti navazování kontaktů v přirozeném prostředí mezi zdravými žáky. Müller⁷² v této souvislosti hovoří o učení se nápodobou, které je u žáků s mentální retardací zásadní. V rámci běžné základní školy si tak může takto postižený žák osvojit způsoby chování a komunikace, které by ve specializovaném zařízení byly jen omezené. Především z důvodu obdobných potíží/postižení spolužáků. Možnost integrace do běžného školního zařízení tedy shledává jako nejvíce přínosné.⁷³ S tímto stanoviskem se ostatně ztotožňují i výše zmínění Kubiče, Kubičová⁷⁴. V našem šetření je vliv sociálního učení taktéž nesporný, otázkou však zůstávají sociální vztahy mezi žáky, které byly zjištěny. Byť je pro žáka s mentální retardací přítomnost v kolektivu zdravých spolužáků na první pohled jakkoli prospěšná, vzájemné sociální vztahy to nepotvrdily. Zda to bude mít vliv, případně zda to má vliv, na integrovaného žáka je tématem k zamyšlení. Jde však o problematiku, kterou je třeba neustále mapovat a i sebemenší zlepšení ve vývoji žáka s mentální retardací v prostředí běžné základní školy můžeme považovat za prospěšné a účelné pro integrační proces.

⁷¹ MICHALÍK, Jan. *Školská integrace žáků s postižením na základních školách v České republice*, 2005, s. 110.

⁷² MÜLLER, Oldřich a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*.

⁷³ MÜLLER, Oldřich a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*, 2004, s. 252.

⁷⁴ KUBÍČE, Jiří, KUBÍČOVÁ, Zdeňka. *Máme mnoho společného*.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá sociálními vztahy ve školní třídě, kde je integrovaný žák s mentálním postižením.

V teoretické části jsme se zaměřili na mentální postižení s cílem získat vhled do problematiky mentálního postižení, potažmo do integrace dětí s tímto postižením z hlediska zdravotního, výchovně vzdělávacího a sociálního. V tomto ohledu lze říci, že děti s mentálním postižením potřebují, ostatně jako všechny děti a žáci se zdravotním postižením, speciální přístup od svého okolí. Toto postižení klade nároky na speciální vzdělání pedagogů, účastníků se výchovně vzdělávacího procesu, materiální a legislativní zabezpečení. V neposlední řadě také na jistou připravenost integrovaných žáků a ostatních spolužáků, kteří jsou procesu integrace do běžné základní školy součástí. Ne vždy jsou totiž tyto podmínky naplněny, což má vliv nejen na samotné integrované dítě, ale i na ostatní spolužáky.

V praktické části bylo cílem zjistit míru sociálního začlenění dětí s mentálním postižením do běžné základní školy, mezi zdravé spolužáky, na základě jejich vztahů ve školní třídě. Z průzkumu vyplynulo, že získané výsledky nejsou příliš pozitivní. Integrovaní žáci se umístili ve spodních hodnotách sociogramů a tedy v nízkých pozicích z hlediska hierarchie a vzájemných sociálních vztahů ve třídě. Plyne nám z toho určité zamyšlení se nad kvalitou a optimálním působením integrace na všechny zúčastněné.

Výsledky průzkumu a účel celé práce slouží k zamyšlení samotných pedagogů a výchovně vzdělávacích institucí, kde bylo šetření zadáváno. Námi získané výsledky by měly sloužit k vlastní autodiagnostice učitelů nad svou pedagogickou činností a mapování sociálních vztahů mezi žáky. Potažmo na odbornou připravenost učitelů vést účelně kolektiv takovýchto žáků, za podpory školy jako takové. Vzhledem k tomu, že integrace dětí s mentálním postižením do běžných základních škol není příliš častá, nelze s ohledem k velikosti vzorku, který tvořilo osm školních tříd, získané výsledky generalizovat.

