

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Výhody a nevýhody vzdělávání žáků s mentálním postižením v samostatně
zřizovaných třídách při ZŠ

Advantages and disadvantages of educating pupils with intellectual
disabilities in independently established classes at elementary school

Bc. Petra Nováková, DiS.

Vedoucí práce: doc. PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.

Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a
střední školy speciální pedagogika — výchova ke zdraví

Odevzdáním této diplomové práce na téma Výhody a nevýhody vzdělávání žáků s mentálním postižením v samostatně zřízovaných třídách při ZŠ 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 Sedlčanech dne 2. července 2023

Děkuji vedoucímu diplomové práce, doc. PhDr. Zbyňku Němcovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, komentáře a připomínky, trpělivost, ochotu a čas, který mi v průběhu psaní diplomové práce věnoval. Dále děkuji všem respondentkám, které se podílely na výzkumném šetření této diplomové práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce *Výhody a nevýhody vzdělávání žáků s mentálním postižením v samostatně zřízovaných třídách při ZŠ* se zabývá problematikou tříd zřízovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole, konkrétně jejich výhodami a nevýhodami z hlediska speciální pedagogiky.

Diplomová práce je rozdělena na dvě hlavní části, a to na teoretickou část a část vlastního výzkumného šetření.

Teoretická část je věnována člověku s mentálním postižením, vzdělávání žáků s mentálním postižením a spolupráci školy a rodiny žáka s mentálním postižením.

Vlastní výzkum byl proveden formou kvalitativního šetření v podobě semistrukturovaných rozhovorů s dvanácti respondentkami. Část vlastního výzkumného šetření je věnována metodologii, prezentaci dat výzkumu, hlavnímu zjištění, diskuzi a doporučení do praxe.

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit a následně porovnat výhody a nevýhody vzdělávání žáků s mentálním postižením ve třídách zřízovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou.

Dílním cílem diplomové práce je zjistit hlavní důvody, proč se rodiče žáků s mentálním postižením rozhodli pro vzdělávání jejich dítěte ve třídě zřízované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole.

Druhým dílním cílem diplomové práce je zjistit, co by se podle respondentek dalo ve třídách zřízovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou změnit nebo zlepšit, aby byla kvalita vzdělávání vyšší, popřípadě jakým způsobem.

KLÍČOVÁ SLOVA

mentální postižení, žák s mentálním postižením, základní vzdělávání, speciální třída, třída zřízovaná podle § 16 školského zákona

ABSTRACT

This thesis *Advantages and disadvantages of educating pupils with intellectual disabilities in independently established classes at elementary school* deals with the issue of classes established according to Section 16, paragraph 9 of the School Act at elementary schools, specifically their advantages and disadvantages from the perspective of special education.

The thesis is divided into two main parts: the theoretical part and the part of the own research investigation.

The theoretical part is dedicated to individuals with intellectual disabilities, education of pupils with intellectual disabilities, and the collaboration between the school and the family of pupils with intellectual disabilities.

The own research was conducted through qualitative investigation in the form of semi-structured interviews with twelve respondents. The part of the own research focuses on methodology, presentation of research data, main findings, discussion and recommendations for practice.

The main objective of the thesis is to identify and subsequently compare the advantages and disadvantages of educating pupils with intellectual disabilities in classes established according to Section 16, paragraph 9 of the School Act at Kamýk nad Vltavou elementary school.

One of the partial objectives of the thesis is to determine the main reasons why parents of pupils with intellectual disabilities decided to choose education for their child in a class established according to Section 16, paragraph 9 of the School Act at the elementary school.

The second partial objective of the thesis is to find out, according to the respondents, what could be changed or improved in classes established according to Section 16, paragraph 9 of the School Act at Kamýk nad Vltavou elementary school in order to enhance the quality of education, and how it could be achieved.

