

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Podpůrná opatření v procesu inkluzivního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

Support measures in the process of inclusive education of pupils with mild
intellectual disability

Petra Bočková

Vedoucí práce: PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.
Studijní program: Specializace v pedagogice (B7507)
Studijní obor: B ČJ-SPG (7507R037, 7506R028)

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Podpůrná opatření v procesu inkluzivního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 7. 4. 2021

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala mému školiteli, PhDr. Zbyňku Němcovi, Ph.D., za jeho odbornou pomoc, podnětné připomínky a cenné rady při vedení mé bakalářské práce.

Dále bych ráda poděkovala zaměstnancům základních škol (třídním učitelům a asistentům pedagoga), kteří se ochotně účastnili rozhovorů, díky kterým jsem získala cenné podklady k výzkumné části mé bakalářské práce.

ABSTRAKT

Bakalářská práce s názvem *Podpůrná opatření v procesu inkluzivního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením* se zabývá využíváním podpůrných opatření u žáků s lehkým mentálním postižením v inkluzivním vzdělávání. Cílem práce je zjistit, jakou formu podpory poskytují učitelé ve školách hlavního vzdělávacího proudu žákům s lehkým mentálním postižením nad rámec podpůrných opatření doporučených školským poradenským zařízením, dále jaká podpůrná opatření žákům s lehkým mentálním postižením nejčastěji školská poradenská zařízení doporučují, a jaké formy podpory využívají učitelé pro co nejlepší začlenění žáka s lehkým mentálním postižením do třídního kolektivu. Práce je členěna na část teoretickou a na část praktickou.

V teoretické části jsou vysvětleny základní termíny (mentální postižení, inkluzivní vzdělávání a podpůrná opatření). V praktické části práce je použita metoda kvalitativního výzkumu. Výzkum byl proveden formou polostrukturovaných rozhovorů s třídními učitelkami a s asistentkami pedagoga na čtyřech základních školách. Hodnocení výsledků výzkumu je tedy sledováno ze dvou úhlů pohledu – z pohledu třídního učitele a z pohledu asistenta pedagoga. Primární je pohled třídních učitelů, doplňující perspektivou je pohled asistentů pedagoga. Dle výsledků výzkumu jsou žákům s lehkým mentálním postižením poskytována adekvátní podpůrná opatření, jako například vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu nebo podpora asistenta pedagoga. Výsledky výzkumu přinášejí pozitivní zjištění, že inkluzivní vzdělávání je na běžných základních školách přijímáno kladně.

KLÍČOVÁ SLOVA

lehké mentální postižení, podpůrná opatření, inkluzivní vzdělávání, sociální začlenění

ABSTRACT

This bachelor thesis entitled *Support measures in the process of inclusive education of pupils with mild intellectual disability* deals with the use of support measures for pupils with mild intellectual disability in inclusive education. The aim of the thesis is to find out what form of support teachers provide in mainstream schools to pupils with mild intellectual disability beyond the support measures recommended by school counselling facilities, what support measures are most often recommended for pupils with mild intellectual disability by school counselling facilities and what form of support teachers use for the best possible integration of a pupil with a mild intellectual disability into the class group. The thesis is divided into a theoretical part and a practical part.

The theoretical part explains the basic terms (mental disability, inclusive education and support measures). In the practical part of the thesis is used the method of qualitative research. The research was conducted in the form of semi-structured interviews with class teachers and teaching assistants at four primary schools. The evaluation of research results is therefore monitored from two perspectives – from the point of view of the class teacher and from the point of view of the teaching assistant. The primary is the view of class teachers; the supplementary perspective is the view of teaching assistants. According to the results of the research, pupils with mild intellectual disability are provided with adequate support measures, such as education according to an individual educational plan or the support of a teaching assistant. The results of the research bring a positive finding that inclusive education is positively received in mainstream primary schools.

KEYWORDS

mild intellectual disability, support measures, inclusive education, social inclusion

Obsah

Úvod.....	8
1 Mentální postižení.....	10
1.1 Terminologie.....	11
1.2 Definice mentálního postižení.....	12
1.3 Osobnostní charakteristiky osob s mentálním postižením.....	13
1.4 Etiologie mentálního postižení.....	14
1.5 Diagnostika mentálního postižení.....	17
1.6 Klasifikace mentálního postižení.....	18
1.7 Lehké mentální postižení.....	20
2 Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.....	21
2.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami.....	21
2.2 Inkluzivní vzdělávání.....	22
2.3 Žák s lehkým mentálním postižením v základním vzdělávání.....	23
2.4 Podpůrná opatření.....	25
3 Metodologie výzkumu.....	32
3.1 Cíl výzkumného šetření.....	32
3.2 Volba metodologie.....	32
3.3 Výzkumný vzorek.....	33
3.4 Popis a realizace výzkumu.....	35
4 Analýza výzkumu.....	37
4.1 Podpůrná opatření doporučená školským poradenským zařízením.....	37
4.2 Další formy podpory.....	42
4.3 Formy podpory pro sociální začlenění.....	46
5 Výsledky výzkumu.....	51
5.1 Vyhodnocení výsledků výzkumu a diskuse.....	51
5.2 Doporučení pro praxi.....	56

Závěr.....	59
Seznam použitých informačních zdrojů	61
Seznam tabulek	63
Seznam příloh.....	64

Úvod

Tématem bakalářské práce je poskytování podpůrných opatření u žáků s lehkým mentálním postižením v procesu inkluzivního vzdělávání. V současné době je inkluze diskutovaným tématem nejen v psychopedii, ale ve speciální pedagogice obecně. Inkluzi lze chápat jako společné vzdělávání všech žáků ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Aby byla inkluze úspěšná, musí být žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i žákům s mentálním postižením, poskytnuta adekvátní podpora, musí jim být poskytována odpovídající podpůrná opatření. Hlavními cíli práce je zjistit: 1) Jaká konkrétní podpůrná opatření žákům s lehkým mentálním postižením nejčastěji doporučují školská poradenská zařízení; 2) Jakou formu podpory poskytují učitelé ve školách hlavního vzdělávacího proudu, v procesu inkluzivního vzdělávání, žákům s lehkým mentálním postižením nad rámec podpůrných opatření, která mají tito žáci doporučena školským poradenským zařízením; a 3) Jaké formy podpory využívají učitelé pro co nejlepší sociální začlenění žáka s lehkým mentálním postižením.

Motivací pro zvolení daného tématu byla návštěva základní školy, ve které se vzdělává žák s lehkým mentálním postižením. Účast na hodinách, na kterých byl přítomen, zdála se velmi obohacující, jelikož bylo možno sledovat jeho vývoj, určité zlepšení, které sice probíhalo pomaleji než u žáků intaktních, ale pomalými krůčky se dostával na vyšší a vyšší úroveň. Po konzultaci s třídní učitelkou, asistentkou pedagoga a daným žákem došlo k pochopení, že je to především zásluhou třídní učitelky a asistentky pedagoga, které pro žáka vytvářejí prostřednictvím specifické podpory prostředí, které je podnětné, přátelské a podporující, a to ze všech stran. Z toho také vyplývá, že teoretická znalost podpůrných opatření a jejich následné poskytování v praxi jsou velmi důležité.

Práce je členěna na část teoretickou a na část praktickou. Teoretické části je věnována první a druhá kapitola (pod názvy *Mentální postižení* a *Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*). V první kapitole je specifikováno mentální postižení – kapitola vysvětluje termín psychopedie, následně obecný termín mentální postižení, jeho definici a terminologii, dále se zaměřuje na osobnostní charakteristiky osob s mentálním postižením (psychosociální rysy), na etiologii neboli příčiny vzniku mentálního postižení (s důrazem na příčiny prenatální, perinatální a postnatální), na diagnostiku mentálního postižení (metody testové a klinické), na klasifikaci mentálního postižení (dle stupně mentálního postižení za použití klasifikace MKN-10) a nakonec na specifika lehkého mentálního postižení. Ve druhé kapitole následuje přiblížení termínů, které se vztahují k základnímu vzdělávání žáků s lehkým mentálním

postižením – nejprve charakterizuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a proces inkluzivního vzdělávání, dále žáky s lehkým mentálním postižením v základním vzdělávání, blíže specifikuje podpůrná opatření (s důrazem na individuální vzdělávací plán a asistenta pedagoga) a nakonec popisuje poradenské služby, které by měly školy či školská poradenská zařízení poskytovat při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Následující tři kapitoly, kapitola třetí, čtvrtá a pátá, se věnují výzkumnému šetření. Třetí kapitola je zaměřena na metodologii výzkumu, předkládá cíle výzkumu a výzkumné otázky, které slouží k naplnění daných cílů, dále definuje použité metody při výzkumném šetření, následně popisuje výzkumný vzorek a nakonec se zabývá popisem a realizací výzkumu (součástí je také specifikace sledovaných žáků s lehkým mentálním postižením). Ve čtvrté kapitole jsou prezentována data vycházející z rozhovorů, které probíhaly s třídními učitelkami a s asistentkami pedagoga. Pátá kapitola předkládá výsledky výzkumného šetření, věnuje se vyhodnocení a shrnutí výsledků a obsahuje také diskusi (porovnání výsledků výzkumu s poznatky z odborné literatury) a nakonec doporučení pro speciálně pedagogickou praxi, včetně zhodnocení přínosů práce pro obor.

1 Mentální postižení

Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných dosahují žáci s lehkým mentálním postižením v inkluzivním vzdělávání třetího stupně podpůrných opatření, mají tedy právo na veškerá podpůrná opatření v rozsahu stanoveném vyhláškou a pedagogičtí pracovníci jsou povinni tato opatření žákům poskytovat. Učitelé se při práci s žáky s lehkým mentálním postižením řídí doporučeními ze školských poradenských zařízení, kterými jsou pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum.

Aby mohlo dojít k hlubšímu pochopení dané problematiky, je záhodno vysvětlit základní pojmy, a to konkrétně pojmy mentální postižení, inkluzivní vzdělávání a podpůrná opatření. Práce v první kapitole vysvětluje termín psychopedie, následně obecný termín mentální postižení (terminologie a definice), dále poukazuje na etiologii, diagnostiku a v neposlední řadě taktéž na klasifikaci mentálního postižení, poté se zaměřuje na lehké mentální postižení. Ve druhé kapitole následuje přiblížení termínů, které se vztahují ke vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, konkrétně přiblížení termínů jako žák se speciálními vzdělávacími potřebami, inkluzivní vzdělávání, podpůrná opatření (s důrazem na individuální vzdělávací plán a asistenta pedagoga) a poradenská zařízení.

Psychopedie

Psychopedie je speciální pedagogika osob s mentálním postižením. Psychopedii charakterizují Valenta a Müller (2013, s. 4) v užším slova smyslu jako: „[...] speciálně pedagogickou disciplínu, která se zabývá edukací osob s mentálním postižením či jinou duševní poruchou a zkoumáním formativních (výchovných) a informativních (vzdělávacích) vlivů na tyto osoby“ a následně (ibid., s. 4) také v širším pojetí jako: „[...] interdisciplinární obor zabývající se prevencí (hlavně terciární), prognostikou mentální retardace (popř. jiných duševních poruch) se zvláštním zřetelem na edukaci, reedukaci, diagnostiku, terapeuticko-formativní intervenci, kompenzaci, rehabilitaci, inkluzi (integraci) a socializaci či resocializaci klienta s mentálním či jiným duševním postižením“. Dále Černá a kol. (2015, s. 9) definují psychopedii jako: „nauk[u] o zákonitostech rozvoje, výchovy a vzdělávání osob s mentálním postižením“. A například Bartoňová, Bazalová a Pipeková (2007, s. 10) uvádějí: „Psychopedie [...] je speciální pedagogickou disciplínou, která se zabývá problematikou edukace, podpory a poskytování služeb osobám s mentálním postižením v jednotlivých fázích jejich života.“

Psychopedie je vědou interdisciplinární; podle Černé a kol. (2015, s. 9) úzce spolupracuje s vědami lékařskými (neurologie, psychiatrie, pediatrie), psychologickými (patopsychologie, psychologie obecná, vývojová a pedagogická) a biologickými (genetika a antropologie), dále pak se sociologií a filozofií a se speciálně pedagogickými obory jako etopedie, somatopedie a logopedie. Bartoňová, Bazalová a Pipeková (2007, s. 11) zařazují mezi obory, se kterými psychopedie spolupracuje, například pedagogiku (didaktika, metodika), sociologii (sociální patologie), psychologii, filozofii a etiku, právo (občanské, rodinné) a medicínské obory (psychiatrie, pediatrie a neurologie). Podle Valenty a Müllera (2013, s. 6) má psychopedie blízko k vědám speciálně pedagogickým, a to zejména k etopedii, logopedii a somatopedii, k psychologii (psychodiagnostika a psychoterapie), sociologii (sociologie výchovy), filozofií (logika, etika a estetika), pedagogice a medicíně.

S ohledem na veškeré zmíněné definice lze shrnout, že se jedná o humanitní obor, speciálně pedagogickou disciplínu interdisciplinárního charakteru, cílovou skupinou neboli předmětem jsou osoby s mentálním postižením a cílem či posláním je maximálně možný osobnostní rozvoj, vzdělávání, výchova, začlenění do společnosti a pracovní uplatnění osob s mentálním postižením.

Mentální postižení

Mentální postižení lze charakterizovat několika způsoby; v odborné literatuře existuje mnoho různých definic. Zejména ve starší literatuře se můžeme setkat též s pojmem mentální retardace, který lze v současné psychopedii chápat jako synonymum k termínu mentální postižení.

1.1 Terminologie

Práce zde pojednává o terminologii, která souvisí s mentálním postižením, a dále se zaměřuje na pojem rozumová schopnost. Pro pojem mentální postižení se dříve v odborné literatuře užívalo mnoho termínů. Podle Černé a kol. (2015, s. 75) to byly názvy jako slabomyslnost, mentální defektnost, mentální či duševní zaostalost, které jsou v současné psychopedii vnímány jako pejorativní. Dále (ibid., s. 75) uvádějí, že termín oligofrenie souvisí s mentální retardací, která je diagnostikována od narození jedince, naopak pojem demence označuje stavy, při nichž došlo k úbytku již dosaženého intelektu později během života.

V posledních letech se dbá zejména na osobnost daného jedince, proto se v terminologii užívá označení „osoba/člověk/dítě/žák s mentálním postižením“. Podle Černé a kol. (2015, s. 76)

se tímto označením poukazuje na to, že i mentálně postižení jsou přednostně lidské bytosti, osobnosti, a jejich postižení je až druhotné, méně podstatné.

Rozumová schopnost

Důležitým kritériem pro diagnostiku a definici mentálního postižení je rozumová schopnost jedince, jeho inteligence. Černá a kol. definují inteligenci ve shodě s Gatesem (2003, cit. podle Černé a kol., 2015) jako: „[...] schopnost myslet, učit se a na základě těchto procesů se adaptovat na požadavky prostředí. Inteligence se vztahuje ke schopnostem jedince řešit problémy a tato schopnost, resp. její absence, je měřitelná a klasifikovatelná“.

1.2 Definice mentálního postižení

V odborné literatuře existuje mnoho různých definic mentálního postižení. Mentální postižení a mentální retardace jsou v současné psychopedii vnímány jako synonymní výrazy. Podle Černé a kol. (2015, s. 79) se definice dělí do čtyř skupin podle základního kritéria na:

1. definice, které zdůrazňují aktuální pásmo inteligence
2. definice, které zdůrazňují biologické faktory
3. definice, které zdůrazňují sociální faktory
4. definice, které zdůrazňují více hledisek.

Ve starší odborné literatuře se například Černá a kol. (2015, s. 79) přiklánějí k definici mentální retardace, kterou vydala Světová zdravotnická organizace v roce 1983, a ta zní: „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. Poruchy adaptace jsou zřejmé z pomalého tempa dospívání, ze snížené schopnosti učit se a z nedostatečné sociální přizpůsobivosti.“ Dále (ibid., s. 80) uvádějí též definici Americké asociace pro mentální retardaci (AAMR) z roku 2002, která zní: „Mentální retardace je snížená schopnost charakterizovaná výraznými omezeními v intelektových funkcích a také v adaptačním chování, což se projevuje ve schopnosti myslet v abstraktních pojmech, a v sociálních a praktických adaptačních dovednostech.“

Často citovaná je v odborné literatuře též definice mentálního postižení podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10 (ÚZIS ČR, online, cit. 2020-12-26), a ta zní: „Stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky

inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Retardace se může vyskytnout bez nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami.“

V současné psychopedii se ale přikláníme k aktuálně platné definici podle American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, online, cit. 2020-12-26) z roku 2016, která zní: „Mentální postižení je stav charakterizovaný přítomností významných omezení v intelektových schopnostech i v adaptačním chování, postihující řadu každodenních sociálních a praktických dovedností. Toto postižení vzniká před 18. rokem věku.“

Mentální postižení se v literatuře často rozděluje na mentální postižení vrozené nebo získané. Bartoňová, Bazalová a Pipeková (2007, s. 14) rozlišují vrozenou mentální retardaci, získanou mentální retardaci (demenci) a sociálně podmíněnou mentální retardaci následovně: „Vrozená mentální retardace – je spojena s určitým poškozením, odchylnou strukturou nebo odchylným vývojem centrálního nervového systému (CNS) v období prenatálním, perinatálním nebo časně postnatálním, nejdéle do dvou let života dítěte.“ Dále (ibid., s. 14) uvádějí, že získaná mentální retardace se projevuje rozpadem či zastavením mentálního vývoje po druhém roce života, které zapříčinila pozdější vývojová vada CNS, nemoc či úraz mozku. Poté (ibid., s. 14) vysvětlují sociálně podmíněnou mentální retardaci čili pseudooligofrenii: „vzniká v důsledku působení vnějšího nepodnětného prostředí, není tedy způsobena poškozením CNS, ale nedostatečnou stimulací dítěte [...] projevuje se opožděným vývojem řeči, myšlení a sociální adaptace“. Je však také nutné zdůraznit, že u sociálně podmíněné mentální retardace nejde o postižení v pravém slova smyslu, proto by na člověka s diagnostikovanou pseudooligofrenií nemělo být nahlíženo jako na člověka s mentálním postižením, i když jeho výkon odpovídá pásmu postižení.

1.3 Osobnostní charakteristiky osob s mentálním postižením

Osoby s mentálním postižením se vyznačují řadou odlišností od většinové populace. Jsou pro ně charakteristické nejrůznější zvláštnosti, a to jak psychické, emocionální, tak i sociální. Znalost těchto zvláštností je důležitá pro další vývoj a podporu osob s mentálním postižením. Práce se nyní zaměřuje na charakteristické psychosociální rysy osob s mentálním postižením.

Mezi psychické zvláštnosti osob s mentálním postižením Bartoňová, Bazalová a Pipeková (2007, s. 22–25) řadí zvláštnosti ve vnímání, v rozvoji řeči, v myšlení a v paměti. Uvádějí, že vnímání osob s mentálním postižením je zpomalené, značně zúžené, nediferencované, hůře se tak orientují v nových skutečnostech; nejvíce postiženy jsou zraková a sluchová percepce. Dále (ibid., s. 23) se zaměřují na nedostatky v rozvoji řeči – děti s mentálním postižením trpí

nedostatky fonemického sluchu, zpomaleným vývojem artikulace a malou slovní zásobou. Poté (ibid., s. 24) charakterizují zvláštnosti v myšlení osob s mentálním postižením; tyto osoby mají sníženou úroveň myšlení, jejich myšlení je konkrétní, málo obecné a se sníženou úrovní kritičnosti. Nakonec (ibid., s. 24–25) uvádějí nedostatky v oblasti paměti – osoby s mentálním postižením mají omezené možnosti krátkodobé i dlouhodobé paměti.