Z hlediska konkrétních vztahů mezi spolužáky můžeme účel práce vidět především v sociální integraci dětí s mentálním postižením mezi zdravé spolužáky, kde jsou jasné pozitivní vazby na třídu, byť nejsou vždy opětovány. I to je jeden z důležitých bodů přispívající k pozitivní integraci.

NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ

V rámci shrnutí získaných výsledků k problematice integrace dětí s mentálním postižením do běžné základní školy, lze poukázat na návrhy přispívající určitou měrou ke zlepšení dané situace. V první řadě jde o výchovně vzdělávací instituci, tedy o školu jako takovou. V případě našeho šetření se základní školy stavěly k integraci konkrétních žáků otevřeně. S tímto postojem by měla jít ruku v ruce také připravenost škol na přijetí takového žáka, minimálně v odborném pedagogickém zajištění zaměstnanců a vytvoření individuálního vzdělávacího plánu pro konkrétního integrovaného žáka. Individuální vzdělávací plán mají všichni žáci bez výjimky, který se daří plnit s většími, či menšími úspěchy. Odborná kvalifikace pedagogů je však obtížnější záležitostí, čímž narážíme na další problém.

Potřeba speciálního vzdělání je v této oblasti absencí, kterou se většina pedagogů snaží zaplnovat zvýšeným soustředěním se na integrovaného žáka, a tím se vystavují nebezpečí v podobě opomíjení ostatních žáků. Oproti tomu, někteří z nich mají snahu příliš se nezaměřovat na integrovaného žáka a věnovat mu tolik času a péče, jako ostatním žákům a vytvořit tak dojem, že integrovaný žák je sto zvládnout všechny povinnosti a úkoly jako jeho zdraví spolužáci. Ani v jednom případě se však nejedná o správný přístup, který by byl ku prospěchu všech. Tato absence se dá řešit několika způsoby, od doplnění odborného vzdělání pedagogů v oblasti speciální pedagogiky, přes možnosti využití služeb asistenta pedagoga či osobního asistenta, kteří by přispívali k ulehčení náporu ve vzdělávacím procesu.

Potřebný přístup pedagogů by měl tkvět i v mapování a sledování vzájemných vztahů mezi žáky a jejich určité redukování, pokud se ukáží jako negativní. Z rozhovorů s třídními učiteli/učitelkami vyplývá, že bez výjimky hodnotí vzájemné vztahy žáků vesměs jako pozitivní a nejsou si vědomi žádných závažných konfliktů. Výsledky z šetření však vypovídají, že integrovaní žáci jsou v kolektivu třídy často přinejmenším přehlíženými spolužáky. Jisté zlepšení by mohlo být v častějším prověřování vzájemných vztahů a snahou neustále informovat spolužáky o postižení konkrétního integrovaného žáka a jeho projevech. Tím tak snížit jejich případné negativní nahlížení a zároveň možnosti častěji prověřovat vzájemné vazby.

Vzhledem k tomu, že podstatou efektivního začlenění integrovaného žáka s mentálním postižením jsou pozitivní sociální vztahy v kolektivu třídy, které je tento žák součástí, můžeme tyto vztahy podporovat a fixovat pomocí dětské hry a nácvikem různých problémových situací například prostřednictvím dramatické výchovy. Hry na podporu

sociálních dovedností slouží k podpoře sociálních vztahů, rozvíjí myšlení a způsoby chování, které mohou žáci prožívat v reálném životě. Nápodobou těchto situací a možnostmi různých řešení se tak dají osvojovat vzorce postojů, které žáci zaujmají v sociálních vztazích. Také používáním prvků dramatické výchovy lze nacvičit a přiblížit situace v rámci školní třídy, kde je integrovaný žák s mentálním postižením. Její účelnost a efektivitu uvádí například Müller⁷⁵. Možnosti řešení problémových situací mohou žáci trénovat a vžívat se do nich různými způsoby chování a reagování na ně. Opět tedy jde o určitý efektivní nácvik situací, které nastaly nebo by mohly nastat a tím připravit žáky na zvládání těchto situací a schopnosti orientovat se v sociálních vztazích.