KEYWORDS

intellectual disability, a pupil with an intellectual disability, elementary education, special class, a class established according to Section 16 of the Education Act

Obsah

Úvod	8
1 Člověk s mentálním postižením	10
1.1 Mentální postižení.....	10
1.2 Inteligence.....	11
1.3 Klasifikace a hodnocení mentálního postižení	12
2 Vzdělávání žáků s mentálním postižením	19
2.1 Samostatně zřizované třídy při základní škole	21
2.2 Speciální školy	22
2.3 Speciálně pedagogická centra	23
2.4 Vyučovací proces.....	24
2.5 Terapie využitelné ve vzdělávání žáků s mentálním postižením.....	25
2.6 Inkluze ve vzdělávání	26
3 Spolupráce školy a rodiny žáka s mentálním postižením.....	30
3.1 Spolupráce školy, rodiny žáka s mentálním postižením a pobytového zařízení ..	31
4 Metodologie.....	33
4.1 Kvalitativní výzkum a semistrukturovaný rozhovor	33
4.2 Výzkumné cíle a otázky.....	34
4.3 Výzkumný vzorek a výzkumné prostředí	35
4.4 Kódy získané z rozhovorů	40
4.5 Kategorie kódů.....	40
4.6 Kódy a jejich kategorizace.....	41
5 Prezentace dat výzkumu	43
5.1 Důvody pro zařazení dětí s mentálním postižením do speciálních tříd	44
5.2 Výhody a nevýhody vzdělávání ve speciálních třídách.....	49

5.3	Možnosti zdokonalení výuky ve speciálních třídách	54
6	Hlavní zjištění, diskuze a doporučení do praxe	57
6.1	Hlavní zjištění – výzkumný cíl č. 1	57
6.2	Hlavní zjištění – výzkumný cíl č. 2	58
6.3	Hlavní zjištění – výzkumný cíl č. 3	61
6.4	Diskuze	63
6.5	Doporučení do praxe	64
	Závěr	66
	Seznam použitých informačních zdrojů	68
	Seznam příloh	74

Úvod

Diplomová práce se zabývá problematikou tříd zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole, konkrétně jejich výhodami a nevýhodami z hlediska speciální pedagogiky.

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit a následně porovnat výhody a nevýhody vzdělávání žáků s mentálním postižením ve třídách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou.

Dílčím cílem diplomové práce je zjistit hlavní důvody, proč se rodiče žáků s mentálním postižením rozhodli pro vzdělávání jejich dítěte ve třídě zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole.

Druhým dílčím cílem diplomové práce je zjistit, co by se podle respondentek dalo ve třídách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou změnit nebo zlepšit, aby byla kvalita vzdělávání vyšší, popřípadě jakým způsobem.

Diplomová práce je rozdělena na dvě hlavní části, a to na teoretickou část a část vlastního výzkumného šetření.

V teoretické části se autorka v první kapitole věnuje člověku s mentálním postižením. Vymezuje zde pojmy mentální postižení a inteligence. Věnuje se také klasifikaci a hodnocení mentálního postižení. V druhé kapitole teoretické části se autorka zaměřuje na vzdělávání žáků s mentálním postižením. Věnuje se zde problematice tříd zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole, speciálních škol, speciálně pedagogických center, inkluze a integrace ve vzdělávání. Dále zde popisuje vyučovací proces u žáků s mentálním postižením a terapie využitelné ve vzdělávání žáků s mentálním postižením. Třetí kapitolu teoretické části věnovala autorka tématu spolupráce školy, rodiny žáka s mentálním postižením a pobytového zařízení.

V části vlastního kvalitativního výzkumného šetření se autorka nejdříve věnuje metodologii a následně provede dvanáct semistrukturovaných rozhovorů. Poté provede jejich komparaci a věnuje se prezentaci dat vlastního výzkumu. Na závěr autorka interpretuje výsledky, věnuje se hlavnímu zjištění, diskuzi a doporučení do praxe.

Toto téma diplomové práce si autorka vybrala s cílem zjistit a porovnat výhody a nevýhody vzdělávání žáků s mentálním postižením ve třídách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základních školách a tím přispět argumenty pro další rozvoj těchto tříd při běžných školách nebo naopak proti dalšímu rozvoji těchto tříd při běžných školách.

Autorka pracuje již téměř čtyři roky na pozici třídní učitelky ve třídě zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou, ve které je vzděláváno šest žáků se středně těžkým nebo těžkým mentálním postižením. Při základní škole Kamýk nad Vltavou jsou takové třídy zřízeny dvě a autorka zjišťovala jejich výhody a nevýhody z pohledu vybraných respondentek a dále ji zajímalo, co by šlo v těchto třídách změnit nebo zlepšit, aby byla kvalita vzdělávání vyšší.