Bartoňová, Bazalová a Pipeková (2007, s. 26) dále uvádějí zvláštnosti v emocionální sféře u osob s mentálním postižením, konkrétní zvláštnosti vidí v nedostatečné diferencovanosti, v primitivnosti a protikladnosti prožitků, v neadekvátnosti citů a ve zvýšené dráždivosti.

V utváření sebehodnocení mívají osoby s mentálním postižením podle Bartoňové, Bazalové a Pipekové (2007, s. 27) potíže – směřují k nerealisticky nízkým nebo naopak k nerealisticky vysokým aspiracím, které neodpovídají skutečnosti.

Obecně lze shrnout, že osoby s mentálním postižením jsou ve svém psychosociálním vývoji odlišné od většinové populace. Jejich myšlení, paměť, pozornost i učení jsou na nižší úrovni, mají nedostatečnou slovní zásobu a vyjadřují se často neobratně, bývají méně motivovány, většinu situací řeší pomocí emočního prožívání a složitěji se přizpůsobují okolí. Sebepojetí mívají často zkreslené, v sebehodnocení bývají neobjektivní.

1.4 Etiologie mentálního postižení

Etiologií se rozumí zkoumání příčin určitého postižení. Podle Valenty a Müllera (2013, s. 59) bývají příčiny mentálního postižení zařazovány do nejrůznějších kategorií; jedno z možných dělení je na příčiny vnější (exogenní) a vnitřní (endogenní), dále členění na mentální postižení vrozené nebo získané a také na příčiny prenatalní, perinatální a postnatální. Práce nejprve popisuje příčiny obecně, dále se zaměřuje především na vysvětlení příčin prenatalních, perinatálních a postnatálních, nakonec jsou krátce zmíněny příčiny endogenní a exogenní.

Černá a kol. (2015, s. 85–87) vycházejí z AAMR klasifikací, které jsou založeny na etiologii mentálního postižení. Podle AAMR klasifikace (Grossmann, 1983, cit. podle Černé a kol., 2015) se rozdělují příčiny vzniku mentálního postižení na deset oblastí:

1. intoxikace a infekce (zarděnky, virové infekce, otrava, fetální alkoholový syndrom)
2. fyzikální faktory a traumata (zranění dítěte při porodu a úrazy)
3. výživa a metabolismus (fenylketonurie)
4. nemoci mozku (nádory na mozku)
5. prenatalní vlivy neznámé (anomálie hlavy – mikrocefalie, makrocefalie, hydrocefalie)

6. chromozomální aberace (Downův syndrom – trisomie 21. chromozomu)
7. ostatní okolnosti období prenatalního (nízká či naopak vysoká porodní hmotnost, předčasný anebo protahovaný porod)
8. poruchy psychiatrické (dlouhodobá duševní onemocnění)
9. vlivy prostředí (psychosociální znevýhodnění, psychická a smyslová deprivace)
10. ostatní okolnosti (neznámé příčiny, kombinované vady).

Příčiny prenatalní

Prenatální příčiny jsou takové, které působí již před samotným porodem. Valenta a Müller (2013, s. 59) ve své publikaci uvádějí, že v období prenatalním, před porodem, působí velké množství vlivů – vlivy hereditární neboli dědičné, genetické a environmentální. Mezi příčiny hereditární/dědičné řadí Valenta a Müller (ibid., s. 59) zděděné nemoci po předcích (nejčastěji metabolické poruchy) či stav, kdy děti po rodičích dědí nedostatek vloh k určitým činnostem. Jako převažující faktor – z kvantitativního pohledu – pro vznik mentálního postižení uvádějí Valenta a Müller (ibid., s. 59) specifické genetické příčiny, a to mutagenní faktory (záření, chemické vlivy i dlouhodobé hladovění), jejichž vlivem dochází k mutaci genů a k aberaci chromozomů nebo ke změnám v jejich počtu (genomové mutace), dále především syndromy, které jsou způsobeny změnou počtu chromozomů (např. tzv. trisomie – Downův syndrom). Dalšími faktory jsou podle Valenty a Müllera (ibid., s. 59–60) příčiny environmentální, onemocnění matky infekční chorobou v období těhotenství (toxoplazmóza, kongenitální syfilis či zarděnky), přímá intoxikace embrya nebo plodu, otrava olovem, ozáření dělohy, dále alkoholismus matky (může způsobit fetální alkoholový syndrom). Dále Valenta a Müller (ibid., s. 60) uvádějí, že na vznik mentálního postižení mohou mít vliv i vrozené vady mozku a lebky jako hydrocefalie a mikrocefalie, nedostatek plodové vody (oligohydromnion) nebo taktéž silná prenatalní deprivace matky (dítě nechtěné).

Černá a kol. (2015, s. 87) vycházejí z klasifikace podle AAMR z roku 2002 (Luckasson, 2002, cit. podle Černé a kol., 2015) a podle této klasifikace zařazují mezi prenatalní příčiny chromozomální aberace (syndromy), dále metabolické a výživové poruchy (fenyلكetonurie a galaktosemie), infekce matky (syfilis, HIV nebo Rh inkompatibilita), podmínky prostředí (fetální alkoholový syndrom, drogová závislost) a příčiny neznámé (anencefalie).

Příčiny perinatální

Perinatální příčiny jsou příčiny, které působí během porodu nebo těsně po něm. Podle Valenty a Müllera (2013, s. 60) patří k perinatálním příčinám organické poškození mozku (perinatální

encefalopatie), dále pak také mechanické poškození mozku během porodu, nedostatek kyslíku (hypoxie či asfyxie), předčasný porod (nedonošenost) nebo taktéž hyperbilirubinémie neboli nefyziologická těžká novorozenecká žloutenka.

Podle klasifikace AAMR z roku 2002 (Luckasson, 2002, cit. podle Černé a kol., 2015) se řadí mezi perinatální příčiny například nízká porodní hmotnost novorozence a dále neonatální komplikace jako hypoxie, porodní úraz nebo respirační nouze.

Příčiny postnatální

Postnatálními příčinami se rozumějí takové příčiny, které na člověka působí v průběhu celého života. Valenta a Müller (2013, s. 60) zařazují mezi postnatální příčiny například infekční onemocnění mozku neboli zánět mozku způsobený mikroorganismy (meningitida, klíšťová encefalitida či meningocefalitida), dále mechanické vlivy jako mozkové léze při nádorovém onemocnění, krvácení do mozku nebo traumata, a v pozdějším období především onemocnění vedoucí k deterioracím inteligence (nemoci, které končí demencí – Alzheimerova choroba, Parkinsonova choroba, epileptická demence, alkoholová demence a schizofrenie); dále pak uvádějí, že snížení intelektových schopností může zapříčinit též silná deprivace, a to citová, sociokulturní, senzorická, motorická i biologická.

Podle klasifikace AAMR z roku 2002 (Luckasson, 2002, cit. podle Černé a kol., 2015) se řadí mezi postnatální příčiny infekce, intoxikace a otravy (otrava olovem), faktory prostředí (úrazy hlavy, podvýživa) a onemocnění mozku (neurofibromatóza).

Příčiny endogenní (vnitřní) a exogenní (vnější)

Příčiny mentálního postižení lze zkoumat také z hlediska toho, zda se jedná o příčiny vnější či o příčiny vnitřní. Toto rozdělení předkládají ve své publikaci například Bartoňová, Bazalová a Pipeková (2007, s. 29), které uvádějí klasifikaci etiologických faktorů podle Penrose, rozlišují tak příčiny endogenní (vnitřní) a exogenní (vnější) – příčiny endogenní jsou genetické, dědičné a dělí se na dávné (spontánní mutace v zárodečných buňkách) a čerstvé (spontánní mutace); příčiny exogenní vznikají vlivem prostředí a patří mezi ně například poškození oplozeného vajíčka, infekce, špatná výživa, abnormální porod a postnatální nemoci a úrazy. Valenta a kol. (2012, s. 56) zařazují mezi exogenní faktory například infekční onemocnění matky (zarděnky, neštovice, toxoplasmóza), rentgenové záření, drogy a alkohol, a mezi endogenní faktory řadí specifické genetické poruchy.

1.5 Diagnostika mentálního postižení

Diagnostika mentálního postižení probíhá v několika oblastech a využívá se k ní několik různých metod. Obecně se traduje, že čím je mentální postižení hlubší, tím snadněji ho lze diagnostikovat. Práce v této kapitole popisuje základní principy diagnostiky osob s mentálním postižením, často využívané testy a škály pro hodnocení schopností a dovedností a používané metody při diagnostice mentálního postižení.

Podle Černé a kol. (2015, s. 99) je cílem diagnostiky vhodné naplňování potřeb člověka s mentálním postižením a zvolení odpovídající formy podpory; uvádějí, že diagnostika má být individualizovaná, má zohledňovat zejména silné stránky a individuální potřeby jedince.

Valenta a kol. (2012, s. 41) uvádějí, že diagnostika mentálního postižení je komplexní proces celkového hodnocení jedince a zahrnuje vyšetření adaptivního chování, hodnocení výchovy, psychologické vyšetření poznávacích funkcí, posouzení, jak dobře jsou zvládnuty sociálně-kulturní nároky, dále pak zjištění anamnézy, která se zaměřuje především na psychosociální a biologické faktory. Dále (ibid., s. 42) specifikují podstatu diferenciální diagnostiky, přičemž jde zejména o rozlišení mentálního postižení od postižení jiných, jako jsou například řečové vady, poruchy chování a učení, poruchy autistického spektra a jiné duševní poruchy, deprivace, demence a další. Valenta a Müller (2013, s. 62) jmenují instituce, které provádějí diagnostiku dítěte s mentální retardací – jsou jimi zejména školská poradenská zařízení (pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum).

Testové metody využívané při diagnostice

Valenta a Müller (2013, s. 83) popisují psychodiagnostické metody, mezi které řadí testy inteligence, škály a vývojové testy, testy specifických schopností a dovedností, projektivní testy či standardizované dotazníky; testové metody jsou standardizované, normativní pro určitou populaci (shodný věk a sociální zázemí). Černá a kol. (2015, s. 111) uvádějí testy rozumových schopností (kvantitativní hodnocení inteligence podle příslušných norem, nejznámějšími jsou Wechslerovy zkoušky inteligence a Stanford-Binetova zkouška), dále (ibid., s. 113) popisují hodnocení adaptivního chování (pojmové, sociální a praktické dovednosti bývají zkoumány Vinelandskou škálou sociální zralosti, Vinelandskou škálou adaptivního chování a Škálou nezávislého chování) a v neposlední řadě (ibid., s. 118–121) se zaměřují také na hodnocení specifických schopností a dovedností (diagnostika sociability a emočního prožívání, zkoumání rodinného prostředí, hodnocení úrovně motoriky a grafomotoriky Motometrickou škálou Oseretzského nebo Orientačním testem dynamické

praxe, diagnostika laterality testem podle Matějčka a Žlaba, hodnocení vývoje řeči a verbálních schopností a taktéž hodnocení sebeobslužných činností).

Klinické metody využívané při diagnostice

Klinické metody jsou podle Valenty a Müllera (2013, s. 63–69) nestandardizované, zdůrazňují individuální pohled na osobu s mentálním postižením, patří mezi ně pozorování (metoda extrospektivní, záznam a analýza dat), anamnéza (perinatální, zdravotní, rodinná, výchovná a vývojová, rodová), diagnostický rozhovor (cílevědomá komunikace s přesným záznamem, rozhovor volný, řízený a kombinovaný), dotazník (interview v písemné podobě), analýza produktů činnosti (analýza písma, kresby a hry) a případová studie (kazuistika).

1.6 Klasifikace mentálního postižení

Mentální postižení lze klasifikovat podle několika kritérií. Mentální postižení může být klasifikováno například podle etiologie postižení, podle vývojových období nebo podle převažujících symptomů (symptomatologická klasifikace). Nejčastější je však klasifikace podle stupně postižení. V současné psychopedii se používá zejména členění podle Světové zdravotnické organizace WHO (World Health Organization). Práce se zaměřuje na klasifikaci dle stupně mentálního postižení za použití klasifikace Světové zdravotnické organizace WHO (klasifikace MKN-10).

Klasifikace dle stupně mentálního postižení (MKN-10)

Valenta a kol. (2012, s. 31) charakterizují klasifikaci dle MKN: „Světová zdravotnická organizace (WHO) ve víceméně pravidelných periodách a v souladu s progresem ve vědě reviduje klasifikaci nemocí včetně duševních poruch (MKN = Mezinárodní klasifikace nemocí).“ Následující část práce popisuje členění dle MKN-10 (desátá revize Mezinárodní klasifikace nemocí). Mezinárodní klasifikace nemocí uvádí šest kategorií a jednotlivé stupně postižení označuje indexy F70–F79.

Lehká mentální retardace (F70)

U osob s lehkou mentální retardací se rozumové schopnosti pohybují přibližně mezi 50 až 69 body IQ (u dospělého člověka tento stav odpovídá mentálnímu věku devět až dvanáct let). Žáci s lehkým mentálním postižením častěji zažívají obtíže při učení, ale v dospělém věku jsou již převážně schopni pracovat a dokážou také navazovat a udržovat sociální vztahy.

V minulosti byla lehká mentální retardace někdy označována též jako lehká slabomyslnost a lehká mentální subnormalita (ÚZIS ČR, online, cit. 2020-12-26).

Střední mentální retardace (F71)

U osob s diagnostikovanou střední mentální retardací se rozumové schopnosti pohybují přibližně mezi 35 až 49 body IQ (u dospělého člověka tento stav odpovídá mentálnímu věku šest až devět let). U člověka se střední mentální retardací lze pozorovat opožděný vývoj již v samotném dětství, často však během života dokáže vylepšit své schopnosti a dovednosti takovým způsobem, že dosáhne jisté míry soběstačnosti a nezávislosti. Svě schopnosti může jedinec rozvinout až tak, že bude schopen přiměřeně komunikovat; v dospělém věku však nejspíš bude odkázán na určitý stupeň podpory, zejména při výkonu práce. Kdysi byla střední mentální retardace občas označována také jako střední slabomyslnost a imbecilita (ÚZIS ČR, online, cit. 2020-12-26).

Těžká mentální retardace (F72)

U osob s těžkou mentální retardací se rozumové schopnosti pohybují přibližně mezi 20 až 34 body IQ (u dospělého člověka tento stav odpovídá mentálnímu věku tři až šest let). Osoby s diagnostikovanou těžkou mentální retardací často potřebují dlouhodobou a nepřetržitou podporu při zvládnání běžných každodenních činností. V minulosti byla těžká mentální retardace někdy označována jako těžká mentální subnormalita a idioimbecilita (ÚZIS ČR, online, cit. 2020-12-26).

Hluboká mentální retardace (F73)

U osob s diagnostikovanou hlubokou mentální retardací dosahují rozumové schopnosti pod 20 bodů IQ (u dospělého člověka tento stav odpovídá mentálnímu věku pod tři roky). Jedinec s hlubokým mentálním postižením je nesamostatný a vyžaduje tak vysokou míru podpory, a to konkrétně v oblasti mobility, osobní hygieny i při komunikaci a dorozumívání. Kdysi byla hluboká mentální retardace označována taktéž jako hluboká slabomyslnost a idiocie (ÚZIS ČR, online, cit. 2020-12-26).

Jiná mentální retardace (F78)

Tato klasifikace bývá u osob, u kterých se prokazatelně vyskytuje nějaké mentální postižení, ale vlivem přidružených postižení nebo poruch chování není možné objektivně určit přesný stupeň mentální retardace (ÚZIS ČR, online, cit. 2020-12-26).

Neurčená mentální retardace (F79)

Tato klasifikace nastává u osob, které mají diagnostikováno nějaké mentální postižení, ale pro nedostatečné množství údajů a typických rysů nelze objektivně určit typ mentální retardace (ÚZIS ČR, online, cit. 2020-12-26).

1.7 Lehké mentální postižení

Lehké mentální postižení představuje nejlehčí stupeň mentálního postižení. Osoby s lehkým mentálním postižením mají rozumové schopnosti v rozmezí přibližně mezi 50 až 69 body IQ. U dospělého člověka tyto hodnoty odpovídají mentálnímu věku devět až dvanáct let (věk školního dítěte). Žáci s lehkým mentálním postižením častěji zažívají obtíže při učení. Tyto osoby jsou však v dospělém věku většinou schopny normálně pracovat (zaměstnání méně náročné) a dokážou také navazovat a udržovat sociální vztahy, což spadá pod sociokulturní kontext (ÚZIS ČR, online, cit. 2020-12-26).

Valenta a Müller (2013, s. 53) zmiňují základní klinické znaky lehkého mentálního postižení podle Mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10, a těmi jsou například opožděný vývoj řeči, poměrná nezávislost v sebeobsluze, neomezený pohyb v sociálním prostředí a také schopnost pracovat (jednoduchá zaměstnání).

Podle Pivarče (2017, s. 16) je člověk s lehkým mentálním postižením často sugestibilní, emočně nezralý, mívá sklony jednat zkratkovitě, jeho řeč a myšlení jsou jednodušší a spíše konkrétní.

Rozvojem komunikačních dovedností u osob s mentálním postižením se zabývá Bendová (2015, s. 8) a uvádí, že osoby s lehkým mentálním postižením dokážou poměrně normálně komunikovat a dokážou se začlenit do kolektivu komunikujících, značné problémy však mají v oblasti psaní a čtení a v posuzování adekvátnosti sdělení.

Pipeková (2006, s. 65) zmiňuje zvláštnosti či obtíže u dětí s lehkým mentálním postižením, které se začínají projevovat již v předškolním věku, nejvíce se však projevují ve školním věku, a jsou jimi například obtíže v oblasti hrubé a jemné motoriky, krátkodobá, povrchní, nestálá pozornost, dále mechanická paměť, problémy v koordinaci pohybu a příliš zdlouhavý nácvik dovedností či návyků.

2 Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

Následující kapitola je zaměřena na vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Nejprve charakterizuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a inkluzivní vzdělávání, dále žáky s lehkým mentálním postižením v základním vzdělávání, blíže specifikuje podpůrná opatření (s důrazem na individuální vzdělávací plán a asistenta pedagoga) a nakonec popisuje poradenské služby, které by měly školy nebo školská poradenská zařízení poskytovat při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

2.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Žák s lehkým mentálním postižením spadá do obecnější kategorie – žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. K žákům se speciálními vzdělávacími potřebami se řadí také žáci s tělesným, zrakovým či sluchovým postižením, žáci s narušenou komunikační schopností, žáci s vývojovými poruchami chování nebo učení, žáci postižení více vadami a taktéž žáci se sociálním znevýhodněním.