Stejně jako kvalifikace pedagogů ke vzdělávání integrovaného žáka je také velkým problémem počet žáků ve třídě. Není třeba předesílat, že při vzdělávání dětí s postižením je třeba snížení počtu žáků ve třídě se zaměřením na menší kolektiv pro naplnění potřeb žáků, právě z důvodu postižení a individuálnějšího přístupu. To se však na běžných základních školách daří jen velmi málo, což má vliv na vedení takového kolektivu a na práci s ním. O něco lepší je situace na vesnicích a v menších městech, kdy se počet žáků pohybuje okolo patnácti na jednu třídu. Ve větších městech se však tento počet zvyšuje a nejsou výjimky třídy o dvaceti i pětadvaceti žácích. V takovém početném kolektivu je individuálnější přístup velmi ztížen, stejně jako tlak na všechny žáky a jejich sociální vztahy.

V šetřených školních třídách bylo velkou snahou pedagogů začlenit integrované žáky do kolektivu a vytvářet pozitivní atmosféru. Možná proto bylo jejich hodnocení ohledně integrace postiženého dítěte zkreslené, oproti skutečným vztahům ve třídě, které panují mezi spolužáky. Je však třeba zdůraznit, že snaha tohoto druhu napomáhá a podporuje mínění žáků, pro které je postoj učitele, především na prvním stupni základní školy, poměrně směrodatným měřítkem. Zhodnocení současných získaných výsledků by bylo zajímavé opakovat u stejných žáků a ve stejné školní třídě o rok, či dva později, po vytříbení vzájemných vztahů a ustálení vazeb mezi žáky. Průzkumy tohoto druhu by tedy neměly být konečnou fází šetření, ale částí komplexnějšího a širšího pojetí této problematiky.

⁷⁵ MÜLLER, Oldřich a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*, 2004, s. 263.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.
- ČERNÁ, Marie a kol. *Česká psychopedie. Speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1565-3.
- DITTRICH, Pavel. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. 1. vyd. Praha: H&H, 1992. ISBN 80-85467-69-0.
- DOBROMYSL.CZ. *Vývoj řeči* [online]. [cit. 2010-07-05]. Dostupné na Internetu: <<http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=543>>.
- HRABAL, Vladimír. *Pedagogicko psychologická diagnostika žáka*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-22149-1.
- HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0436-1.
- KOMÁRKOVÁ, Růžena, SLAMĚNÍK, Ivan, VÝROST, Jozef. *Aplikovaná sociální psychologie III*. 1.vyd. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-247-0180-4.
- KUBÍČE, Jiří, KUBÍČOVÁ, Zdeňka. *Máme mnoho společného. Integrace tělesně a mentálně postižených žáků, příležitost a odpovědnost*. Praha: TECH-MARKET, 1997. ISBN 80-86114-08-2.
- LANGER, Stanislav. *Mentální retardace: etiologie, diagnostika, profesiografie, výchova*. 3. přeprac. vyd. Hradec Králové: Kotva, 1996. ISBN 80-900254-8-X.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. 3 přeprac. vyd. Jinočany: H & H, 2001. ISBN 80-86022-92-7.
- Mentální retardace. In *WIKIPEDIE – otevřená encyklopedie* [online]. Poslední úpravy 23. 3. 2011. [cit. 2011-03-24]. Dostupné na Internetu: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Ment%C3%A1ln%C3%AD_retardace>.
- MICHALÍK, Jan. *Školská integrace žáků s postižením na základních školách v České republice*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1045-1.
- MŠMT. *Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se vydává Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání* [online]. [cit. 2010-08-15]. Dostupné na Internetu: <<http://www.msmt.cz/ministerstvo/opatreni-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-kterym-se-vydava-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni>>.