1 Člověk s mentálním postižením

Člověk s mentálním postižením je omezen de facto ve všech složkách lidské osobnosti. Kromě rozhodujícího omezeného vývoje a úrovně rozumových schopností je dále zasažena oblast emocí, komunikačních schopností, sociálních kompetencí a v konečné fázi také možnost vzdělávání, seberealizace a společenského uplatnění (Slowík, 2022).

1.1 Mentální postižení

Mentální postižení je rozsáhlý pojem zahrnující vedle poruchy intelektového vývoje i takové hraniční pásmo kognitivně-sociálního omezení, které znevýhodňuje jedince především při vzdělávání na běžném typu škol. U jedince s mentálním postižením využíváme vyrovnávací nebo podpůrná opatření edukativního, popř. duševního charakteru (Valenta a kol., 2012).

Mentální postižení lze tedy popsat jako komplexní omezení nejen psychických – intelektuálních schopností, ale také dalších oblastí lidské osobnosti ve všech jejích složkách. Zasažen je nejen omezený vývoj a úroveň rozumových schopností, ale také řečových, poznávacích a motorických schopností, emocí a sociálních kompetencí. V konečném důsledku je zasažena možnost vzdělávání, seberealizace a společenského uplatnění. Za hlavní znak pro určení mentálního postižení bývá především, i když velmi zjednodušeně, považována zjištěná hodnota inteligenčního kvocientu osoby na úrovni nižší než 70 (Slowík, 2022).

Termín „mentální postižení“ je relativně nový. Před tímto pojmem byli lidé s mentálním postižením diagnostikováni s „mentální retardací“. Zdůraznit se tak mělo zpoždění ve vývoji, zatímco dnes je kladen důraz na daného jedince a až poté na jeho postižení – dalšími aktuálními pojmy jsou mentální deficit, mentální handicap, mentální subnormalita, vývojová porucha a porucha učení. Správná terminologie je důležitá především z důvodu sociálního stigma – vzhledem k historii plné stigmatizace a limitů. Současné chápání pojmu mentální postižení prošlo vývojem stovky let a odráží pokroky ve výzkumu a technologii. Důraz je kladen na humanistický a komunitní přístup (Golden, Lashley, 2016). K minimalizaci stigmatizace má přispět také nově zaváděná 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí –

MKN-11, která i ve zdravotnictví termín „mentální retardace“ nahrazuje diagnózou „porucha intelektového vývoje“ (ICD-11, WHO, online, cit. 2023-05-16).

1.2 Inteligence

Valenta a kol. (2015, s. 72) popisuje inteligenci jako „*schopnost učit se ze zkušenosti a přizpůsobit se svému prostředí*“.

K učení ze zkušenosti a přizpůsobivosti patří prvek metakognice, kterou je schopnost přemýšlet o vlastních mentálních procesech a umět je řídit. Metakognitivní procesy zkvalitňují proces učení (Valenta a kol., 2015).

Snížení intelektu je postižení trvalé, nelze vyléčit, ale vhodnými přístupy může dojít ke zlepšení stavu (Bazalová, 2014). Odborníci se shodují v tvrzení, že je inteligence multidimenzionální schopností, která se mění a diferencuje věkem (Hájková, Strnadová, 2010). Znevýhodnění může být vrozené nebo získané (Bazalová, 2014).

Howard Gardner rozlišuje osm druhů inteligence:

- jazyková,
- logicko-matematická,
- prostorová,
- hudební,
- tělesně-kinestetická,
- interpersonální,
- intrapersonální,
- přírodovědná.

Struktura inteligence a schopnost adaptačního chování jsou prvky, na jejichž základě se posuzuje stupeň mentálního postižení (Valenta a kol., 2012).

1.3 Klasifikace a hodnocení mentálního postižení

Kvantitativní hodnocení

Mezi kritéria hodnocení poruchy rozumových schopností patří kvantita jejich deficitu, kterou lze určit pomocí psychologické diagnostiky inteligence, a to porovnáním úrovně schopností postiženého jedince s normou.