Obecně známá a dříve platná byla definice žáka se speciálními vzdělávacími potřebami podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [dále jen školský zákon] (cit. podle Kendíkové, 2016), která zní: „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.“ Podle školského zákona (cit. podle Kendíkové, 2016) se řadí mezi zdravotní postižení tělesné, mentální, zrakové, řečové, sluchové nebo kombinované postižení, autismus či vývojové poruchy učení. Dále lze dle školského zákona (cit. podle Kendíkové, 2016) charakterizovat zdravotní znevýhodnění jako zdravotní oslabení, onemocnění delšího rázu, které by mělo být při vzdělávání zohledněno, a taktéž sociálně znevýhodněného žáka jako jedince ohroženého rizikovými projevy chování, ze sociálně nepříznivého prostředí nebo jako jedince, kterému byla uložena ochranná výchova či nařízena ústavní výchova. Tyto definice již však nejsou platné, jelikož byly změněny novelou školského zákona.

Aktuálně platná verze definice žáka se speciálními vzdělávacími potřebami podle § 16 odstavce 1 školského zákona zní: „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“ Bočková, Vítková a kol. (2016, s. 151) uvádějí, že podle tohoto pojetí definice se již nezaměřujeme na horizontální dělení do jednotlivých kategorií (zdravotní

postižení, zdravotní znevýhodnění, sociální znevýhodnění), naopak se soustředíme zejména na vertikální model, tedy na zkoumání a posuzování hloubky určitého znevýhodnění.

2.2 Inkluzivní vzdělávání

Inkluzí se rozumí dle Pivarče (2017, s. 19) transformace v oblasti vzdělávání prostřednictvím společného vzdělávání všech žáků v základních školách hlavního vzdělávacího proudu (běžné základní školy). Pivarč (ibid., s. 26) dodává, že počátky konceptu inkluze jsou spojeny především s rokem 1994, ve kterém se uskutečnila světová konference v Salamance, na které byly přijaty dva dokumenty, a to Prohlášení ze Salamanky a také Akční rámeček pro speciální vzdělávání, v nichž jsou vypsány podmínky realizace inkluzivního vzdělávání, a inkluze se tak stala klíčovým pojmem. Konference ve španělské Salamance měla enormní význam zejména v oblasti mentálního postižení.

Inkluzi definuje Tannenbergerová (2016, s. 35) takto: „Inkluze je takový systém základního vzdělávání, který umožňuje všem dětem navštěvovat běžné základní školy, ideálně v lokalitě jejich bydliště. Učitelé na inkluzivně orientovaných školách musí přistupovat ke každému žákovi individuálně jako k mimořádné osobnosti.“ Z definice vyplývá, že všichni žáci mají právo na stejné vzdělávání, při němž je kladen důraz na individuální potřeby každého žáka, jinak řečeno je to proces, kterým připravujeme žáky na skutečný život, na život, jenž počítá s inkluzí ve společnosti. Charakteristické znaky inkluze popisuje Kocurová (2002, cit. podle Viktorina, 2018) a jsou jimi například zaměření na potřeby všech žáků, prospěch pro každého žáka, kvalitní výuka pro všechny vzdělávané, komplexní proměna školy, zaměření na faktory ve vzdělávání.

Havel a Filová (2010, s. 27) uvádějí odlišnost mezi inkluzí a integrací, kterou vidí především v tom, že inkluze je zaměřena na individuální potřeby jedince, předpokládá práci se skupinou, nenahlíží na žáky jako na rozdílné (žáky se znevýhodněním a žáky bez znevýhodnění), kdežto integrace se zaměřuje na dvě odlišné skupiny, které se snaží spojit nebo zařadit v rámci vzdělávání a výchovy. Základní předpoklady inkluze uvádějí například K. Hull a kol. (cit. podle Havla a Filové, 2010) – žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se mohou účastnit shodných vzdělávacích programů jako žáci intaktní, mohou dle potřeby využívat individuální přístup (prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu), mohou navštěvovat prostředí odpovídající jejich věku a mají právo na speciálně pedagogickou péči podle vlastních potřeb.

Inkluzivní neboli společné vzdělávání je určitý kvalitní způsob vzdělávání pro každého žáka, který se zaměřuje zejména na maximální rozvoj žáka s ohledem na jeho individuální potřeby.

Inkluzivní vzdělávání se snaží přednostně o přizpůsobení školy potřebám žáka a je založeno na principu, že všichni žáci mají právo na společné vzdělávání ve svých vrstevnických skupinách. Inkluzivní vzdělávání se vyznačuje například tím, že všichni žáci jsou stejně důležití, zohledňuje se také různorodost žáků (rozdílnost vnímána jako inspirace) a dochází k odstraňování překážek ve vzdělávání. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a žáci intaktní se v inkluzivní škole neoddělují, proto se v jedné třídě společně vzdělávají různorodí jedinci, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, žáci mimořádně nadaní, děti cizinců; jedná se o heterogenní složení kolektivu. Inkluzivní vzdělávání je taktéž velmi důležité pro dosažení inkluze ve společnosti (NPI ČR, online, cit. 2021-01-16).

Inkluzivní vzdělávání tedy znamená, že se všichni žáci učí společně na školách hlavního vzdělávacího proudu, ve společném vzdělávacím prostředí. Všichni žáci mají přístup ke kvalitnímu vzdělávání. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je poskytována dostatečná úroveň podpory, díky které dochází ke snižování a odstraňování možných překážek (IEC, online, cit. 2021-01-16).

Analýza statistického institutu UNESCO předkládá data o inkluzivním vzdělávání na celém světě (sběr dat probíhal v letech 2005 až 2015 ve 49 zemích světa). Dle celosvětového měřítka se inkluzivní vzdělávání úspěšně praktikuje zejména ve Finsku, v Kanadě či v Itálii. Naopak v rozvojových zemích (Uganda, Gambie, Jemen) se o inkluzi víceméně hovořit nedá, jelikož tam děti s postižením většinou do školy nedocházejí vůbec (UNESCO, online, cit. 2021-01-17).

2.3 Žák s lehkým mentálním postižením v základním vzdělávání

Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením probíhá podle školského zákona (vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je věnován § 16 školského zákona) a též dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (dále jen vyhláška č. 27/2016 Sb.). Žáci s lehkým mentálním postižením by měli být vzdělávání v základních školách hlavního vzdělávacího proudu podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), který svým pojetím a obsahem navazuje na Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání (RVP PV). Žáci s lehkým mentálním postižením mají uzpůsobené očekávané výstupy oproti žákům intaktním – očekávané výstupy jsou většinou na nižší úrovni, jedná se o výstupy minimální doporučené úrovně, které jsou upraveny v rámci podpůrných opatření. Tyto upravené výstupy jsou východiskem pro tvorbu individuálního vzdělávacího plánu, který škola sestavuje podle

učebních osnov uvedených ve školním vzdělávacím programu (ŠVP). V Rámcovém vzdělávacím programu jsou u jednotlivých vzdělávacích oborů základních vzdělávacích oblastí uvedeny výstupy minimální doporučené úrovně v rámci podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Při vzdělávání by se však mělo vycházet zejména z individuálních potřeb a možností daného žáka s přiznanými podpůrnými opatřeními (princip individualizace a diferenciacce). Při vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením by měly být posilovány jejich poznávací schopnosti a jazykové dovednosti a dále by se též měly zohledňovat jejich specifické potřeby – problémy v učení (trivium), snížená schopnost práce s abstrakcí, nízká představivost, snížená schopnost učit se prostřednictvím zkušeností, snížená funkčnost pracovní paměti, nesprávně vnímaný čas (MŠMT ČR, online, cit. 2021-01-17).

Podle Viktorina (2018, s. 43–50) se při vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením uplatňují metody a formy výuky zaměřené na individuální potřeby jednotlivých žáků a také pedagogů, uplatňují se principy humanizace a normalizace, respektují se inkluzivní procesy a užívají se specifické didaktické zásady (zásada podpory a pomoci, zásada individualizace činnosti), metody (metoda motivační, metoda individuálního přístupu a metoda vrstevnického vyučování) a organizační formy výuky (forma individualizace a diferenciacce, kombinovaná vyučovací hodina).

Housarová (2011, s. 28) uvádí specifika hodnocení výsledků žáků s lehkým mentálním postižením – o hodnocení rozhoduje ředitel školy a hodnotí se buďto klasifikačním stupněm či slovním hodnocením nebo kombinací obou zmíněných možností.

Základní doporučení a náměty pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením uvádějí Bartoňová a Vítková (2013, cit. podle Digifolio – Metodický portál RVP.CZ, online, cit. 2021-01-17) – mělo by docházet k rozvoji intelektových schopností, dovedností a vědomostí žáka, žák by si měl osvojit svou roli v sociální skupině a měl by být vzděláván v přátelském inkluzivním prostředí, učitel by měl využívat alternativní i modifikované metody výuky a měl by aplikovat také speciálně pedagogické postupy (důraz na speciální vzdělávací potřeby žáka s lehkým mentálním postižením); pro úspěšnost edukačního procesu by se měla dodržovat určitá pravidla (zohledňování individuálních potřeb žáků, dbaní na zpětnou vazbu, posuzování žáka v interakci se sociálním prostředím, zakládání si na praktičnosti a týmovém přístupu v edukačním procesu) a žákům by měly být poskytovány návodné příklady učebních postupů (jak si zopakovat učivo k jeho zapamatování, jak převést probíranou látku do vlastních slov, jak ověřovat pochopení probírané látky, jak podporovat své soustředění a výkon).

2.4 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření jsou taková opatření, která jsou důležitá pro co nejlepší začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu – jsou tedy důležitá pro inkluzivní vzdělávání. Podpůrná opatření jsou definována v § 16 v odstavci 1 školského zákona, a to následovně: „[...] nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“.

Podle § 16 odstavce 2 školského zákona spočívají podpůrná opatření zejména v:

- a) „poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,
- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- g) využití asistenta pedagoga,
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo
- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených“.

Podpůrná opatření se rozčleňují na pět stupňů. První stupeň znamená nejnižší stupeň podpory a pátý stupeň naopak představuje nejvyšší stupeň podpory. Podle § 16 školského zákona se podpůrná opatření do jednotlivých stupňů člení podle pedagogické, organizační i finanční náročnosti a jednotlivé stupně či druhy opatření se dají podle potřeby kombinovat.

Podle § 16 odstavce 4 školského zákona mohou být podpůrná opatření prvního stupně poskytována žákům školou či školským zařízením i bez doporučení školského poradenského zařízení. Naopak podpůrná opatření druhého až pátého stupně mohou být podle § 16 odstavce 4 školského zákona uplatňována pouze s doporučením školského poradenského zařízení. Školská poradenská zařízení tedy navrhuji doporučený stupeň a druh podpůrného opatření pro konkrétního žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále jsou v § 16 v odstavci 5 školského zákona definovány podmínky poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně: „Podmínkou [...] je vždy předchozí písemný informovaný souhlas zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka.“ Znamená to tedy, že aby mohla být podpůrná opatření uplatňována, musí s poskytováním opatření souhlasit zletilý žák nebo zákonný zástupce nezletilého žáka. Dle § 16 odstavce 6 školského zákona může škola ukončit poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně (se souhlasem zletilého žáka či zákonného zástupce nezletilého žáka), pokud školské poradenské zařízení shledává, že již není nezbytné daná podpůrná opatření uplatňovat.

Podpůrná opatření prvního stupně jsou podle § 2 odstavce 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb. definována jako: „[...] minimální úprav[y] metod, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu. Podpůrná opatření prvního stupně nemají normovanou finanční náročnost“. Dle Bočkové, Vítkové a kol. (2016, s. 149) jsou aplikována samotnými pedagogy školy jako dostupné metody a formy výuky, které respektují obecné didaktické zásady a kladou důraz na individuální potřeby jednotlivých žáků; touto podporou může být například úprava délky vyučovací jednotky či úprava zasedacího pořádku, dále také tvorba a využití plánu pedagogické podpory. Z hlediska intelektových schopností do prvního stupně podpory podle Valenty a kol. (2015, s. 19) spadají žáci, kteří dlouhodobě podávají podprůměrné výkony ve školských schopnostech a dovednostech, či žáci, kteří mají z důvodu nepříznivých faktorů dočasně oslaben kognitivní výkon (ne déle než šest měsíců).

Druhý stupeň podpůrných opatření charakterizují Bočková, Vítková a kol. (2016, s. 149) jako zařazení určitých speciálně pedagogických metod a forem do výuky (bez vážných dopadů na vzdělávání intaktních žáků třídy) a snahu o individuální zapojení žáka do výuky; touto podporou může být například úprava délky vyučovací jednotky, úprava doby přímé práce a úprava zasedacího pořádku, dále podpora ve formě didaktických či speciálně didaktických pomůcek, nebo vypracování individuálního vzdělávacího plánu (rozšířená forma hodnocení, redukce některých výstupů). Z hlediska intelektových schopností druhému stupni podpory

podle Valenty a kol. (2015, s. 19) odpovídají žáci s oslabením kognitivního výkonu ve školských schopnostech a dovednostech, tento výkon spadá do dolního pásma podprůměru rozumových schopností.

Podpůrná opatření třetího stupně jsou dle Bočkové, Vítkové a kol. (2016, s. 150) zaměřena již na samotné úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání za využití speciálních metod a forem práce, škola ve spolupráci se školským poradenským zařízením poskytuje psychologickou a speciálně pedagogickou intervenci; tuto podporu poskytuje škola ve spolupráci se školským poradenským zařízením například úpravami ve vzdělávacích podmínkách při školní práci i při domácí přípravě (úprava vzdělávacího programu, redukce obsahu učiva, využití speciálních učebnic, kompenzačních či rehabilitačních pomůcek, využití asistenta pedagoga). Z hlediska mentálního postižení do třetího stupně podpory podle Valenty a kol. (2015, s. 19) spadají žáci, jejichž výkony ve školských schopnostech a dovednostech odpovídají pásmu lehkého mentálního postižení, případně hornímu pásmu středně těžkého mentálního postižení.

Čtvrtý stupeň podpůrných opatření spočívá podle Bočkové, Vítkové a kol. (2016, s. 150) v podstatných úpravách organizace a průběhu vzdělávání, jelikož je žák vzděláván s podporou individuálního vzdělávacího plánu, dále je mu poskytována speciálně pedagogická a psychologická intervence; tato forma podpory poskytuje úpravu pracovního místa ve třídě, dále speciální učebnice, kompenzační, rehabilitační nebo didaktické pomůcky či taktéž přítomnost dalšího pedagogického pracovníka ve třídě. Z hlediska mentálního postižení čtvrtému stupni podpory podle Valenty a kol. (2015, s. 20) odpovídají žáci, jejichž výkony ve školských schopnostech a dovednostech spadají do pásma středně těžkého mentálního postižení.

Podpůrná opatření pátého stupně jsou dle Bočkové, Vítkové a kol. (2016, s. 151) zaměřena na přizpůsobení organizace, metod, forem i obsahu práce během vzdělávání, obsah je tedy modifikován či výrazně redukován a žák je vzděláván dle individuálního vzdělávacího plánu; tato forma podpory nabízí například využívání speciálních učebnic, speciálních didaktických, rehabilitačních či kompenzačních pomůcek, dále taktéž přítomnost dalšího pedagogického pracovníka, úpravu prostředí a v neposlední řadě (z důvodu zdravotního stavu žáka) možnost vzdělávat se v domácím prostředí. Z hlediska mentálního postižení do pátého stupně podpory podle Valenty a kol. (2015, s. 20) spadají žáci, jejichž výkony ve školských schopnostech a dovednostech odpovídají dolní hranici středně těžkého mentálního postižení, pásmu těžkého mentálního postižení, případně i pásmu hlubokého mentálního postižení.

Jednotlivá podpůrná opatření jsou detailně popsána v příloze č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb., a to ve třech částech (část A, část B a část C), včetně jejich členění do jednotlivých stupňů (první až pátý stupeň podpory), pravidel pro jejich uplatňování, normované finanční náročnosti (pouze druhý až pátý stupeň) a také příkladů podpůrných opatření v daném stupni; dále v části B nalezneme přehledný výčet speciálních učebnic, speciálních učebních pomůcek a kompenzačních pomůcek (včetně jejich finanční náročnosti).

Pro žáky s lehkým mentálním postižením je doporučen třetí stupeň podpory. Podle přílohy č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb. (část A) žáci s lehkým mentálním postižením vyžadují značné úpravy v metodách a organizaci výuky, v hodnocení, dále taktéž úpravy obsahu vzdělávání a výstupů ze vzdělávání, podporu asistenta pedagoga, případně také pracovníků školního poradenského pracoviště (výchovní poradce, metodik prevence, školní psycholog a školní speciální pedagog), popřípadě i dalších odborníků, jako jsou terapeuti, sociální pracovníci.

Pro potřeby práce je důležité zmínit zejména dvě konkrétní podpůrná opatření – individuální vzdělávací plán a asistenta pedagoga. Individuální vzdělávací plán je stěžejním dokumentem, jehož zásady pedagogové i asistenti pedagoga dodržují při vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání. Asistent pedagoga jako pedagogický pracovník napomáhá učitelům při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jak individuální vzdělávací plán, tak také asistent pedagoga jsou důležitými prvky v procesu inkluzivního vzdělávání.

Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán žáka se speciálními vzdělávacími potřebami podle § 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb. je definován následovně: „[...] je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, přičemž vychází ze školního vzdělávacího programu a je součástí dokumentace žáka ve školní matrice“. Dále též podle § 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb. individuální vzdělávací plán zpracovává a provádí škola na základě doporučení školského poradenského zařízení, ve spolupráci se zletilým žákem či zákonným zástupcem nezletilého žáka (nejpozději do jednoho měsíce od obdržení doporučení); obsahem plánu jsou údaje o druhých a stupních podpůrných opatření v souladu s plánem, identifikace žáka a údaje o pedagogických pracovnících, kteří se podílejí na vzdělávání daného žáka, dále informace o úpravách obsahu, metod a forem a očekávaných výstupů při vzdělávání žáka. Podle § 4 vyhlášky č. 27/2016 Sb. škola musí seznámit vyučující žáka, zákonného zástupce a žáka s obsahem individuálního vzdělávacího plánu a následně školské poradenské zařízení a škola

sledují a vyhodnocují (minimálně jednou za rok) naplňování plánu. Šablona individuálního vzdělávacího plánu se nachází v příloze č. 2 k vyhlášce č. 27/2016 Sb.; v šabloně jsou též specifikována podpůrná opatření v následujících oblastech – metody výuky, úpravy obsahu vzdělávání, úprava očekávaných výstupů vzdělávání, organizace výuky, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob ověřování vědomostí a dovedností, hodnocení žáka, pomůcky a učební materiály, podpůrná opatření jiného druhu, personální zajištění úprav průběhu vzdělávání, další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka, spolupráce se zákonnými zástupci žáka a dohoda mezi žákem a vyučujícím.

Asistent pedagoga

Náplň práce asistenta pedagoga je charakterizována v § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb. takto: „Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření, [...] pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.“ Podle § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb. asistent pedagoga pracuje s žáky podle pokynů učitele nebo vychovatele (s učitelem či vychovatelem spolupracuje) a zajišťuje také výchovné práce (například nácvik sociálních kompetencí).