- vzdelavani?highlightWords=R%C3%A1mcov%C3%BD+vzd%C4%9B%C3%A1vac%C3%AD+program+pro+z%C3%A1kladn%C3%AD+vzd%C4%9B%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD+upraven%C3%BD+pro+%C5%BE%C3%A1ky+lehk%C3%BDm+ment%C3%A1ln%C3%ADm+posti%C5%BEen%C3%ADm>.
- MŠMT. *Rámcové vzdělávací programy* [online]. [cit. 2010-07-22]. Dostupné na Internetu: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy?highlightWords=RVP+pro+M%C5%A0>>.
- MÜLLER, Oldřich a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0231-9.
- MÜLLER, Oldřich. *Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0207-6.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- PETRUSEK, Miloslav. *Sociometrie*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1969. Bez ISBN.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- ŘÍČAN, Pavel, KREJČÍŘOVÁ, Dana a kol. *Dětská klinická psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada, 1995. ISBN 80-7169-168-2.
- Sociometrie. In *WIKIPEDIE – otevřená encyklopedie* [online]. Poslední úpravy 24. 5. 2010. [cit. 2010-12-17]. Dostupné na Internetu: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Sociometrie>>.
- ŠIŠKA, Jan. *Mimořádná dospělost: edukace člověka s mentálním postižením v období dospělosti*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0992-4.
- ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 2. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-821-X.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie, HAJD-MOUSSOVÁ, Zuzana, ŠTECH, Stanislav. *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-7184-929-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

VALENTA, Milan, KREJČÍŘOVÁ, Olga. *Psychopedie*. 1. vyd. Olomouc: Netopejr, 1997. ISBN 80-902057-9-8.

VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. 2. rozš. a přeprac.vyd. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb. 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. s. 503-508.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190. s. 10262-10324.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Sociometrické šetření – otázky pro žáky

Příloha č. 2: Záznamový arch - dotazník pro žáky

Příloha č. 3: Záznamový arch – rozhovor s třídními učiteli/učitelkami

Integrace žáka s mentálním postižením

Sociometrické šetření – I. stupeň základní školy

- Otázka 1. zaměřena na oblibu pozitivní
- Otázka 2. zaměřena na oblibu negativní
- Otázka 3. zaměřena na vliv

1. Představ si, že jsi se třídou na lodi, která pluje po moři. Se kterými spolužáky bys chtěl/a být v kajutě?

2. S jakým spolužákem ze třídy bys nechtěl/a jet na výlet lodí?

3. Představ si, že jsi se třídou na lodi, která pluje po moři. Kterého spolužáka bys zvolil za kapitána lodi?

Poznámka

Otázka 1.: Je možné, aby žák uvedl libovolný počet jmen svých spolužáků, či žádné jméno.

Otázka 2.: Žák by měl uvést jedno jméno svého spolužáka, popřípadě žádné jméno.

Otázka 3.: Žák by měl uvést jedno jméno svého spolužáka (kapitán může být jen jeden).

Příloha č. 2: Záznamový arch – dotazník pro žáky

Jméno:

Otázka 1.	
Otázka 2.	
Otázka 3.	

Integrace žáka s mentálním postižením

Záznamový arch – rozhovor s učitelkou

- S jakým stupněm mentálního postižení je žák integrován?
- Jak dlouho již integrace žáka probíhá?
- Působíte ve třídě, kde je tento žák integrován, od začátku?
- Vyskytl se nějaký problém se zařazením tohoto žáka do třídního kolektivu?
- Jaké byly reakce ostatních dětí na tohoto žáka?
- Zaznamenala jste nějaké negativní projevy ostatních dětí k tomuto žákovi?
- Zaznamenala jste nějaké negativní projevy od rodičů ostatních dětí vůči tomuto žákovi?
- Jak vychází kolektiv dětí s tímto žákem?
- Jak byste hodnotila úspěšnost integrace u tohoto žáka?