Nejznámějším a zároveň nejpoužívanějším nástrojem pro vyjádření úrovně inteligence je inteligenční kvocient, který v roce 1904 zavedl Charles Edward Spearman a William Luis Stern.

$$IQ^1 = \text{mentální věk} / \text{chronologický věk} \times 100$$

Kvantitativní hodnocení zde podává jen obecný odhad schopností, který stanovuje pozici mentálně postiženého jedince k populační normě (Fischer a kol., 2014).

Jedním z nejvýraznějších znaků mentálního postižení je velmi nízká úroveň inteligence. Stupeň mentálního postižení je určen na základě posouzení struktury inteligence a schopnosti adaptačního chování (Valenta a kol., 2012).

Pro klasifikaci jednotlivých stupňů mentálního postižení se v současnosti užívá 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí – MKN-10, kterou zpracovala Světová zdravotnická organizace v Ženevě a v platnost vstoupila roku 1992. Aktuálně vstupuje v platnost MKN-11, která mentální postižení charakterizuje mírně odlišně.

¹ IQ – Inteligenční kvocient

Tabulka 1 – Klasifikace mentálního postižení

KÓD	SLOVNÍ OZNAČENÍ	PÁSMO IQ
F70	Lehká mentální retardace (Mild Disorder of Intellectual Development) ²	50 až 69
F71	Střední mentální retardace (Moderate Disorder of Intellectual Development)	35 až 49
F72	Těžká mentální retardace (Severe Disorder of Intellectual Development)	méně než 40 ³
F73	Hluboká mentální retardace (Profound Disorder of Intellectual Development)	méně než 40
F78	Jiná mentální retardace	
F79	Neurčená mentální retardace	

Tabulku z informací Mezinárodní klasifikace nemocí – MKN-10 a MKN-11 sestavila autorka.

² Pojmy v závorkách jsou nová označení diagnóz podle MKN-11.

³ Podle MKN-11 má těžká i hluboká porucha intelektového vývoje vymezené pásmo IQ stejně – méně než 40 IQ. Podle MKN-10 je pásmo IQ u těžké poruchy intelektového vývoje vymezeno 20 až 34 IQ a u hluboké poruchy intelektového vývoje nejvýše 20 IQ.

Lehká mentální retardace

Pásmo IQ se u lehké mentální retardace pohybuje přibližně mezi 50 až 69, což u dospělých odpovídá mentálnímu věku 9 až 12 let (MKN-10, ÚZIS, online, cit. 2022-09-11).

Stav se projevuje obtížemi v učení při školní výuce. Mnoho těchto osob – dospělých, je ale schopni práce, úspěšně udržují dobré sociální vztahy a přispívají životu společnosti.

Lehká mentální retardace zahrnuje slabomyslnost a lehkou mentální subnormalitu (Slowík, 2022).

Střední mentální retardace

Pásmo IQ se u střední mentální retardace pohybuje mezi 35 až 49, což u dospělých odpovídá mentálnímu věku 6 až 9 let (MKN-10, ÚZIS, online, cit. 2022-09-11).

Výsledkem stavu jsou projevy se zřetelně opožděným vývojem v dětství, ale mnozí jsou schopni dosáhnout určité úrovně v nezávislosti a soběstačnosti, přiměřeně komunikují a získají adekvátní vzdělání. Dospělí jedinci potřebují různou míru podpory v pracovním životě v prostředí běžné společnosti.

Střední mentální retardace zahrnuje středně těžkou mentální subnormalitu (Slowík, 2022).

Těžká mentální retardace

Pásmo IQ se u těžké mentální retardace pohybuje mezi 20 až 34, což u dospělých odpovídá mentálnímu věku 3 až 6 let (MKN-10, ÚZIS, online, cit. 2022-09-11).

Stav se projevuje trvalou potřebou neustálé pomoci a podpory.

Těžká mentální retardace zahrnuje těžkou mentální subnormalitu (Slowík, 2022).

Hluboká mentální retardace

Pásmo IQ dosahuje nejvýše 20, což u dospělých odpovídá mentálnímu věku pod 3 roky (MKN-10, ÚZIS, online, cit. 2022-09-11).