Poradenské služby ve školách

Dle § 1 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (dále jen vyhláška č. 72/2005 Sb.) jsou poradenské služby bezplatně poskytovány žákům, zákonným zástupcům žáků, školám či školským zařízením (nejpozději do tří měsíců ode dne, kdy byla přijata žádost), a to pouze za předpokladu, že zletilý žák nebo zákonný zástupce nezletilého žáka poskytování poradenských služeb stvrdí písemným souhlasem a jsou jim předány veškeré informace, které přímo souvisejí s poskytováním dané poradenské služby, včetně předpokládaného prospěchu, který z poskytování oné poradenské služby vyplývá.

Účel poradenských služeb shrnuje Kendíková (2016, s. 12) podle § 2 vyhlášky č. 72/2005 Sb. a jmenuje zejména:

- a) „vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný, sociální a psychický vývoj žáků,
- b) naplňování vzdělávacích potřeb a rozvíjení schopností, dovedností a zájmů,
- c) prevenci a řešení výukových obtíží, projevů různých forem rizikového chování,

- d) vytváření vhodných podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- e) vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro žáky, kteří jsou příslušníky jiných kultur nebo etnických skupin,
- f) vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro žáky nadané a mimořádně nadané,
- g) vhodná volba vzdělávací cesty a pozdějšího profesního uplatnění,
- h) rozvíjení kompetencí pedagogických pracovníků ve školách v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- i) zmírňování důsledků zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění a sociálního znevýhodnění a prevenci jeho vzniku“.

Podle Kendíkové (2016, s. 13) v České republice poradenské služby zajišťují školy či školská poradenská zařízení. Bartoňová, Bazalová a Pipeková (2007, s. 57) uvádějí poskytovatele poradenských služeb ve školách, kterými jsou výchovný poradce, školní metodik prevence a někdy též školní psycholog a školní speciální pedagog. V § 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb. jsou charakterizována školská poradenská zařízení, jimiž jsou pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC). Školská poradenská zařízení jsou důležitá při vytváření podpůrných opatření pro žáka, podle § 2 vyhlášky č. 72/2005 Sb. totiž zjišťují speciální vzdělávací potřeby žáka či mimořádné nadání žáka, doporučují vhodná podpůrná opatření a vyhodnocují poskytování konkrétních podpůrných opatření žákům.

Pedagogicko-psychologické poradny charakterizuje Kendíková (2016, s. 13) jako zařízení, která své služby vykonávají ambulantně (na pracovišti poradny) nebo ve školách a školských zařízeních a zaměřují se zejména na žáky bez zdravotního postižení; zjišťují připravenost žáků na povinnou školní docházku a speciální vzdělávací potřeby žáků, doporučují podpůrná opatření pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, poskytují poradenské služby žákům a metodickou podporu škole a zajišťují také prevenci vzniku projevů poruch chování.

Speciálně pedagogická centra charakterizuje Kendíková (2016, s. 13–14) jako zařízení, která své služby vykonávají ambulantně (na pracovišti centra), ve škole nebo v rodině a zaměřují se především na žáky se závažným zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním, přičemž se zaměřují na jedno nebo více druhů postižení (speciálně pedagogické centrum pro žáky s mentálním postižením, s tělesným postižením, s vadami řeči, se sluchovým postižením, se zrakovým postižením, s poruchou autistického spektra nebo s více vadami); zjišťují zejména připravenost žáků se zdravotním postižením na povinnou školní docházku a speciální

vzdělávací potřeby žáků, zpracovávají podklady pro integraci, poskytují poradenské služby pedagogickým pracovníkům a zákonným zástupcům a metodickou podporu škole a zajišťují speciálně pedagogickou péči.

3 Metodologie výzkumu

Obsahem následující kapitoly bakalářské práce je charakteristika výzkumného šetření. Text nejprve popisuje cíl výzkumu, následně definuje využití metody (konkrétně kvalitativní metodu, metodu polostrukturovaného rozhovoru), dále charakterizuje výzkumný vzorek a nakonec popisuje realizaci konkrétního výzkumného šetření.

3.1 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bakalářské práce bylo zjistit, jakou formu podpory poskytují učitelé ve školách hlavního vzdělávacího proudu, tedy v procesu inkluzivního vzdělávání, žákům s lehkým mentálním postižením nad rámec podpůrných opatření, která mají žáci doporučena školským poradenským zařízením. Práce zkoumala také to, jaká podpůrná opatření žákům s lehkým mentálním postižením nejčastěji doporučují školská poradenská zařízení, a v neposlední řadě práce zkoumala, jaké formy podpory využívají učitelé pro co nejlepší sociální začlenění žáka s lehkým mentálním postižením.

K naplnění cíle výzkumného šetření sloužily následující výzkumné otázky:

1. Jaká podpůrná opatření má žák s lehkým mentálním postižením doporučena ze školského poradenského zařízení?
2. Jaké formy podpory poskytují učitelé žákům s lehkým mentálním postižením nad rámec podpůrných opatření doporučených školským poradenským zařízením?
3. Jaké formy podpory využívají učitelé pro začlenění žáka s lehkým mentálním postižením do třídního kolektivu?

3.2 Volba metodologie

Pro praktickou část bakalářské práce byl zvolen kvalitativní výzkum, který charakterizuje Hendl (2016, s. 46) jako výzkum, při němž výzkumník na začátku stanoví téma a hlavní výzkumné otázky, které může během výzkumu uzpůsobovat, následně v delším časovém úseku sbírá data a průběžně je analyzuje – práce výzkumníka tedy spočívá ve vyhledávání a rozebírání jakýchkoli informací vedoucích k co nejefektivnějšímu zodpovězení stanovených výzkumných otázek. Pro potřeby práce je zmíněna také Hendlova (ibid., s. 102) definice případové studie jako jednoho ze základních přístupů, s jehož pomocí kvalitativní výzkum probíhá; jedná se o: „detailní studium jednoho případu nebo několika málo případů“. Podle Hendla (ibid., s. 102) dochází ke sběru většího množství dat, která jsou popisována a zkoumána podrobněji a jsou sbírána od omezeného počtu dotazovaných.

Švaříček, Šed'ová a kol. (2014, s. 15) uvádějí, že výzkumníci při kvalitativním výzkumu využívají pro sběr dat nejvíce rozhovor, pozorování nebo analýzu písemných dokumentů. Pro potřeby práce je charakterizována následující metoda sběru dat – interview čili rozhovor. Kvalitativní dotazování podle Hendla (2016, s. 168) funguje v kvalitativním výzkumu jako stěžejní metoda a vyznačuje se kladením otázek a získáváním odpovědí na tyto otázky, například prostřednictvím rozhovorů, škál nebo dotazníků. Švaříček, Šed'ová a kol. (2014, s. 159–160) definují rozhovor v kvalitativním výzkumu jako hloubkový rozhovor, dotazování nestandardizované; jako jeden z hlavních typů uvádějí polostrukturovaný rozhovor, který se vyznačuje tím, že má tazatel vytvořen předem připravený seznam otevřených otázek.

Výzkumné šetření probíhalo kvalitativní metodou, jedná se tedy o kvalitativní výzkum. Byla použita metoda polostrukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami. Otázky byly předem připraveny, v průběhu rozhovoru však mohly být doplňovány o další prohlubující nebo vysvětlující otázky k tématu. Rozhovory byly realizovány na třech základních školách přes on-line platformu (konkrétně Microsoft Teams), na jedné probíhaly při osobním setkání. Rozhovory byly vždy se souhlasem respondentů nahrávány na diktafon a následně byly doslovně přepsány.

3.3 Výzkumný vzorek

Veškeré uvedené názvy škol a jména respondentů i žáků s lehkým mentálním postižením jsou z důvodu zachování anonymity smyšlené a slouží pouze pro potřeby výzkumného šetření.

Rozhovory byly realizovány s třídními učiteli a s asistenty pedagoga ze čtyř základních škol. Všichni respondenti byli osloveni prostřednictvím e-mailu (nejprve bylo kontaktováno vedení školy, následně konkrétní respondenti). Výběr jednotlivých respondentů byl náhodný, cílený především podle osobních zkušeností a doporučení od okolí. Celkově bylo dotazováno osm respondentů; všechny dotazované byly ženy – čtyři třídní učitelky a čtyři asistentky pedagoga. Konkrétně třídní učitelka Alena a asistentka pedagoga Bára ze Základní školy Filipa Vojtíška Šperkovic, třídní učitelka Cecilka a asistentka pedagoga Dáša ze Základní školy a mateřské školy Vatrás-Novis, třídní učitelka Eva a asistentka pedagoga Františka ze Základní školy a mateřské školy Sítem-Dekrem a třídní učitelka Gabriela a asistentka pedagoga Helena ze Základní školy a mateřské školy TAJVEN Cevilov. Tři základní školy se nacházejí v Moravskoslezském kraji, z toho jedna na vesnici a dvě ve městě, poslední škola se nachází ve Středočeském kraji, ve městě.

Pro uvedení do problematiky byly třídní učitelky a asistentky pedagoga prvně dotazovány na základní údaje jako jsou: délka praxe ve školství, aprobace nebo kvalifikace na pozici asistenta pedagoga a kolik let již pracují s žáky s lehkým mentálním postižením. Praxe ve školství se u třídních učitelek pohybuje v rozmezí od 15 do 30 let, u asistentek pedagoga jsou to nejčastěji čtyři roky. Třídní učitelky mají častěji vystudované učitelství pro první stupeň a asistentky pedagoga většinou vystudovaly střední školu nepedagogického směru, následně absolvovaly kvalifikační kurz pro zájemce o pozici asistenta pedagoga. Délka práce s žáky s lehkým mentálním postižením je u třídních učitelek i asistentek pedagoga přibližně stejná, nejčastěji jsou to tři roky. Pro přehlednost jsou získaná data vepsána do tabulek.

Třídní učitelka	Praxe ve školství (v letech)	Aprobace/zaměření	Práce s žáky s LMP (v letech)
Alena	přes 30 let	Učitelství pro 1. stupeň	6 let (3 roky v ZŠ speciální)
Cecilka	27 let	M + TV (2. stupeň)	3 roky
Eva	21 let	Učitelství pro 1. stupeň	3 roky
Gabriela	15 let	Učitelství pro 1. stupeň	2 roky

Tabulka 1. Třídní učitelky

Asistentka pedagoga	Praxe ve školství (v letech)	Kvalifikace na pozici asistenta pedagoga	Práce s žáky s LMP (v letech)
Bára	4 roky	VOŠ pedagogická (AP a vychovatel)	3 roky
Dáša	4 roky	SŠ obchodní + kvalifikační kurz	2 roky (1 rok v MŠ speciální)
Františka	3 roky	SŠ potravinářská + kvalifikační kurz	3 roky
Helena	4 roky	SŠ obchodní + kvalifikační kurz	3 roky

Tabulka 2. Asistentky pedagoga

3.4 Popis a realizace výzkumu

Vzhledem k epidemiologické situaci a k době, ve které bylo výzkumné šetření realizováno, nemohlo dojít k přímým náslechům ve vyučovacích hodinách na vybraných základních školách. Přímý náslech se podařil zrealizovat pouze na Základní škole Filipa Vojtíška Šperkownice. Z tohoto důvodu jsou rozhovory s třídními učitelkami doplněny též o rozhovory s asistentkami pedagoga – aby mohlo dojít k hlubšímu pochopení problematiky a k důkladné analýze a shrnutí výsledků výzkumného šetření.

Polostrukturované rozhovory probíhaly vždy nejprve s třídními učitelkami a poté, k získání dalšího pohledu, také s asistentkami pedagoga. Otázky pro rozhovory byly předem připraveny tazatelkou – předběžná struktura rozhovoru jich čítala deset, v průběhu jednotlivých rozhovorů však byly dle potřeby modifikovány, doplňovány o další dotazy k tématu. Otázky se svou tematikou vztahovaly k základním výzkumným otázkám, a tedy též k naplnění hlavního cíle výzkumu. Schéma otázek pro rozhovory je uvedeno v příloze práce (Příloha 1).

Rozhovory byly realizovány na čtyřech základních školách – na třech školách přes on-line platformu, konkrétně přes Microsoft Teams, a na jedné škole při osobním setkání. Rozhovory se uskutečnily v období od 3. do 15. února 2021. Délka rozhovorů se pohybovala v rozmezí od 27 minut do 43 minut (v průměru 35 minut). Rozhovory byly se souhlasem respondentů nahrávány na diktafon v mobilním telefonu a následně byly transkribovány, tedy doslovně přepsány.

Přímý náslech se uskutečnil dne 4. února 2021 na Základní škole Filipa Vojtíška Šperkownice (po vzájemné domluvě s vedením školy, speciálním pedagogem, třídní učitelkou Alenou, asistentkou pedagoga Bárou a rodiči žáka), a to za přítomnosti paní asistentky Bány a Ivoše, žáka s lehkým mentálním postižením. Ivoš je nyní ve 3. třídě a distanční výuku sám doma nezvládá. Původně asistentka pedagoga, po domluvě s třídní učitelkou a s matkou Ivoše, vhazovala zadání úkolů do poštovní schránky, tato forma však nebyla efektivní, jelikož matka pracovní listy buď nevyzvedla, nebo úkoly vypracovávala sama. Lepším řešením tedy bylo, když Ivoš začal docházet do školy a paní asistentka tak mohla kontrolovat, že skutečně pracuje. Ivoš každý školní den dochází na první tři vyučovací hodiny do školy. Prvních 45 minut bývá připojen k on-line výuce, zejména proto, aby navázal kontakt se svými spolužáky. Zbylé dvě vyučovací hodiny pracuje na zadaných úkolech s paní asistentkou Bárou. Ve škole se snaží a je mnohem více soustředěný než doma. Pracuje spíše samostatně, paní asistentka jen dohlíží, aby úkoly plnil správně, případně mu pomáhá s obtížnějšími cvičeními.

Specifikace žáků s lehkým mentálním postižením

Pro získání většího množství informací k výzkumu následuje alespoň základní specifikace žáků a žákyně s lehkým mentálním postižením. Tři žáci chodí na první stupeň základní školy (1., 3. a 4. třída) a jedna žákyně na druhý stupeň základní školy (7. třída). Ve všech případech jejich body IQ i výkony odpovídají pásmu lehkého mentálního postižení – horní i spodní pásmo lehkého mentálního postižení. U Ivoše nelze vyloučit, že by se mohlo jednat o pseudooligofrenii, tedy o sociálně podmíněný stav, ve kterém výkon žáka odpovídá pásmu mentálního postižení. Rodiče Ivošovy školní povinnosti nezajímají a téměř nespolupracují se školou ani se školským poradenským zařízením. U Karla je lehké mentální postižení přidruženo k dětskému autismu (dominantní diagnózou je dětský autismus). Veškerá uvedená data byla získána od třídních učitelek žáků. Pro přehlednost jsou data vepsána do tabulky.

Žák/žákyně	Třída	Specifikace lehkého mentálního postižení
Ivoš	3. třída	spodní pásmo lehkého mentálního postižení; nelze vyloučit pseudooligofrenii
Jana	7. třída	horní pásmo lehkého mentálního postižení
Karel	1. třída	dětský autismus; horní pásmo lehkého mentálního postižení
Lukáš	4. třída	spodní pásmo lehkého mentálního postižení

Tabulka 3. Žáci/žákyně s lehkým mentálním postižením

4 Analýza výzkumu

Následující kapitola je věnována prezentaci dat, která vycházejí z rozhovorů, mapuje názory třídních učitelek a také asistentek pedagoga. Data jsou prezentována ve třech okruzích, podle výzkumných otázek. Každý okruh zahrnuje několik dílčích otázek, pomocí kterých dochází k zodpovězení třech hlavních výzkumných otázek. Pro doplnění a autentičnost jsou vloženy taktéž citace odpovědí od jednotlivých respondentů (TÚ je označení pro třídní učitelku, AP pro asistentku pedagoga). Jména všech respondentů jsou smyšlená a jsou uvedena ve shodě se jmény z tabulek s respondenty (viz podkapitola 3.3 Výzkumný vzorek).

4.1 Podpůrná opatření doporučená školským poradenským zařízením

První okruh se zaměřuje primárně na podpůrná opatření, která mají žáci s lehkým mentálním postižením oficiálně doporučená školským poradenským zařízením. Výzkumná otázka vztahující se k tomuto okruhu zní: „Jaká podpůrná opatření má žák s lehkým mentálním postižením doporučena ze školského poradenského zařízení?“ K jejímu zodpovězení se vážou tři otázky, první z nich přímo a zbylé dvě pouze volně, jsou spíše doplňující.

A. Jaká podpůrná opatření doporučená školským poradenským zařízením konkrétně poskytuje danému žákovi či dané žákyni s lehkým mentálním postižením?

První, nejvýznamnější otázka z daného okruhu, je zaměřena na výčet konkrétních podpůrných opatření, která žákům doporučilo školské poradenské zařízení a která jsou žákům tedy poskytována. Respondenti veskrze odpovídali v souladu s teoretickou částí, ve které byla podrobněji definována dvě podpůrná opatření, konkrétně podpora asistenta pedagoga a využití individuálního vzdělávacího plánu. Předpokládalo se totiž, že tato podpůrná opatření se v odpovědích objeví nejčastěji.

Všichni respondenti uvedli, že se žákům nebo žákyni s lehkým mentálním postižením doporučuje vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu a podpora asistenta pedagoga. Podle odpovědí má každý sledovaný žák vypracován svůj individuální vzdělávací plán, ve kterém má upraven obsah vzdělávání na minimální výstupy. Dále podle individuálního vzdělávacího plánu učitelé uplatňují specifické metody výuky, upravují organizaci výuky a při práci s žákem s lehkým mentálním postižením využívají speciální didaktické pomůcky a učební materiály (v některých případech ovšem nejsou školským poradenským zařízením specifikovány). Asistent pedagoga je většinou sdílený pro více žáků s postižením ve třídě, nejčastěji pro dva až tři žáky, v jedné třídě dokonce pro šest žáků.

Konkrétní podpůrná opatření, která poskytují třídní učitelky či asistentky pedagoga žákům s lehkým mentálním postižením podle doporučení ze školského poradenského zařízení (v souladu s teoretickou částí jsou strukturována především podle konstrukce individuálních vzdělávacích plánů pro sledované žáky s lehkým mentálním postižením):

a) metody výuky

Podle odpovědí respondentů bývají metody výuky značně modifikovány. U žáků s lehkým mentálním postižením probíhá výuka často individuálně, odráží se zde individuální přístup ke konkrétnímu žákovi. Třídní učitelky aplikují především následující metody – vizualizaci a názornost (formou pomůcek), strukturalizaci a též aktivní učení (formou aktivního zapojení do debaty).

TÚ Cecilka: *„Pracujeme s ní individuálně. Má přesně strukturovaný školní den, vše má názorně vysvětlené a popsané. Často s ní debatujeme, snažíme se, aby se aktivně zapojovala.“*

TÚ Eva: *„[...] jednou z metod je například vizualizace formou pomůcek. Zohledňujeme jeho smyslové přetížení.“*

b) obsah vzdělávání

Respondenti odpovídali, že obsah vzdělávání pro žáky nebo žákyni s lehkým mentálním postižením bývá modifikován, upravován na minimální výstupy. Tuto skutečnost potvrzuje také část teoretická, ve které je uvedeno, že žáci s lehkým mentálním postižením mívají uzpůsobeny očekávané výstupy na výstupy minimální doporučené úrovně; tyto minimální výstupy jsou uvedeny v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a jsou východiskem pro tvorbu individuálního vzdělávacího plánu. Rozsah probíraného učiva tedy může být u žáků s lehkým mentálním postižením redukován a bývá vhodně upravován dle individuálních dispozic konkrétního žáka. Žáci s lehkým mentálním postižením nejčastěji dostávají zkrácené nebo zjednodušené učební texty, domácí úkoly i písemné práce (tato modifikovaná cvičení bývají zadávána zprvu ústně, často také písemně, včetně názorných obrázků pro snazší pochopení).