Stav se projevuje nesamostatností a systematickou potřebou pomoci při mobilitě, komunikaci a hygienické péči.

Hluboká mentální retardace zahrnuje hlubokou mentální subnormalitu (Slowík, 2022).

Jiná mentální retardace

V případech, kdy běžné metody nestačí k určení stupně intelektové retardace – stanovení je zvláště nesnadné či nemožné, by měla být použita tato kategorie – jiná mentální retardace. Bývá používána u přidružených sensorických či somatických poškození – např. u nemluvicích, neslyšících, nevidomých, u osob s těžkou poruchou chování, autismem nebo u těžce tělesně postižených jedinců (Slowík, 2022).

Nespecifikovaná mentální retardace

V případech – u jedinců s prokázanou mentální retardací, kdy není dostatek informací, aby bylo možné zařadit jedince do některé z výše uvedených kategorií, se uplatní tato kategorie – nespecifikovaná mentální retardace (Slowík, 2022).

Nespecifikovaná mentální retardace zahrnuje deficit nervové soustavy a subnormalitu nervové soustavy (MKN-10, ÚZIS, online, cit. 2022-09-18).

Kvalitativní hodnocení

Kvalitativní hodnocení rozumových schopností, kognitivních funkcí a osobnostních dispozic a vlastností se zakládá na individuálním hodnocení jejich struktury, zvláštností, předností a nedostatků. U hodnocení se posuzuje míra využitelnosti zachované inteligence a kognitivních funkcí mentálně postiženého člověka (Fischer a kol., 2014). Omezeno je kromě intelektu také adaptivní chování, které se vyvíjí před 22. rokem života (AAIDD, online, cit. 2023-04-09).

Pro praxi speciálních pedagogů a dalších pomáhajících profesí je kvalitativní hodnocení mnohem přínosnější než hodnocení kvantitativní, jelikož kvalitativní hodnocení umožňuje získat o jedinci individuální klinický obraz. Díky tomu se naskýtá efektivnější výběr metod a aktivit zaměřených na edukaci a celkový rozvoj osobnosti daného jedince (Vágnerová, 2004).

Při procesu hodnocení využitelnosti inteligence se hledí na převažující přístup k problémům, upřednostňovaný způsob k jejich řešení a na individuálně typickou úroveň aktivace – osobní tempo, s kterým souvisí úroveň paměti, pozornosti, unavitelnosti a úroveň tolerance k zátěži. Typické kvalitativní znaky inteligence a kognitivních funkcí jsou závislé na etiologii – příčině defektu.

Tabulka 2 – Etiologie mentálního postižení

ETIOLOGIE	PŘÍKLAD	PROJEVY	TYP
Organické poškození centrální nervové soustavy	Mentální defekt + syndrom mozkové obrny Mentální defekt + drobnější poruchy hybnosti	Hyperaktivita Zvýšená dráždivost Poruchy pozornosti Snížená tolerance k zátěži Impulzivní a zbrklé reakce Motorické postižení Poruchy řeči	Eretický
Anomálie chromozomů	Downův syndrom	Klidné až bradypsychické – zpomalené psychomotorické tempo, těžkopádné a ulpívavé chování Dobře laděná emocionalita Přizpůsobivost	Torpidní
Psychosociální deprivace	Polygenně podmíněné nižší nadání + výchovná nepodnětnost	Horší úroveň verbálních schopností Netrénovaná paměť a pozornost Nedostatečný rozvoj schopností	-

		<p>Absence potřebných pracovních, sociálních a hygienických návyků</p> <p>Mohou být manuálně zruční a prakticky zdatní</p>	
--	--	--	--

Tabulku z informací knihy Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství (Fischer, Škoda, Svoboda, Zilcher, 2014) sestavila autorka.

2 Vzdělávání žáků s mentálním postižením

Vzdělávání žáků s mentálním postižením upravuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v současnosti ve znění novely zákonem č. 82/2015 Sb., především v §16 – Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.

Mimo jiné nám tento zákon říká, že 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“*. Za podpůrná opatření se považují 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 SVP⁴ mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 1).

Podpůrnými opatřeními jsou využití *„poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení; úprava 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; úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání; použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů; úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy; vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu; využití asistenta pedagoga; 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 poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených“* (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 2).

⁴ SVP – Speciální vzdělávací potřeby

Žáci s mentálním postižením – žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají možnost inkluzivního vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu, nejen ve speciálních školách – přesto jsou převážně vzděláváni spíše odděleně. V běžných školách bývají vzděláváni žáci s lehčím mentálním postižením nebo Downovým syndromem a ve speciálních školách bývají vzděláváni žáci se středně těžkým, těžkým, hlubokým mentálním postižením, souběžným postižením více vadami a s poruchami autistického spektra (Bazalová, 2014).

Žáci s lehkým mentálním postižením jsou vzděláváni podle standardů rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, který navazuje na rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a je východiskem pro pojetí rámcových vzdělávacích programů pro střední školy a pro zhotovení školních vzdělávacích programů. RVP⁵ určuje vzdělávací obsah, očekávané výstupy a učivo, vymezuje úroveň klíčových kompetencí, zařazuje průřezová témata a poskytuje prostor pro úpravu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami – ti se tudíž učí dle ŠVP⁶ běžných škol, který mají upravený v individuálním vzdělávacím plánu – včetně možnosti snížení očekávaných výstupů.

Žáci se středně těžkým nebo těžkým mentálním postižením jsou vzděláváni podle standardů rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělávání základní škola speciální. RVP ZŠS⁷ se dělí na dvě úrovně – díl I. pro žáky se středně těžkým mentálním postižením a díl II. pro žáky s těžkým postižením a se souběžným postižením více vadami. RVP ZŠS stanovuje podmínky pro speciální vzdělávání žáků s různým stupněm mentálního postižení a umožňuje využít podpůrná opatření, která zohledňují jejich speciální vzdělávací potřeby (Lechta, 2010).

⁵ RVP – Rámcový vzdělávací program

⁶ ŠVP – Školní vzdělávací program

⁷ RVP ZŠS – Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální

2.1 Samostatně zřizované třídy při základní škole

Problematikou samostatně zřizovaných tříd při základní škole se zabývá zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v § 16 a vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, především v části třetí, § 19 - § 26.

Novela školského zákona ustupuje od členění žáků podle jejich diagnózy, která se tím stává pouze prostředkem pro nastavení cílené podpory ve vzdělávání žáků podle jejich SVP.

„Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 9)

Právě podle již zmiňovaného § 16, odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., se někdy také – na oficiální rovině – speciálním školám a třídám říká „školy a třídy zřizované podle § 16 odstavce 9 školského zákona“.

Zařadit nebo přijmout dítě, žáka nebo studenta do takové školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny lze pouze v případě, že školské poradenské zařízení potvrdí, že kvůli SVP dítěte, žáka nebo studenta by samotná podpůrná opatření nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Podmínkami pro zařazení dítěte, žáka nebo studenta jsou písemná žádost zletilého žáka nebo studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka, doporučení ŠPZ⁸ a soulad tohoto postupu se zájmem dítěte, žáka nebo studenta (zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 9).

Třída zřizovaná podle § 16 odst. 9 školského zákona má snížené počty žáků, které škola musí dodržovat. Místo má mít škola v takové třídě pro minimálně šest a maximálně čtrnáct žáků. Zohledněn musí být věk a SVP žáků. Pokud z doporučení ŠPZ plyne, že je takový počet žáků nevhodným k naplnění jejich vzdělávacích možností a uplatnění jejich práva na vzdělávání, může mít tato třída minimálně čtyři žáky a maximálně šest žáků (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 25, odst. 1).

⁸ ŠPZ – Školské poradenské zařízení

Určené jsou také počty vyučovacích hodin, které musí škola dodržovat – na prvním stupni mohou mít žáci maximálně pět vyučovacích hodin v dopoledním vyučování a pět vyučovacích hodin v odpoledním vyučování a na druhém stupni o jednu hodinu více, tj. maximálně šest vyučovacích hodin v dopoledním i odpoledním bloku (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 24, odst. 2).