TÚ Alena: *„Jediné podpůrné opatření, které nám to poradenské zařízení nabídlo, je, že jsou vlastně ty minimální výstupy, které jsme rozpracovali [...].“*

TÚ Gabriela: *„Žák má upraven obsah ve vzdělávání na minimální výstupy. Dostává zkrácený učební texty a úkoly, mívá kratší písemky [...]. Všechno mu musíme říkat víckrát a taky to má napsané, má k tomu i obrázky, aby věděl.“*

TÚ Cecilka: „*Respektujeme doporučení SPC, snažíme se vycházet z IVP, respektujeme žaččino tempo. Tam, kde je to možné, ulevujeme. Navazujeme sociální vztahy [...].*“

c) organizace výuky

Z hlediska organizace výuky se třídní učitelky, dle odpovědí, zaměřují zejména na vytváření příjemné atmosféry, čehož se snaží docílit relaxačními cviky, pro žáky s lehkým mentálním postižením, v zadní části učebny. Snaží se provádět pouze takové úpravy, aby nedocházelo k narušení výuky celé třídy. Žáci s lehkým mentálním postižením sedí nejčastěji v předních lavicích vedle asistentky pedagoga. Místo vedle asistenta pedagoga umožňuje individuální úpravu času pro žáka s lehkým mentálním postižením (respektování pomalejšího tempa).

AP Helena: „*Žáci mají vzadu třídy relaxační koutek. Často tam chodíme s Lukášem (pozn.: jméno žáka upraveno autorkou) relaxovat.*“

TÚ Eva: „*Žák sedí v první lavici, vedle něho asistentka, pracují často individuálně [...].*“

d) hodnocení žáka

Podle odpovědí respondentů pozorují učitelé při hodnocení žáků s lehkým mentálním postižením především jejich snahu a proces, ne konečný stav. Často berou ohled na to, zda žák pracuje samostatně či s pomocí asistenta pedagoga, s pomůckami. Hodnocení se snaží vždy okomentovat slovně či přidávají obrázky a razítka, aby žák s lehkým mentálním postižením i jeho rodiče lépe pochopili ono hodnocení. Velmi důležitá je při hodnocení žáků s lehkým mentálním postižením motivace (pochvala, odměna například v podobě samolepky).

TÚ Alena: „*Pokud šlo, dáte jedničku za snahu, napíšete to tam, aby ten rodič věděl. Vždycky komentář, když se chcete krýt – za snahu, jo? [...]. Takže vždycky s komentářem, i tak, když děláme, tak vždycky má napsané: s asistentkou, s pomůckami.*“

TÚ Eva: „*Vždy máte co pochválit, je to motivační, je to začátek. Snažil se, co jsme po něm chtěli, v rámci svých možností udělal.*“

AP Františka: „*Paní učitelka k hodnocení často přidává pochvalu, razítka a samolepky. Jemu se ty obrázky více líbí a víc to chápe, když je tam třeba palec nahoru [...].*“

e) pomůcky a učební materiály

Respondenti se shodli, že používání jakýchkoli pomůcek je u žáků s lehkým mentálním postižením velmi důležité a přínosné. Občas pomůcky a učební materiály školské poradenské zařízení nerozepíše a učitelé pak musejí sami vymýšlet, jaké pomůcky použít. Často vycházejí

z individuálních potřeb jednotlivých žáků s lehkým mentálním postižením. Nejčastěji užívají běžné, snadno dostupné pomůcky, které žákům s lehkým mentálním postižením napomáhají zorientovat se v probírané látce a usnadňují jim její porozumění, často díky pomůckám danou látku zvládají a dokážou tak pracovat na svých úkolech alespoň zčásti samostatně. Pověštinou se jedná o vizuální pomůcky (obrázky, mapy, tabulky, číselná osa).

TÚ Alena: „[...] máme použít nějakou učebnici a didaktické pomůcky, které nám nerozepsali [...].“

TÚ Gabriela: „Na každý téma mám připravený speciální pracovní listy, ve kterých je hlavně hodně obrázků. Jo, obrázky my používáme často.“

AP Bára: „V matematice má osu na počítání, normálně papírový metr, a vytisknutou tabulku s násobkou. No a do češtiny má zase abecedu [...].“

f) personální podpora (asistent pedagoga)

Co se týče personálního zajištění úprav průběhu vzdělávání, ve všech případech jsou v této oblasti aktivně zapojeny asistentky pedagoga. Školská poradenská zařízení všem sledovaným žákům s lehkým mentálním postižením doporučila personální podporu asistenta pedagoga. Všechny třídní učitelky uvedly, že mají ve třídě sdíleného asistenta pedagoga pro více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, nejčastěji pro dva až tři žáky, v jednom případě až pro žáků šest. Respondenti souhlasili, že je velmi důležitá spolupráce a též vztah mezi asistentem pedagoga a učitelem a mezi asistentem pedagoga a žákem. Z odpovědí lze vyčíst, že si třídní učitelky nedovedou představit, jak by výuka probíhala, kdyby ve třídě asistentka pedagoga nebyla přítomna.

TÚ Eva: „Má sdíleného asistenta pedagoga – úvazek 1,00, včetně školní družiny [...].“

TÚ Gabriela: „S asistentkou jsem moc spokojená, rozumíme si, ona si rozumí s žáky. Vážně nevím, co bych dělala, kdybych ji tady neměla.“

B. Jaká jsou specifika výuky daného žáka či žákyně s lehkým mentálním postižením?

Druhá otázka z okruhu slouží spíše k doplnění otázky první, rozvíjí ji a doplňuje ji. Poukazuje na to, jaká jsou specifika výuky daných žáků či žákyně s lehkým mentálním postižením. Nastíňuje, jak moc se může lišit výuka žáků s lehkým mentálním postižením od výuky žáků intaktních, jak se dané odlišnosti promítají do využití doporučených podpůrných opatření.

TÚ Alena: „Je to těžké, že se musíte tomu přizpůsobit, musíte být na to připraveni, musíte pořád hledat nějaké materiály a mít jich více, protože on se třeba unaví a už to nechce [...].“

Odpovědi respondentů často směřovaly ke specifickým výkonům jednotlivých žáků s lehkým mentálním postižením. Téměř všichni respondenti se shodli na tom, že žáci mají pomalejší tempo, které musejí učitelé, asistenti i ostatní žáci respektovat, a že také nedokážou pojmout veškeré učivo, proto mají například zkrácené texty či mají k dispozici nejruznější pomůcky, jsou pro ně připravovány speciální materiály. Ohled je brán také na možné přetěžování žáků, kterému se paní učitelky snaží předcházet pomocí relaxačních cvičení pro žáky.

TÚ Eva: *„Žák má pomalejší tempo, snažíme se střídat pracovní činnosti. Nastane-li smyslové přetížení, únava, nelze po žákovi vyžadovat plnění úkolů v danou chvíli, je potřeba přihlížet k jeho potřebám. Co nestihne vypracovat ve škole, často dodělává doma za domácí úkol.“*

TÚ Gabriela: *„Žákovi se zkracují učební texty na ty nejpodstatnější věci, a to podstatný je mu třeba důkladněji vysvětlit. Hodně používáme vizuální pomůcky. A taky se snažíme zapojovat relaxační cvičení [...].“*

Ve všech případech byl zmíněn zejména individuální přístup, zohledňování a respektování individuálních, specifických potřeb každého žáka. Důraz byl kladen také na pozitivní přístup a motivaci. Často byla zmíněna zasloužená odměna či pochvala a v opačném případě taktéž přiměřený trest, který však vždy musí být oprávněný, spravedlivý, jasně vysvětlený.

AP Františka: *„[...] neustálé povzbuzování a motivace, jako například razítka, samolepky, ústní pochvala.“*

AP Helena: *„Vždy je třeba respektovat individualitu žáka, pozitivně ho motivovat, případně mu nabídnout odměnu při splnění cíle, kterej však pro něj musí být dosažitelný!“*

Důležitá byla taktéž pomoc ze strany asistenta pedagoga, na tu odkazovaly především třídní učitelky, ale i asistentky pedagoga souhlasily, že se sledovaným žákům s lehkým mentálním postižením věnují velmi často a důkladně. Jak již bylo zmíněno v teoretické části, asistenti pedagoga jsou velmi významným prvkem v procesu inkluzivního vzdělávání. Dle odpovědí asistentky pedagoga nejčastěji podporují žáky s lehkým mentálním postižením při zvládnutí přiměřených požadavků, snaží se o určité vyvážení výstupů všech žáků, dbají na udržování dobrých vztahů mezi spolužáky ve třídě.

TÚ Cecilka: *„Při provádění zápisů učiva v hodinách je žačce umožněno, pokud nezvládá zápis provést sama, že jí zápis doplní asistentka.“*

AP Františka: *„Látku mu často tlumočím já podle jeho specifického chápání a vnímání. Dohlížím na udržení pozornosti, tiším ho při vyrušování a snažím se ho zapojit do kolektivu.“*

C. Jaká byla Vaše znalost podpůrných opatření před tím, než jste začala vyučovat žáka či žákyni s lehkým mentálním postižením?

Třetí otázka je spíše doplňující. Cílem této otázky je především vytvořit si představu, jaká je přibližná úroveň znalostí podpůrných opatření u třídních učitelů a asistentů pedagoga na základních školách hlavního vzdělávacího proudu.

Vesmět všichni respondenti měli alespoň letmou znalost, jisté povědomí o podpůrných opatřeních již před tím, než se dostali do styku s žákem s mentálním postižením (vyučování, asistence). Často docházelo k prohlubování vědomostí skrze samostudium či prostřednictvím praxe. Ve většině případů se však kladla důležitost zejména na to, jaká konkrétní podpůrná opatření daný žák potřebuje. Od toho se také následně odvíjelo další studium problematiky.

TÚ Eva: „[...] v rámci školy, zejména praxe a také v rodině. V předešlých letech jsem pracovala s chlapci obdobného postižení a několik let se zabývám samostudiem neurovývojových poruch.“

AP Dáša: „Moje znalost podpůrných opatření pramenila jak ze studia dané problematiky, tak z následné praxe. Navíc volba toho, které z podpůrných opatření je pro žákyni nejvýhodnější, se provádí až na základě toho, jak daná žákyně na podpůrná opatření reaguje [...].“

4.2 Další formy podpory

Druhý okruh otázek je zaměřen na další formy podpory, které učitelé či asistenti pedagoga poskytují žákům s lehkým mentálním postižením navíc, nad rámec podpůrných opatření doporučených školským poradenským zařízením. Výzkumná otázka související s daným okruhem zní: „Jaké formy podpory poskytují učitelé žákům s lehkým mentálním postižením nad rámec podpůrných opatření doporučených školským poradenským zařízením?“ Aby mohlo dojít k zodpovězení výzkumné otázky, byly stanoveny čtyři dílčí otázky. Současně se zde sleduje spolupráce s rodiči žáka s lehkým mentálním postižením; k této problematice se vztahují dvě ze čtyř níže uvedených otázek.

A. Poskytujete žákovi či žákyni s lehkým mentálním postižením i jiné formy podpory nad rámec podpůrných opatření doporučených školským poradenským zařízením?

První otázka se věnuje poskytování podpůrných opatření nad rámec podpůrných opatření doporučených školským poradenským zařízením. Sleduje, jaká podpůrná opatření třídní učitelé a asistenti pedagoga poskytují žákovi či žákyni s lehkým mentálním postižením navíc.

V souladu s teoretickou částí se účastnice výzkumu zaměřují především na individuální potřeby každého žáka, na jeho specifické nároky a výkony, na to, co má kolem sebe.

TÚ Alena: *„Všechno, co mu pomůže, všechno, co vás napadne. Člověk bere z domu i z té zvláštní školy všechno, jakékoli pomůcky. Vyrábíme a zaměřujeme se na to, co v podstatě má kolem sebe [...].“*

Respondenti se shodli, že poskytovaná podpora je do značné míry ovlivněna individualitou každého žáka s lehkým mentálním postižením, že každému žákovi sedí jiná forma podpory. Proto žákům poskytují individuální podporu, která bývá většinou realizována prostřednictvím dalších subjektů, zejména skrze doplňující pracovníky školního poradenského pracoviště (školní psycholog a školní speciální pedagog) nebo skrze asistenta pedagoga, často také mimo vyučovací dobu. Zmíněno bylo též další pracovní místo mimo kmenovou učebnu, toto místo slouží především k relaxaci, odpočinku. Třídní učitelky prosazovaly také změnu zasedacího pořádku – lavice uspořádány do tvaru písmene U.

TÚ Eva: *„Žákovi se věnuje školní psychologka, speciální pedagožka. Má k dispozici místnost s minimem smyslových podnětů pro odpočinek a zklidnění, avšak s možností využívat speciální učební pomůcky a hračky.“*

TÚ Cecilka: *„[...] třeba lavice máme do účka, aby žačka neměla pocit, že je odstrčená.“*

AP Dáša: *„Nad rámec poskytují začce individuální konzultaci při řešení zadaných úkolů mimo vyučovací dobu [...].“*

Nejčastěji se objevovaly odpovědi, ve kterých třídní učitelky a asistentky pedagoga sdělovaly, že pro žáka nebo žákyni s lehkým mentálním postižením připravují nejrůznější výukové materiály a pomůcky podle individuálních potřeb žáka nebo žákyně (materiály navíc, které nebyly doporučeny školským poradenským zařízením). Zaměřují se na užívání vizuálních pomůcek, jako jsou slepé mapy, obrázky, výukové kartičky. Vytvářejí pracovní listy, které bývají zpravidla jednodušší a praktičtější, upravují cvičení z pracovních sešitů a z učebnic.

TÚ Gabriela: *„[...] dále připravuju pro žáka třeba modely, slepé mapy a výukové kartičky, nebo mu upravuju cvičení z učebnic, aby to vůbec pochopil.“*

AP Bára: *„Snažím se zařadit práci s penězi, tak jsem pro něho vyrobila penízky, žetony. Taky mu půjčuju výtvarné potřeby a pastelky, které jsem našla doma, on totiž nic nenosí.“*

AP Dáša: *„Občas pro ni připravím nějaké zajímavé pracovní listy, nic složitého, ale aby měla propojení s praktickým věcmi.“*

B. Myslíte si, že existuje určitá forma podpory, která žákovi nebo žákyni s lehkým mentálním postižením momentálně chybí?

Druhá otázka je směřována opačným směrem, tedy ne na podporu, kterou učitelé či asistenti pedagoga vykonávají navíc, nad podpůrná opatření doporučená školským poradenským zařízením, ale naopak na podporu, která by žákovi či žákyni s lehkým mentálním postižením mohla scházet. Záměrem této otázky je tedy odhalit možné nedostatky, které by mohly být odstraněny, a následně by se tak mohlo začít pracovat na zajištění adekvátní podpory v dané oblasti, v níž dosud není dostatečný stupeň podpory realizován.

Ve většině případů ovšem respondenti odpovídali, že žákovi či žákyni s lehkým mentálním postižením žádná podpora momentálně vyloženě nechybí, že se jim dostává veškeré potřebné péče. Toto zjištění je vskutku dobré, jelikož vypovídá o tom, že třídní učitelky a asistentky pedagoga dokážou pro své žáky s lehkým mentálním postižením zajistit odpovídající formu podpory. Do jisté míry to může souviset také s tím, že se paní učitelky i asistentky pedagoga v dané problematice dále vzdělávají, a proto se v ní též lépe orientují a jsou schopny vybrat ta podpůrná opatření, jež jsou pro daného žáka nejvhodnější.

TÚ Cecilka: *„Nemyslím si, že v současné době by žákyni nějaké podpůrné opatření chybělo. Tento můj názor pramení i z konzultací s ostatními vyučujícími.“*

TÚ Gabriela: *„Myslím si, že ne, že žákovi poskytujeme odpovídající podporu [...].“*

V jednom případě se objevila odpověď od třídní učitelky a od asistentky pedagoga, že žákovi s lehkým mentálním postižením chybí podpora rodiny. Paní učitelka i paní asistentka se snaží žákovi nabídnout veškerou možnou podporu, ale bez podpory ze strany rodiny se žák nemůže dál vyvíjet takovým způsobem, jak by to bylo možné, kdyby adekvátní podporu doma měl, kdyby měl adekvátní sociální zázemí.

TÚ Alena: *„Asi podpora doma, podpora doma [...]. Ale mu by to tak pomohlo, tak strašně pomohlo.“*

AP Bára: *„Ne, jediné podpora rodiny, sociální zázemí.“*

Občas respondenti také zmínili další možné formy podpory, které zatím nejsou nutné, ale do budoucna by se s nimi mělo počítat a mělo by se již uvažovat o jejich případné realizaci.

TÚ Eva: *„V dalších letech určitě nácvik sociálních dovedností, zatím ale není zahrnuto v doporučení ŠPZ.“*

C. Žádají Vás rodiče žáka či žákyně s lehkým mentálním postižením o poskytování podpůrných opatření nad rámec podpůrných opatření doporučených školským poradenským zařízením?

Třetí otázka s dílčí výzkumnou otázkou sledovaného okruhu souvisí jen částečně. Primárně je zaměřena zejména na rodiče žáků s lehkým mentálním postižením. Sleduje, jak rodiče žáků reagují na poskytovaná podpůrná opatření, jestli mají nějaké speciální požadavky. Pomocí této otázky dochází ke zhodnocení vztahu rodičů žáků ke svým dětem s lehkým mentálním postižením, k inkluzivnímu vzdělávání a ke vzdělávání obecně, ke spolupráci s učiteli a též s ostatními spolupracujícími subjekty, jimiž jsou například asistenti pedagoga nebo školská poradenská zařízení.

Ve třech případech byla popsána spolupráce s rodiči jako zcela uspokojivá. Rodiče se zajímají o proces vzdělávání svých dětí s lehkým mentálním postižením, komunikují s třídními učiteli, rozebírají spolu poskytovaná podpůrná opatření. Většinou jsou rodiče spokojeni, nežádají tedy o žádnou nadstandardní formu podpory. Pouze žádají například o podporu v tom směru, aby se jejich dítě s lehkým mentálním postižením mohlo co nejvíce přiblížit spolužákům (formou totožných úkolů, co nejméně viditelných rozdílů a úlev).

TÚ Gabriela: „*Ne, zatím nežádaj.*“

TÚ Cecilka: „*Na žádost maminky dostává žákyně stejné úkoly jako její spolužáci, ve zkrácené verzi. Pakliže si s jakýmkoliv zadáním neví rady, může se vždy obrátit na paní asistentku, přes telefon, e-mail.*“

V jednom případě třídní učitelka a asistentka pedagoga uvedly, že spolupráce s rodiči není uspokojivá, rodiče se o své dítě nezajímají, nepodporují ho, nespolupracují ani se školským poradenským zařízením (často nedocházejí na domluvená setkání). Rodiče jsou rozvedeni a žijí odděleně, jejich sociokulturní prostředí není příliš příznivé. Vzhledem ke zmiňovaným okolnostem se u daného žáka nedá vyloučit pseudooligofrenie¹. Jelikož rodiče se školou vůbec nespolupracují, nežádají ani o žádná podpůrná opatření, v podstatě ani nevědí, jaká podpora je žákovi poskytována.

TÚ Alena: „*[...] on by byl úplně někde jinde. A nechápete, že té matce je to úplně jedno. [...]* Ale ona opravdu od první třídy ani ťuk.“

AP Bára: „*Rodiče se nezajímají, nekomunikují. Otec se vůbec nezajímá, matka minimálně.*“

¹ S odkazem na teoretickou část – jedná se o sociálně podmíněný stav, ve kterém výkon žáka odpovídá pásmu mentálního postižení.

D. Je nějaká forma podpory, kterou byste ráda využila, ale rodiče žáka či žákyně s lehkým mentálním postižením jsou zásadně proti?

Čtvrtá otázka z okruhu navazuje na otázku třetí. Opět se k dílčí výzkumné otázce vztahuje jen částečně a primárně sleduje rodiče žáků s lehkým mentálním postižením. Lze vypožorovat i zde, jaká je spolupráce s rodiči, jak reagují na poskytování podpůrných opatření u svých dětí s lehkým mentálním postižením, zda si nějakou formu podpory nepřejí, zda nějaká podpůrná opatření odmítají. Předpokladem pro zařazení této otázky byla hypotetická varianta, ve které by rodič žáka s lehkým mentálním postižením nemusel souhlasit s některými poskytovanými podpůrnými opatřeními, například s redukcí učiva, a to proto, aby jeho dítě nebylo zbytečně stigmatizováno.

Respondenti odpovídali v souladu s odpověďmi na předchozí otázku, otázku třetí. Důraz byl kladen opět na dobrou spolupráci s rodiči žáků. Z toho vyplývaly taktéž odpovědi, ve kterých se většina respondentů shodla na tom, že rodiče spolupracují, a když mají odlišné názory, vždy se s nimi dá komunikovat a domluvit se na řešení, které je nejlepší pro žáka.

TÚ Cecilka: „*S odmítnutím jsem se zatím ze strany rodiny nesetkala.*“

AP Helena: „*Ne. S rodiči je velmi dobrá spolupráce, dá se s nimi rozumně domluvit.*“

Respondenti, kteří vnímají spolupráci s rodiči jako spíše negativní, však též uvedli, že rodiče žáka s lehkým mentálním postižením nejsou zásadně proti žádnému z poskytovaných podpůrných opatření. Respondenti tedy neuvedli žádný případ podpory, kterou by nebylo možné využít kvůli nesouhlasu rodičů.

TÚ Alena: „*[...] tak tady je to bezpředmětné...*“

4.3 Formy podpory pro sociální začlenění

Třetí okruh otázek se zaměřuje na podporu v oblasti sociálního začlenění. Sleduje podporu, již třídní učitelé a asistenti pedagoga poskytují pro co nejlepší začlenění žáka s lehkým mentálním postižením do třídního kolektivu. Výzkumná otázka pro tento okruh otázek zní: „*Jaké formy podpory využívají učitelé pro začlenění žáka s lehkým mentálním postižením do třídního kolektivu?*“ Pro danou oblast jsou zvoleny tři otázky, prostřednictvím kterých bude zodpovězena dílčí výzkumná otázka. V teoretické části bylo zmíněno, že by měl být žák s lehkým mentálním postižením vzděláván v přátelském prostředí, měl by si osvojit svou roli v sociální skupině a v souladu s tím by mělo docházet též k vytváření vhodných podmínek pro celkový vývoj žáka. Zmíněné body by měly být při sociálním začleňování zohledněny.

A. Jaké si myslíte, že je klima třídy ve vztahu k žákovi či žákyni s lehkým mentálním postižením?

První otázka z okruhu je úvodní; seznamuje s třídním klimatem, sleduje subjektivní posouzení klimatu ve třídě (z pohledu třídních učitelek a asistentek pedagoga), ve které je vzděláván žák s lehkým mentálním postižením. Zkoumá také to, jaký vliv má inkluze na klima školní třídy, jaké vztahy mezi žáky s lehkým mentálním postižením a mezi žáky intaktními panují. Lehce poukazuje na inkluzivní vzdělávání, jak je hodnoceno ze strany třídních učitelek a asistentek pedagoga.

TÚ Alena: *„Jako celkově taková jako zkušenost za ty roky – dětem nevadí, když jsou v kolektivu jiné děti. A je to až se liší tím IQ čili takové mentálně zaostalé, nebo zase hodně chytré, jakýmkoli způsobem jiné jim nevadí, ale za předpokladu, že jim tyhle děti dají pokoj.“*

Respondenti vesměs odpovídali, že celkové klima třídy ve vztahu k žákovi či žákyni s lehkým mentálním postižením je pozitivní, dobré, v některých případech dokonce vyloženě výborné. Tento fakt povětšinou pramení z toho, že třídní učitelky s žáky mluví otevřeně o odlišnostech, o jinakosti, o postižení či znevýhodnění obecně (tento otevřený pohled by se měl rozšířit). Snaží se žákům citlivě vysvětlit, že každý jedinec se v určitém ohledu může lišit od druhých; jeden se liší například barvou pleti, druhý hovoří jiným jazykem a třetí se může lišit právě v úrovni rozumových schopností. Třídní učitelky a asistentky pedagoga se domnívají, že ona otevřená debata na téma postižení ukazuje žákům další pohled na věc, a díky tomuto novému, pro ně dosud neznámému pohledu začnou žáci o postižení uvažovat zcela jinak, nenechávají se již tak moc ovlivňovat názory a předsudky ostatních. Žáci si všímají, že je žák s lehkým mentálním postižením na jiné úrovni, že se chová odlišně, ale berou to jako součást jeho osobnosti, jako jeho charakteristické osobnostní rysy.

TÚ Alena: *„A respektují, respektují ho, berou, protože každý je nějaký, že? Protože od první třídy si povídáme, na co jsi šikovný, co ti nejde, jo, co se ti líbí na spolužákovi [...] musíme se naučit spolu vycházet.“*

TÚ Eva: *„Vztahy ve třídě s tímto žákem jsou zatím dobré. Děti ho přijaly spontánně, všímají si, že se chová v určitých situacích jinak, ale berou to jako součást jeho osobnosti. Složitější situace je ale v družině, kde je zapotřebí větší a intenzivnější dohled paní asistentky.“*

TÚ Cecilka: *„[...] spolužáci žákyni respektují, uvědomují si, že jejich intelekt je na vyšší úrovni, přesto ale nemají v kolektivu potřebu začku shazovat či jakkoliv ponižovat.“*

AP Helena: „*Celkový klima je výborný, super. Ostatní žáci ho normálně přijali, protože ví, že je trochu jinej. Paní učitelka se snaží o všech odlišnostech mluvit, proto ho žáci berou.*“

Součástí otázky je také zhodnocení inkluzivního vzdělávání. Inkluzi vnímají třídní učitelky i asistentky pedagoga veskrze pozitivně, inkluzi chápou a berou jako přirozenou součást doby, moderní společnosti, jako nedílnou součást vzdělávacího systému. Podle odpovědí je na všech sledovaných školách inkluzivní vzdělávání podporováno, jak ze strany pedagogického sboru a vedení školy, tak ze strany rodičů žáků. Třídní učitelky a asistentky pedagoga vidí výhodu inkluzivního vzdělávání především v tom, že se žáci s lehkým mentálním postižením stávají součástí kolektivu, který je tvořen z větší části žáky bez postižení. Všichni tak mají možnost naučit se tomu, že ve společnosti mohou být lidé rozdílní, ať už inteligenčně či jakkoli jinak, naučí se spolu kooperovat.

TÚ Gabriela: „*Inkluzi bereme úplně přirozeně, všichni ji podporují, u nás ve škole je mnoho žáků s nějakým postižením, že to ani jinak brát nejde [...].*“

AP Dáša: „*Líbí se mi, že jsou všichni žáci pohromadě, i ti s postižením. Spolupracují. Myslím si, že to je dobrá vyhlídka do budoucnosti.*“

B. Jaké formy podpory využíváte pro co nejlepší začlenění žáka či žákyně s lehkým mentálním postižením do kolektivu?

Druhá otázka z okruhu se zaměřuje na konkrétní formy podpory, které třídní učitelé i asistenti pedagoga užívají pro co nejlepší začlenění žáka nebo žákyně s lehkým mentálním postižením do třídního kolektivu. Jedná se o cílenou podporu ze strany třídních učitelek a asistentek pedagoga se záměrem sociálního začlenění žáků s lehkým mentálním postižením. Do jisté míry tato otázka souvisí s otázkou předchozí, protože aby mohlo dojít k úspěšnému začlenění žáka s lehkým mentálním postižením do třídního kolektivu, musí být klima třídy pozitivní.

Respondenti často odpovídali obdobně jako na otázku předešlou. Třídní učitelky nejčastěji volí otevřenou debatu o mentálním postižení, otevřeně všem žákům vysvětlují, co to postižení je, jaká jsou jeho specifika, jaké jsou konkrétní projevy postižení u daného žáka s lehkým mentálním postižením. Poukazují na to, jak by se k sobě žáci měli navzájem chovat a jak by měli řešit různé situace. Tímto se učitelé také snaží předcházet nežádoucím situacím, které by mohly vzniknout, kdyby žáci nebyli dostatečně informováni.

AP Bára: „*Paní učitelka mluví s ostatními žáky o jeho postižení, prostě řekne, že se liší [...].*“

TÚ Gabriela: „[...] snažím se předcházet nežádoucím situacím a případně vzniklé řeším vysvětlením, jak se v takové situaci zachovat.“

Někteří respondenti odpověděli, že o postižení neinformují pouze třídní učitelky, ale že lze podporu hledat také u pracovníků školního poradenského pracoviště. V odpovědích byli zmíněni konkrétně školní psychologové a školní speciální pedagogové.

TÚ Eva: „Děti ve třídě byly školní psycholožkou a speciální pedagožkou citlivě obeznámeny s jeho jinakostí [...].“

Podstatné je podle odpovědí taktéž zapojování žáků a žákyně s lehkým mentálním postižením do aktivit ostatních žáků ve třídě, a to během i mimo vyučování. Neméně důležitá je však též snaha zapojit ostatní spolužáky do aktivit, které jsou primárně určeny pro žáky či žákyni s lehkým mentálním postižením. Tedy je vhodné, když se aktivity žáků s lehkým mentálním postižením a žáků intaktních vzájemně propojují, když jsou schopni spolupracovat, vzájemně komunikovat. Důležité je, aby se všichni žáci při této kooperaci cítili příjemně, užitečně, aby je toto společné propojení naplňovalo a obohacovalo.

TÚ Alena: „[...] vtahujeme ho do všeho, bereme ho do všeho, snažíme se, pokud to jde – jednička s hvězdičkou, projdi se po třídě, ukaž dětem, jak jsi šikovný.“

AP Františka: „Ve chvíli, když pracuji se žákem mimo vyučovací hodinu, snažím se zapojit do hovoru i ostatní spolužáky, nejlépe tak, aby se při tom žák s LMP cítil užitečný.“

C. Jaké ještě další formy podpory by podle Vašeho názoru šlo využít pro co nejlepší začlenění žáka či žákyně s lehkým mentálním postižením do kolektivu?

Třetí otázka z okruhu se vztahuje k otázce druhé. Zkoumá, jaké ještě další formy podpory by se teoreticky daly využít k tomu, aby mohli být žáci či žákyně s lehkým mentálním postižením co nejlépe začleněni do kolektivu školní třídy. Jestli existuje nějaká podpora v oblasti sociálního začleňování, kterou třídní učitelky nebo asistentky pedagoga zatím nevyzkoušely, ale mohly by ji případně aplikovat v budoucnu, nebo zda existuje nějaká forma podpory, která by měla být realizována soustavně v dlouhodobém měřítku.

Respondenti nejčastěji odpovídali, že se snaží pro žáky nebo žákyni s lehkým mentálním postižením zajistit veškerou možnou podporu, aby byli co nejlépe přijímáni svými spolužáky, aby jejich začleňování do kolektivu probíhalo co možná nejsnáze. Domnívají se, že pro dobré sociální začleňování poskytují žákům s lehkým mentálním postižením veškerou dostupnou podporu. Z dlouhodobějšího hlediska však apelují na takovou formu podpory, kterou lze

realizovat soustavně, po dobu několika let. Skrze tuto dlouhodobou podporu se snaží stále zlepšovat podmínky pro snadnější začleňování.

TÚ Cecilka: *„Naším cílem je snažit se dále zlepšovat a udržovat vztahy ve třídě a taky spolupracovat s dalšími subjekty, třeba se školním psychologem a speciálním pedagogem.“*

TÚ Gabriela: *„[...] dál bych pak chtěla podle potřeby dělat pravidelnou osvětu v kolektivu o různorodosti kamarádů, spolužáků a lidí kolem nás.“*

Vyskytla se také zmínka o jisté podpoře v rámci sociálního začleňování, kterou třídní učitelka a asistentka pedagoga plánují zrealizovat v budoucnu, pravděpodobně během příštího roku.

AP Františka: *„Časem, snad někdy příští rok, chceme s paní učitelkou zařadit pro žáka taky nácvik sociálních dovedností [...].“*

Objevily se i názory, že žáci s lehkým mentálním postižením zažívají z hlediska sociálního začleňování úspěch ze všech stran, což je zajisté velmi pozitivní zjištění, jelikož poukazuje na to, že je daným žákům poskytována dostačující podpora.

AP Helena: *„Nic mě nenapadá. Žák zažívá úspěch jak ze strany kolektivu třídy, tak i učitelského sboru.“*

5 Výsledky výzkumu

Tato kapitola prezentuje závěry výzkumného šetření. Je zaměřena na vyhodnocení výsledků výzkumného šetření, shrnuje výsledky výzkumu, hodnotí dosažení cílů práce. Následně předkládá porovnání zjištěných poznatků z výzkumného šetření s poznatky z odborné literatury a z legislativních dokumentů. Kapitola dále obsahuje prezentaci doporučení pro speciálně pedagogickou praxi, která vyplývají z výzkumného šetření. Součástí kapitoly je také zhodnocení přínosů práce pro obor speciální pedagogika (se zaměřením na psychopedii).

5.1 Vyhodnocení výsledků výzkumu a diskuse

Tématem bakalářské práce je poskytování podpůrných opatření u žáků s lehkým mentálním postižením v procesu inkluzivního vzdělávání. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaká podpůrná opatření nejčastěji doporučují školská poradenská zařízení pro žáky s lehkým mentálním postižením, jaká podpůrná opatření poskytují učitelé těmto žákům nad rámec podpůrných opatření doporučených školským poradenským zařízením a jaké formy podpory využívají učitelé pro co nejlepší začlenění žáků s lehkým mentálním postižením do kolektivu školní třídy.

Zhodnocení výzkumu a dosažení výše uvedených cílů práce je realizováno prostřednictvím shrnutí výsledků výzkumného šetření, které je provedeno formou odpovědí na tři již dříve stanovené výzkumné otázky.

1. Jaká podpůrná opatření má žák s lehkým mentálním postižením doporučena ze školského poradenského zařízení?

Výčet konkrétních podpůrných opatření pro žáky s lehkým mentálním postižením, která doporučují školská poradenská zařízení, je shrnutím odpovědí na otázky A. a B. z prvního okruhu otázek (viz 4.1 Podpůrná opatření doporučená školským poradenským zařízením).

Z analýzy odpovědí respondentů vyplývá, že školská poradenská zařízení pro žáky s lehkým mentálním postižením nejčastěji doporučují podpůrná opatření v podobě podpory asistenta pedagoga a vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Asistent pedagoga je sdílený pro více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, nejčastěji pro dva až tři žáky, v jednom případě až pro žáků šest. Asistent pedagoga pomáhá žákům s lehkým mentálním postižením zvládat učivo, snaží se, aby tito žáci moc nevybočovali a aby panovala příjemná atmosféra ve školní třídě. V individuálním vzdělávacím plánu posléze učitelé zpracovávají jednotlivé úpravy a konkrétní podpůrná opatření doporučená školským poradenským zařízením.

Dalšími podpůrnými opatřeními, která pro žáky s lehkým mentálním postižením doporučují školská poradenská zařízení, jsou úpravy obsahu vzdělávání, užívání speciálních didaktických pomůcek a učebních materiálů, upravené hodnocení žáka, užívání specifických metod výuky a v neposlední řadě též úpravy organizace výuky.

Obsah vzdělávání bývá často modifikován na minimální výstupy (podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání) a rozsah učiva bývá nejčastěji redukován nebo upravován dle individuálních dispozic každého žáka s lehkým mentálním postižením. Tito žáci mají většinou pomalejší tempo práce, třídní učitelky musejí tento fakt respektovat, a proto pro tyto žáky připravují učební texty i domácí úkoly ve zkrácené či zjednodušené podobě, často také včetně názorných obrázků pro snadnější pochopení zadání (jelikož žáci s lehkým mentálním postižením mívají potíže s pochopením zadání úkolů, které je sděleno pouze v ústní podobě).

Doporučeno je používání speciálních didaktických pomůcek a učebních materiálů, konkrétní pomůcky a materiály však často nejsou specifikovány, proto třídní učitelky při výběru pomůcek vycházejí především z individuálních potřeb žáků s lehkým mentálním postižením. Vybírají takové pomůcky, díky kterým jsou žáci s lehkým mentálním postižením schopni pracovat víceméně samostatně. Nejčastěji to jsou vizuální pomůcky jako obrázky, mapy, časové osy anebo tabulky.

Školská poradenská zařízení povětšinou doporučují, aby hodnocení žáků s lehkým mentálním postižením bylo jak sumativní, tak formativní. Hodnocení známkou by tedy mělo být vždy doplněno slovním komentářem, případně obrázkem či samolepkou. Hodnocení by pro žáky nemělo být stresující, ale naopak motivující.

Doporučeny jsou také úpravy metod výuky. Velký důraz má být kladen na individuální práci s žáky s lehkým mentálním postižením, má se brát ohled taktéž na možné přetěžování žáků a má se klást důraz na pozitivní přístup a motivaci. Jsou doporučeny metody aktivního učení (například debaty), strukturalizace a dále vizualizace a názornost formou pomůcek.

V rámci úprav organizace výuky jsou doporučovány pouze takové úpravy, které nenaruší chod výuky celé třídy. Doporučuje se mít ve třídě vyhrazený prostor pro relaxaci (relaxační koutek v zadní části učebny). Také by měl být upraven zasedací pořádek – žáci s lehkým mentálním postižením by měli sedět nejlépe v předních lavicích a v jejich blízkosti by měli mít své stálé místo též asistenti pedagoga, a to i proto, aby mohlo docházet k individuálním časovým úpravám pro respektování pomalejšího tempa.

2. Jaké formy podpory poskytují učitelé žákům s lehkým mentálním postižením nad rámec podpůrných opatření doporučených školským poradenským zařízením?

Výčet dalších forem podpory, které třídní učitelky či asistentky pedagoga poskytují žákům s lehkým mentálním postižením navíc, nad rámec podpůrných opatření doporučených školským poradenským zařízením, je shrnutím odpovědí na otázky A. a C. a částečně také B. a D. z druhého okruhu otázek (viz 4.2 Další formy podpory).

Z analýzy odpovědí respondentů vyplývá, že se snaží poskytovat jakoukoli možnou formu podpory, která by žákům s lehkým mentálním postižením mohla alespoň minimálně pomoci. Třídní učitelky při výběru podpory berou ohled především na individuální potřeby každého žáka s lehkým mentálním postižením, na jeho specifické nároky, jelikož jsou si vědomy, že každému žákovi sedí něco jiného.

Třídní učitelky i asistentky pedagoga připravují pro žáky s lehkým mentálním postižením výukové materiály a pomůcky navíc (tedy takové, které nebyly doporučeny školským poradenským zařízením). Zaměřují se na pracovní listy a vizuální pomůcky (slepé mapy, výukové kartičky).

Doplňující podpora bývá často realizována prostřednictvím dalších subjektů, a to konkrétně skrze školního speciálního pedagoga a školního psychologa, kteří žákům s lehkým mentálním postižením poskytují například individuální speciálně pedagogickou a psychologickou péči.

Poměrně často byla zmiňována prostorová úprava organizace výuky. Školy pro žáky s lehkým mentálním postižením zřizují další pracovní místo mimo kmenovou učebnu, někdy i místnost s minimem smyslových podnětů. Dochází též ke změnám v zasedacím pořádku (nejčastější je uspořádání lavic do tvaru písmene U).

Na žádost rodičů žáků s lehkým mentálním postižením poskytují třídní učitelky a asistentky pedagoga pro tyto žáky podporu v tom směru, aby se mohli přiblížit svým spolužákům. Žáci s lehkým mentálním postižením proto například dostávají úkoly s minimálními rozdíly.

V jednom případě se třídní učitelka a asistentka pedagoga snaží vymýšlet nejrůznější formy podpory, nejvíce by však ocenily podporu ze strany rodiny, protože kdyby se rodiče více zajímali, žák by se momentálně nacházel na zcela jiné úrovni. Třídní učitelka si je vědoma, že bez podpory rodičů danému žákovi nikdy nedokážou poskytnout odpovídající podporu.

Z analýzy odpovědí respondentů však lze obecně shrnout, že třídní učitelky a asistentky pedagoga poskytují žákům s lehkým mentálním postižením adekvátní podporu.

3. Jaké formy podpory využívají učitelé pro začlenění žáka s lehkým mentálním postižením do třídního kolektivu?

Následující výčet podpory, kterou třídní učitelé a asistenti pedagoga poskytují pro co nejlepší začlenění žáka s lehkým mentálním postižením do třídního kolektivu, je shrnutím odpovědí na otázku B., ale částečně také na otázky A. a C. ze třetího okruhu (viz 4.3 Formy podpory pro sociální začlenění).

Z analýzy odpovědí respondentů vyplývá, že jako nejvhodnější se pro co nejlepší začlenění žáků s lehkým mentálním postižením do třídního kolektivu jeví otevřená debata na téma mentální postižení, postižení obecně, odlišnost, jinakost. Třídní učitelky všem žákům otevřeně a citlivě vysvětlují, co mentální postižení je a jaká jsou jeho specifika. Žákům se tak otevírá nový pohled na žáka s mentálním postižením, u kterého sice pozorují určité odlišnosti, ale akceptují ho, přijímají ho do kolektivu. Informace o postižení však neposkytují pouze třídní učitelky, často tuto činnost zajišťují také pracovníci školního poradenského pracoviště. Tato otevřená debata a informovanost žáků je velmi důležitá též z hlediska vytváření a udržování pozitivního klimatu třídy.

Podstatné je taktéž zapojování žáků s lehkým mentálním postižením do aktivit ostatních žáků ve třídě, a to během vyučování i mimo vyučování, a naopak také zapojování intaktních žáků do aktivit, které jsou určeny pro žáky s lehkým mentálním postižením. Je tedy důležitá určitá spolupráce žáků intaktních a žáků s lehkým mentálním postižením.

Z dlouhodobého hlediska se třídní učitelky a asistentky pedagoga snaží poskytovat takovou podporu, aby stále docházelo ke zlepšování a udržování pozitivních vztahů ve třídě, například formou pravidelné osvěty.

Diskuse

Pro závěry práce je důležitá taktéž komparace výsledků výzkumného šetření s poznatky z odborné literatury a z legislativních dokumentů. Východiskem pro porovnávací činnost jsou zdrojové materiály, jako například *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* (dále jen vyhláška č. 27/2016 Sb.) a částečně také Valentův a kol. (2015) *Katalog podpůrných opatření. Dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu* (dále jen Katalog). Katalog slouží zejména ke konkretizaci obecnějších informací. Obecné informace pro diskusi jsou čerpány především ze zdrojových materiálů, které jsou citovány v teoretické části bakalářské práce.

Žákům s lehkým mentálním postižením jsou doporučena podpůrná opatření, která jsou v souladu s § 16 odstavce 2 školského zákona, který uvádí, v čem podpůrná opatření zejména spočívají – třídní učitelky a asistentky pedagoga nejčastěji uplatňují úpravu organizace, obsahu, hodnocení a metod vzdělávání, použití speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu a využití asistenta pedagoga. Poskytovaná podpůrná opatření pro žáky s lehkým mentálním postižením korespondují také s názory od Bočkové, Vítkové a kol. (2016, s. 150), jež v publikaci uvádějí, že podpůrná opatření třetího stupně jsou zaměřena zejména na úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání za využití speciálních metod a forem práce (úprava vzdělávacího programu, redukce obsahu učiva, využití speciálních učebnic a pomůcek, využití asistenta pedagoga), a dále souhlasí též s informacemi, které jsou obsaženy v příloze č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb., kde se uvádí, že žáci s lehkým mentálním postižením vyžadují úpravy v metodách a organizaci výuky, v hodnocení, dále také úpravy obsahu vzdělávání, podporu asistenta pedagoga, případně také pracovníků školního poradenského pracoviště či dalších odborníků.

Respondenti podle odpovědí zastávají individuální přístup k žákům s lehkým mentálním postižením, tento přístup je v souladu s definicí od Tannenbergerové (2016, s. 35), jež uvádí, že učitelé ke každému žákovi musejí přistupovat individuálně jako k mimořádné osobnosti, a je taktéž v souladu s přístupem podle Havla a Filové (2010, s. 27), kteří uvádějí, že je během inkluzivního vzdělávání velmi důležité myslet na individuální potřeby jedince.

Ve shodě s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (MŠMT ČR, online, cit. 2021-01-17) mají žáci s lehkým mentálním postižením uzpůsobené očekávané výstupy, které jsou východiskem pro tvorbu individuálního vzdělávacího plánu; jedná se o výstupy minimální doporučené úrovně. S tím souvisí obsah vzdělávání, který bývá často modifikován na minimální výstupy. Hodnocení žáků s lehkým mentálním postižením bývá velmi často individuální. Specifika hodnocení těchto žáků uvádí Housarová (2011, s. 28); její názory jsou shodné s odpověďmi respondentů, a tedy, že se hodnotí buďto klasifikačním stupněm nebo slovním hodnocením či kombinací obou možností. Z odpovědí respondentů je nejčastější poslední možnost, tedy hodnocení známkou v kombinaci se slovním komentářem.

Podíváme-li se na Katalog podle sledovaných oblastí, žáci s lehkým mentálním postižením mají od školského poradenského zařízení doporučeno mnoho ze zmiňovaných podpůrných opatření a třídní učitelky mnoho ze zmiňovaných podpůrných opatření těmto žákům poskytují navíc, nad rámec podpůrných opatření doporučených školským poradenským zařízením.

Během komparace výsledků výzkumu se zdrojovými materiály bylo zjištěno, že doporučené oblasti podpory od školských poradenských zařízení do značné míry kopírují doporučení z Katalogu. Tento fakt může mít dvojí vysvětlení – školská poradenská zařízení spolupracují s Katalogem při doporučování podpůrných opatření pro žáky s lehkým mentálním postižením, anebo to může být tím, že Katalog z velké části vychází z obecných zásad uvedených ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. (především v příloze č. 1) a je strukturován podle konstrukce individuálního vzdělávacího plánu (jenž je obsažen v příloze č. 2 k vyhlášce č. 27/2016 Sb.). Nejpravděpodobnější je, že se obě varianty vzájemně prolínají. Také to může být ovlivněno subjektivními odpověďmi respondentů, kteří se pravděpodobně Katalogem taktéž inspirovali při výběru a poskytování podpůrných opatření pro žáky s lehkým mentálním postižením, která žákům poskytují nad rámec podpůrných opatření doporučených školským poradenským zařízením. Obecně však lze shrnout, že podpůrná opatření jsou žákům s lehkým mentálním postižením poskytována v souladu s odbornou literaturou a s legislativními dokumenty.

5.2 Doporučení pro praxi

Z výzkumného šetření vyplývají určitá doporučení pro speciálně pedagogickou praxi. Jedním z nich může být například možnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, a to nejen pedagogů, ale také asistentů pedagoga či pracovníků školního poradenského pracoviště, jimiž jsou vždy výchovný poradce a školní metodik prevence a někdy též i školní speciální pedagog a školní psycholog. Při rozhovorech bylo zjištěno, že se třídní učitelky a asistentky pedagoga nezúčastnily žádného postgraduálního vzdělávání, které by bylo zaměřeno na sledovanou problematiku, tedy na mentální postižení, podpůrná opatření či inkluzivní vzdělávání. V dané problematice se vzdělávají pouze prostřednictvím samostudia. Bylo by tedy vhodné, kdyby další vzdělávání pedagogických pracovníků probíhalo systematictěji, aby tak měli možnost se v dané problematice lépe orientovat. S větší odbornou informovaností souvisí i kolektivní přístup, vzájemná spolupráce všech subjektů podílejících se na vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením. S tím do značné míry souvisí taktéž poskytování informací širší veřejnosti, zejména rodičům žáků (ať už žáků s lehkým mentálním postižením či jiným postižením nebo žáků intaktních). Školy by měly pro rodiče žáků a pro rodinné příslušníky pořádat nejruznější přednášky nebo besedy na téma inkluze, postižení atp. Takovéto besedy by měly být školou organizovány také pro samotné žáky. Je pravděpodobné, že touto formou by mohlo dojít k hlubšímu pochopení dané problematiky, a to nejen ze strany pedagogických pracovníků, ale především také ze strany žáků a rodičů žáků.

Podle výsledků výzkumu je velmi důležité taktéž sociální začlenění žáka s lehkým mentálním postižením a dále vytváření a udržování pozitivního klimatu třídy, pozitivních vazeb mezi všemi žáky. Z odpovědí vyplývá, že pro co nejlepší začlenění žáků s lehkým mentálním postižením do třídního kolektivu se osvědčila otevřená debata na téma postižení a odlišnost, citlivé informování žáků o mentálním postižení. Bylo by tedy vhodné, kdyby se tyto otevřené debaty rozšířily i na další školy, jelikož informovanost žáků je velmi důležitá též z hlediska vytváření a udržování pozitivního klimatu třídy.

V souvislosti se vzděláváním rodičů žáků je nesmírně důležité připomenout další hledisko, které by mohlo přispět speciálně pedagogické praxi – jde o spolupráci rodičů žáků s lehkým mentálním postižením se školou (učitelé, asistenti pedagoga i další pedagogičtí pracovníci) a se školským poradenským zařízením. Z rozhovorů vyplynulo, že spolupráce rodičů žáků s lehkým mentálním postižením se školou a se školským poradenským zařízením je ve většině případů uspokojivá, ale najdou se také rodiče, kteří nespolupracují. Vzhledem k tomuto zjištění by bylo vhodné snažit se o to, aby rodiče žáků spolupracovat chtěli, aby pedagogičtí pracovníci dokázali vytvořit přátelské prostředí, pozitivní atmosféru. Spolupráce zákonných zástupců je totiž velmi důležitá pro správný vývoj žáka.

Pro správný vývoj žáka je velmi důležitým aspektem též individuální přístup k jednotlivým žákům s lehkým mentálním postižením (obecně k žákům s jakýmkoli znevýhodněním nebo postižením, k žákům mimořádně nadaným). Učitelé i asistenti pedagoga by měli k žákům s lehkým mentálním postižením přistupovat individuálně, měli by brát zřetel na jejich individuální, specifické potřeby. Každý žák je jiný, něčím výjimečný, proto nelze na všechny žáky aplikovat stejné metody a přístupy ve vzdělávání. Každý žák si zaslouží přístup, který mu nejvíce vyhovuje, který mu pomáhá naplňovat své vlastní potřeby, který je v jeho zájmu. Již Úmluva o právech dítěte, oficiálně „Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí č. 104/1991 Sb., o sjednání Úmluvy o právech dítěte“, hovoří zejména o zájmech dítěte, tedy že vše musí být vykonáváno v zájmu dítěte. Avšak nejen podle tohoto závazného dokumentu by mělo docházet k hájení zájmů každého žáka.

Přínos této práce pro speciální pedagogiku, se zaměřením na psychopedii, lze shledávat také ve zjištění, že inkluzivní vzdělávání se v současné době jeví jako poměrně přirozená součást vzdělávacího systému, a to i u žáků s lehkým mentálním postižením. I v menších vesnických základních školách lze vyzorovat pozitivní přístup k inkluzi, ke společnému vzdělávání všech žáků, tedy i těch s nějakým druhem postižení. Tento pozitivní přístup k inkluzi nepramení pouze od zaměstnanců školy, od učitelů a asistentů pedagoga, zastávají ho údajně

těž rodiče žáků. Především u žáků s lehkým mentálním postižením byla vidina inkluzivního vzdělávání ještě před několika lety pro mnoho lidí téměř nepředstavitelná, málo pravděpodobná, dalo by se říci až nerealizovatelná. V dnešní době však inkluzivní vzdělávání nepředstavuje překážku, ale spíše příležitost. Je tedy příjemné vědět, že jsme na to v praxi připraveni (alespoň dle výsledků výzkumu). Toto zjištění je pozitivní i proto, že od letošního roku by měli být všichni žáci s lehkým mentálním postižením vzděláváni podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, a to ať už ve školách hlavního vzdělávacího proudu nebo ve speciálních školách či třídách.

Závěr

Bakalářská práce se zabývá tématem *Podpůrná opatření v procesu inkluzivního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Hlavním cílem práce bylo zjistit, jaká konkrétní podpůrná opatření žákům s lehkým mentálním postižením nejčastěji doporučují školská poradenská zařízení, dále jakou formu podpory poskytují učitelé v procesu inkluzivního vzdělávání žákům s lehkým mentálním postižením nad rámec podpůrných opatření, která mají tito žáci doporučena školským poradenským zařízením, a jaké formy podpory využívají učitelé pro co nejlepší sociální začlenění žáka s lehkým mentálním postižením.

První část práce je teoretická a zabývá se vysvětlením základních pojmů – mentální postižení (s důrazem na lehké mentální postižení) a vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu (inkluzivní vzdělávání, podpůrná opatření). Druhá část práce je praktická a předkládá výzkumné šetření, které probíhalo na čtyřech základních školách. V kvalitativním výzkumu byla použita metoda polostrukturovaného rozhovoru, kterého se zúčastnilo osm respondentů (čtyři třídní učitelky a čtyři asistentky pedagoga). Výsledky výzkumu jsou tedy sledovány ze dvou úhlů pohledu – z pohledu třídních učitelů a z pohledu asistentů pedagoga.

Z vyhodnocení výsledků výzkumu je zřejmé, že školská poradenská zařízení doporučují pro žáky s lehkým mentálním postižením zejména dvě podpůrná opatření, a to konkrétně podporu asistenta pedagoga a vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Další doporučené formy podpory se odvíjejí od předlohy struktury individuálního vzdělávacího plánu; školská poradenská zařízení dále nejčastěji doporučují používání speciálních didaktických pomůcek a učebních materiálů, úpravy obsahu vzdělávání, upravené hodnocení žáka, modifikaci metod výuky a v neposlední řadě též úpravy organizace výuky.

Třídní učitelky a asistentky pedagoga často poskytují žákům s lehkým mentálním postižením další formy podpory navíc, nad rámec podpůrných opatření doporučených školským poradenským zařízením; z výzkumu vyplývá, že se snaží poskytovat jakoukoli možnou formu podpory, která by těmto žákům mohla alespoň minimálně pomoci. Při výběru podpory přitom berou ohled především na individuální vzdělávací potřeby každého žáka s lehkým mentálním postižením. Nejčastěji třídní učitelky i asistentky pedagoga připravují pro žáky s lehkým mentálním postižením výukové materiály a pomůcky navíc, dále je těmto žákům poskytována podpora skrze další subjekty (školní speciální pedagog a školní psycholog) nebo jim škola zařizuje další pracovní místo mimo kmenovou učebnu.

Sociální začlenění žáků s lehkým mentálním postižením do třídního kolektivu se jeví jako velmi úspěšné. Pozitivnímu klimatu třídy a kladnému přijetí žáků s lehkým mentálním postižením intaktními spolužáky často napomáhá otevřená debata na téma mentální postižení a dále také určitá spolupráce žáků intaktních a žáků s lehkým mentálním postižením.

Obecně lze shrnout, že na vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v procesu inkluzivního vzdělávání je nahlíženo vesměs pozitivně. Inkluzi vnímají pozitivně nejen třídní učitelky a asistentky pedagoga, kladný vztah ke společnému vzdělávání zaujímají, podle slov respondentů, také žáci a rodiče žáků. Veskrze všem sledovaným žákům s lehkým mentálním postižením jsou poskytována adekvátní podpůrná opatření, která napomáhají těmto žákům ve vzdělávání a v „udržování kroku“ s ostatními spolužáky; díky poskytovaným podpůrným opatřením jsou si všichni žáci blíže, více rovni.

Seznam použitých informačních zdrojů

Literární zdroje

BARTOŇOVÁ, Miroslava; BAZALOVÁ, Barbora; PIPEKOVÁ, Jarmila (2007). *Psychopedie. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. 2. vydání. ISBN 978-80-7315-161-4

BENDO VÁ, Petra; DLOUHÁ, Jana; KALIBA, Martin; KALIBOVÁ, Petra (2015). *Vybrané kapitoly z psychopedie a etopedie nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-423-6

BOČKOVÁ, Barbora; VÍTKOVÁ, Marie et al. (2016). *Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu inkluzivního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8508-4

ČERNÁ, Marie a kol. (2015). *Česká psychopedie. Speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Nakladatelství Karolinum. 2. vydání. ISBN 978-80-246-3071-7

HAVEL, Jiří, FILOVÁ, Hana (2010). *Inkluzivní vzdělávání v primární škole = Inclusive education in primary school*. Brno: Paido. ISBN 978-80-210-5332-8

HENDL, Jan (2016). *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. 4., přepracované a rozšířené vydání. ISBN 978-80-262-0982-9

HOUSAROVÁ, Blanka (2011). *Edukace žáků s mentálním postižením a poruchami autistického spektra*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-791-8

KENDÍKOVÁ, Jitka (2016). *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o. ISBN 978-80-7496-213-4

PIPEKOVÁ, Jarmila (2006). *Osoby s mentálním postižením ve světě současných edukativních trendů*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-40-3

PIVARČ, Jakub (2017). *Poznátky o žákovských prekonceptích mentálního postižení v kontextu proměny paradigmatu současného vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-952-0

ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára a kol. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. 2. vydání. ISBN 978-80-262-0644-6

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

VALENTA, Milan a kol. (2015). *Katalog podpůrných opatření. Dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4614-1

VALENTA, Milan; MICHALÍK, Jan; LEČBYCH, Martin a kol. (2012). *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3829-1

VALENTA, Milan; MÜLLER, Oldřich (2013). *Psychopedie. Teoretické základy a metodika*. Praha: Nakladatelství Parta. 5., aktualizované a rozšířené vydání. ISBN 978-80-7320-187-6

VIKTORIN, Jan (2018). *Inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením na základních školách. Výzkumný projekt*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9076-7

Internetové zdroje

AAIDD. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. *Definition of Intellectual Disability* [online]. [cit. 2020-12-26]. Dostupné z: <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition>

Digifolio – Metodický portál RVP.CZ. *Inkluzivní vzdělávání žáků s LMP* [online]. [cit. 2021-01-17]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10797>

IEC. Inclusive Education Canada. *What Is Inclusive Education?* [online]. [cit. 2021-01-16]. Dostupné z: <https://inclusiveeducation.ca/about/what-is-ie/>

MŠMT ČR. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online dokument ke stažení]. [cit. 2021-01-17] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/41216/>

NPI ČR. Národní pedagogický institut České republiky. *Inkluze v praxi. Co je inkluze* [online]. [cit. 2021-01-16]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluzi>

UNESCO. Deutsche UNESCO-Kommission. Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur. *Inklusive Bildung weltweit* [online]. [cit. 2021-01-17] Dostupné z: <https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung/inklusive-bildung-weltweit>

ÚZIS ČR. Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky: MKN-10. 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí. *Mentální retardace* [online]. [cit. 2020-12-26]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F70-F79>

Dokumenty

Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí č. 104/1991 Sb., o sjednání Úmluvy o právech dítěte, v platném znění. In *Zákony pro lidi: Sbírka zákonů* [online]. [cit. 2021-03-18]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-104/zneni-20100329>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění. In *Zákony pro lidi: Sbírka zákonů* [online]. [cit. 2021-01-13]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27/zneni-20210101>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění. In *Zákony pro lidi: Sbírka zákonů* [online]. [cit. 2021-01-16]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72/zneni-20210101>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění. In *Zákony pro lidi: Sbírka zákonů* [online]. [cit. 2021-01-11]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561/zneni-20210101>

Seznam tabulek

Tabulka 1. Třídní učitelky	34
Tabulka 2. Asistentky pedagoga	34
Tabulka 3. Žáci/žákyně s lehkým mentálním postižením	36

Seznam příloh

Příloha 1. Schéma otázek pro rozhovory

Příloha 2. Vzorový přepis rozhovoru

Příloha 1. Schéma otázek pro rozhovory

Demografické otázky (pro třídní učitelky)

1. Kolikaletou máte praxi ve školství?
2. Jaká je vaše aprobace?
3. Kolik let jste v minulosti pracovala s žáky s lehkým mentálním postižením?
4. Měla jste možnost zúčastnit se nějakého postgraduálního vzdělávání zaměřeného na práci s žáky s lehkým mentálním postižením?

Demografické otázky (pro asistentky pedagoga)

1. Kolikaletou máte praxi ve školství?
2. Jaká je vaše kvalifikace na pozici asistenta pedagoga? Máte vystudovanou školu pedagogického směru nebo jste absolvovala kvalifikační kurz pro zájemce o pozici asistenta pedagoga?
3. Pracujete jako sdílený asistent pedagoga?
4. Kolik let jste v minulosti pracovala s žáky s lehkým mentálním postižením?
5. Měla jste možnost zúčastnit se nějakého postgraduálního vzdělávání zaměřeného na práci s žáky s lehkým mentálním postižením?

Otázky pro rozhovor

1. Jaká podpůrná opatření doporučená školským poradenským zařízením konkrétně poskytujete danému žákovi s lehkým mentálním postižením?
2. Jaká jsou specifika výuky daného žáka s lehkým mentálním postižením?
3. Jaká byla Vaše znalost podpůrných opatření před tím, než jste začala vyučovat žáka s lehkým mentálním postižením?
4. Poskytujete žákovi s lehkým mentálním postižením i jiné formy podpory nad rámec podpůrných opatření doporučených školským poradenským zařízením?
5. Myslíte si, že existuje určitá forma podpory, která žákovi momentálně chybí?
6. Žádají Vás rodiče žáka s lehkým mentálním postižením o poskytování podpůrných opatření nad rámec podpůrných opatření doporučených školským poradenským zařízením?

7. Je nějaká forma podpory, kterou byste ráda využila, ale rodiče žáka s lehkým mentálním postižením jsou zásadně proti?

8. Jaké si myslíte, že je klima Vaší třídy ve vztahu k žákovi s lehkým mentálním postižením?

9. Jaké formy podpory využíváte pro co nejlepší začlenění žáka s lehkým mentálním postižením do kolektivu?

10. Jaké ještě další formy podpory by podle Vašeho názoru šlo využít pro co nejlepší začlenění žáka s lehkým mentálním postižením do kolektivu?

Příloha 2. Vzorový přepis rozhovoru

Přepis nahrávky rozhovoru s třídní učitelkou

Je zde uveden přepis nahrávky jednoho z rozhovorů mezi třídní učitelkou a tazatelkou. Písmenem „U“ se označuje třídní učitelka a písmenem „T“ značíme tazatelku. V první části rozhovoru byly zodpovězeny také otázky demografické, ty však nebyly nahrávány, proto nejsou součástí přepisu.

Datum realizace rozhovoru: 3. 2. 2021

Délka rozhovoru: 33 minut (00:33:07)

T: Nejprve bych se Vás chtěla ještě jednou zeptat, zda Vám opravdu nevadí, že náš rozhovor bude nahráván.

U: To víte, že mi to vůbec nevadí. Snad to bude aspoň nějak vypadat, abych i teď mluvila srozumitelně jako předtím, abyste z toho něco měla.

T: Určitě si z toho něco odnesu, to se nebojte. Jen Vás ještě upozorním, aby nikde nezazněla pravá jména, prosím. Aby vše bylo anonymní.

U: Tak dobře. Jména se budu snažit vynechat. Můžeme začít?

T: Samozřejmě. Začněme tedy první otázkou. Jaká podpůrná opatření doporučená školským poradenským zařízením konkrétně poskytujete žákovi s lehkým mentálním postižením?

U: Jediné podpůrné opatření, které nám to poradenské zařízení nabídlo, je, že jsou vlastně ty minimální výstupy, které jsme rozpracovali, máme použít nějakou učebnici a didaktické pomůcky, které nám nerozepsali, nevíme, nepřišly peníze. Takže se musíme sami postarat, takže vlastně používáme, co se dá. Protože my tu s ním jsme a reagujeme na to, jak on na tom aktuálně je, protože z domu nic. On neměl pouzdro, v pouzdře nic, maminka mu nekoupí nic, do pracovek dodneška nic, do výtvarky nic, tělocvik někdy, takže to je takové těžké.

T: Takže má tedy minimální výstupy, ty jsou pravděpodobně rozepsané v individuálním vzdělávacím plánu. Vzdělává se podle IVP, mám pravdu?

U: Ano. Vzdělává se podle IVP, tam má napsané i ty pomůcky, ale jak říkám, nic nám pořádně nerozepsali. Nevíme, co přesně, všechno musíme zajistit sami.

T: Chápu. Včera jsem si psala s paní asistentkou, takže podporu asistenta pedagoga má také doporučenou. Paní asistentka mi napsala, že ve třídě máte více žáků s nějakým postižením. Takže asi taky potřebují jistou podporu asistenta pedagoga, že?

U: Je to tak. Máme tady ještě žáka s tělesným postižením, je moc šikovný, učení mu jde, ale paní asistentka se mu musí věnovat. Pak ještě máme holčičku ze Slovenska a další. Asistentka je sdílená pro šest žáků. A ve třídě je 30 dětí!

T: Třicet, to je dost dětí, vzhledem k tomu, kolik máte žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jakou podporu tedy žákovi dál poskytujete? Například jak probíhá hodnocení?

U: Dlouho jsme ho hodnotili... takhle, já si vůbec myslím, že dát v první třídě dvojku je hrozně těžké, jo, a navíc zbytečné, si myslím. Protože jestli je to opravdu dítě, které bude mít potíže, dáte na konci první třídy dvojku a pak dáte trojku, jo, to si myslím, že je taková cesta. Pak už to hodnocení bylo, je to takové, je to těžké. Když nemáte papír v ruce, tak si potřebujete, nechcete mu ublížit na jedné straně a na druhé straně chcete mít i zadní vrátka, kdyby se něco zvirtlo, a taky on potřebuje vědět, nemůžeme mu dávat pořád jedničky za to, že je šikovný, jo, on by je chtěl mít, ale proto se tam objevovaly třeba i ty pětky, jo, protože on musí vědět, že tohle nejde. Pokud šlo, dáte jedničku za snahu, napíšete to tam, aby ten rodič věděl. Vždycky komentář, když se chcete krýt – za snahu, jo? Vždycky jsou možnosti – razítko, napsat slovem, komentovat všechno, smajlíky. On nepotřebuje věty, on potřebuje nějaký obrázek, ten smajlík je pro něho. Takže vždycky s komentářem, i tak, když děláme, tak vždycky má napsané: s asistentkou, s pomůckami. Neublížit, navíc ho to motivuje, on když dostane jedničku, on ten sešit nedá ani do aktovky, on prostě jde, aby to každému po cestě ukázal, a to stojí za to.

T: To je moc milé, motivuje ho to. Přejděme teď k další otázce. A tedy, jaká jsou specifika výuky daného žáka? Klidně mi řekněte všechno, co Vás k tomu jen napadne.

U: Je to těžké, že se musíte tomu přizpůsobit, musíte být na to připraveni, musíte pořád hledat nějaké materiály a mít jich více, protože on se třeba unaví a už to nechce. A ještě to nějak zapasovat do té hodiny, že je tady tolik dětí s ostatními a že jsou tu děti, které něco potřebují. Kromě toho jsou tu i děti, které jako nechtějí pracovat, protože se jim nechce, protože doma nemusí, jo, takže leží na lavici celé hodiny, jo, prostě dneska děti...

T: Takže se snažíte vyhovět všem a pro onoho žáka máte více alternativ, aby se mu dostalo co nejlepší nebo spíš nejvhodnější pomoci. Chápu to správně?

U: Jde o to, že člověk chce tomu dítěti pomoci a potom hledá cesty, hledá ty cesty, jak mu pomoci. Cokoli, co vidíte, že potřebuje. A vždycky aktuálně od té jeho úrovně se odpíchnout a pořád dál. A protože my pracujeme na tom, aby on do toho kolektivu zapadl, protože o to jde, tak vlastně vždycky máme v té hodině, že on pracuje s námi. Nevím, děcka píšou vyjmenovaná slova, on vůbec netuší, co to je, ale je to pro něj opis, přepis, jo, a on pracuje s námi.

T: Jo, vidím, že se snažíte i o sociální začlenění. K tomu se pak taky dostaneme.

U: Jo, určitě. Dlouho neuměl do stovky, tak jsem mu koupila kalkulačku. Bylo to kritizované, ale mně je to jedno, pro mě je důležité, že on si to vypočítá. Ho to bavilo a on si to vypočítal a on se prostě zařadí mezi ty ostatní, to bude stejně teď... Jako do 1000 v životě nevypočítá, jako možná teď, možná nás překvapí. Jako prostě snažíme se, ať se různými cestami dokáže vyrovnat s těmi dětmi a jako docela vždycky vypíchneme, když je šikovný a když se zlepší, protože... Jako je to určitá manipulace s těmi dětmi, ale my chceme, ať on v tom kolektivu je, ať má prostě místo, kde ho berou. Bylo třeba zajímavé, že jak jsme začali online výuku, tak on byl doma a maminka samozřejmě se nepřipojovala, takže paní asistentka nosila každý den k nim do schránky úkoly, jo, a ty děti si vůbec nevšimly, vůbec, že tam není. Tak si všimnou, jé, ta tu ještě není...

T: Rozumím. Dále tady mám, jaká byla Vaše znalost podpůrných opatření před tím, než jste začala vyučovat žáka s lehkým mentálním postižením?

U: Podpůrná opatření jsme vždycky znali, protože než pošlete dítě do poradny, tak vždycky zkoušíte všechno. Tam vlastně jdete, až když už nevíte, jo, třeba máte podezření, ale to teprve oni musí diagnostikovat, abyste s tím mohla... vy tušíte, takže když ho posíláte do té poradny, tak ta opatření děláte. Vždycky se dělalo, akorát se to tak nepojmenovávalo. Takže vždycky musíte zkusit všechno, abyste té poradně říkali, udělala jsem to, to, to, to, to a většinou vás to zklame, protože z poradny přijde zpráva, kde vám navrhnou to, co jste dělala.

T: Z Vašeho povídání usuzuju, že žákovi poskytnete i jinou formu podpory, než jakou Vám doporučili v poradně. Můžete mi říct, jaká další podpůrná opatření žákovi poskytnete nad rámec podpůrných opatření doporučených ŠPZ?

U: Všechno, co mu pomůže. Všechno, co vás napadne, člověk bere z domu i z té zvláštní školy všechno, jakékoli pomůcky, vyrábíme a zaměřujeme se na to, co v podstatě má kolem sebe, protože to je... věčně něco nemá, když mu to dáte, nemá to, jo, tak už tam má asistentka

třeba pastelky, korunky papírové, jako všechno, co vás napadne... Prostě zkoušíte, co jde, děláte pracovní listy...

T: Takže vycházíte z jeho individuálních potřeb?

U: Jo, jo, přesně tak. Prostě to, co přesně on zrovna potřebuje. Vždycky musíte vycházet z individuality každého žáka, tak to je.

T: Rozumím. A myslíte si, že existuje nějaká forma podpory, která žákovi momentálně chybí?

U: Asi podpora doma, podpora doma, protože on by byl úplně někde jinde. A nechápete, že té matce je to úplně jedno. Ale mu by to tak pomohlo, tak strašně pomohlo. Ale ona opravdu od první třídy ani ťuk.

T: Tuším, že spolupráce s rodiči asi není úplně ideální, že?

U: Ne, vůbec! Rodiče se rozvedli, matka má tři kluky, vychovává je sama. Bydlí tady přes cestu. Sama můžete vidět, jak na tom asi jsou... Ty baráky jsou v otřesném stavu.

T: Bohužel, je mi to jasné. Popravdě jsem si myslela, že ty byty ani nejsou obydlené... Ještě se Vás zeptám, žádají Vás rodiče žáka o poskytování nějakých podpůrných opatření navíc?

U: Nežádají. Vůbec nic. Je zajímavé, že otec se nikdy nezajímal, ale jak se rozváděli, jak se handrkovali o děti, to zavolal, ale teď už zase ne.

T: Takže odpověď na otázku, jestli existuje nějaká forma podpory, kterou byste ráda využila, ale rodiče žáka jsou zásadně proti, je tady asi zbytečná?

U: Ano, tak tady je to bezpředmětné...

T: Posuneme se teď ke klimatu třídy, ano?

U: Ano, můžeme.

T: Jaké si myslíte, že je klima Vaší třídy ve vztahu k žákovi s lehkým mentálním postižením?

U: Jako celkově taková jako zkušenost za ty roky – dětem nevadí, když jsou v kolektivu jiné děti. A je to až se liší tím IQ čili takové mentálně zaostalé nebo zase hodně chytré, jakýmkoli způsobem jiné jim nevadí, ale za předpokladu, že jim tyhle děti dají pokoj. Když na sebe upozorňují, rýpou, jo, tak to se stane, že ten kolektiv se jakoby semkne proti takovým dětem, jo, a potom je to těžká pozice. Ale fakt jakkoli jiné, divné, osamělé, nechce, jo, děti všechno berou, oni se berou takoví, ale musí jim dát pokoj. To se mi zdá, co tak mám vyzorované.

T: Takže s ním nemají nějaké větší problémy? Berou ho normálně do kolektivu?

U: Joo. A respektují, respektují ho, berou, protože každý je nějaký, že, protože od první třídy si povídáme na co jsi šikovný, co ti nejde, jo, co se ti líbí na spolužákovi. Prostě vždycky říkám rodičům, že škola je na to, aby připravila děti na život po všech stránkách a je super v tom, že to, co se tu nepovede, se dá vždycky napravit, na rozdíl od toho dospěláckého života, jo, tak ať to berou úplně se vším všudy, i ty vztahy, musíme se naučit spolu vycházet. Nemáš ho rád, nemusíš mu to říkat, tak za ním nechod' a neubližuj mu, jo. V podstatě to, co v tom životě můžou potřebovat.

T: Jde vidět, že máte praxi. Myslím si, že se dost důležité děti připravit na opravdový život.

U: Je to tak, jo, prostě ať si to vyzkouší, ať ví, co je pak čeká.

T: Co všechno děláte, aby se co nejlépe začlenil do kolektivu?

U: Prostě bereme ho do všeho, vtahujeme ho do všeho, bereme ho do všeho, snažíme se, pokud to jde – jednička s hvězdičkou, projdi se po třídě, ukaž dětem, jak jsi šikovný. Poukazovat na to, protože ty tendence... jako děti vycítí, jo, a ty tendence tady byly, ale snažíme se to hned utnout. Ale možná, že když se rozjede, babička něco udělá... Ale nemá tu kamaráda, nemá. Bylo třeba zajímavé, když nastalo období, kdy se v červnu mohlo vrátit jenom 15 dětí do třídy, tak on měl jako v tomhle ohledu přednost, takže on tu byl a třeba když šly děti na oběd, tak já jsem tu zůstávala s těmi, co nechodili, a jako bylo fajn, jak oni ho v té malé skupince automaticky... a normálně byste nepoznala, že není součástí, on normálně, to zase je jako dobré ty děti pozorovat, ony byly úplně jiné a přitom to byly děti takové, jako z dobře situovaných rodin. To se mi třeba líbilo u něho, jak ho zapojovali. A někdy se mi zdá, protože děti jsou takové, že to dělají proto, že ví, že mi tím udělají radost.

T: To je dobře, že ho takhle berou, v té menší skupině žáků je to asi jednodušší.

U: Rozhodně ano!

T: Napadají Vás ještě nějaké jiné formy podpory, které byste mohli využít pro co nejlepší sociální začlenění žáka?

U: Nevím, třeba občas přišel do školy a opravdu zapáchal. Takže v tomhle se mu pokusit nějak pomoci, ale to by musela chtít matka, to ona by se musela snažit. Jinak s asistentkou děláme všechno možné, aby se mezi děckama cítil dobře, aby i ostatní byli spokojení. Myslím si, že nám to jde dobře, snažíme se.

T: Dobře, děkuji za Vaše odpovědi. Kdyby Vás ještě cokoli napadlo...

U: To se pak spíš můžete doptat vy. Kontakt na mě máte...