Ve třídě zřízené podle § 16 odst. 9 je povoleno, aby se zde vzdělávali žáci dvou i více ročníků a prvního i druhého stupně dohromady (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 24, odst. 3). Vyučuje zde pedagog s náležitým – speciálně-pedagogickým vzděláním. Vzdělávací program je odlišný od vzdělávacího programu pro žáky běžných základních škol. Pokud jde o třídu pro žáky se středně těžkým nebo těžkým mentálním postižením, vzdělávání probíhá dle RVP ZŠS – díl I. a II. Díly jsou dělené dle obtížnosti (Bazalová, 2014).

2.2 Speciální školy

Pro žáky se zdravotním postižením je další možností vzdělávání ve speciální škole. V souladu s platnou legislativou jsou speciální školy rozděleny dle druhu postižení, případně jejich kombinace (Fischer a kol., 2014).

Základní školy speciální se liší od běžných základních škol především organizačními formami vzdělávání a obsahovým zaměřením výuky. Učivo je přizpůsobeno žákům se sníženou úrovní rozumových schopností, nedostatečnou mírou koncentrace pozornosti, psychickými zvláštnostmi, nedostatečnou vůlí, a proto je zredukováno na osvojení základních dovedností v jednotlivých vzdělávacích oblastech, prakticky zaměřené činnosti, sebeobsluhu a pracovní dovednosti (Lechta, 2010).

Základní školy speciální jsou určeny pro žáky se středně těžkým mentálním postižením, žáky s těžkým mentálním postižením, žáky se souběžným postižením více vadami a žáky s autismem. Pro přijetí žáka do základní školy speciální je potřebná žádost zákonného zástupce a písemné doporučení školského poradenského zařízení (zákon č. 561/2004 Sb., § 48, odst. 1). Základní školy speciální jsou rozvrženy na 10 ročníků a dělí se na první stupeň a druhý stupeň. První stupeň tvoří první až šestý ročník a druhý stupeň tvoří sedmý až desátý ročník (zákon č. 561/2004 Sb., § 48, odst. 2).

Vzdělávání probíhá dle RVP ZŠS – díl I. a II. Díly jsou dělené dle obtížnosti, a proto zde ve školách probíhá také vnitřní členění na třídy podle dílu I. a dílu II. RVP ZŠS. Speciální školy disponují potřebnými zaměstnanci s náležitým vzděláním, sníženým počtem žáků ve třídách, metodami a formami činností vyhovujících žákům s určitým postižením – např. alternativní a augmentativní komunikace, různé druhy terapií, rehabilitace atd., dostatkem speciálních/kompenzačních pomůcek apod. (Bazalová, 2014).

Škola zřizovaná podle § 16 odst. 9 zákona má také určený počet žáků, který musí naplnit. Počet je stanoven na nejméně deset žáků ve škole (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 25, odst. 3).

2.3 Speciálně pedagogická centra

Nejen zákonným zástupcům, ale také školám a školským zařízením poskytují své služby speciálně pedagogická centra. Zaměřují se na děti, žáky a studenty s konkrétním typem zdravotního postižení – zrakovým, sluchovým, tělesným, mentálním nebo s vadami řeči, případně se souběžným postižením více vadami, kde převládá ten typ postižení, pro které bylo SPC⁹ zřízeno. Pracovníci speciálně pedagogických center diagnostikují speciálně vzdělávací potřeby žáků, doporučují podpůrná opatření pro tyto žáky a poskytují poradenství, podporu a pomoc pro zákonné zástupce i pedagogy. Další službou SPC je poskytování – zapůjčení speciálních pomůcek či odborné literatury (Slowík, 2022).

Služby speciálně pedagogických center jsou komplexního charakteru, zahrnují systematickou speciálně pedagogickou, psychologickou a psychoterapeutickou práci. Péči zajišťuje tým odborníků, který se skládá ze speciálního pedagoga, psychologa a sociálního pracovníka. Tito pracovníci zajišťují úkoly dané legislativou (Pipeková a kol., 2010).

Legislativa, která určuje činnost speciálně pedagogických center, je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v platném znění, vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění, a vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění.

⁹ SPC – Speciálně pedagogické centrum

Ve vztahu k pedagogům pomáhají pracovníci speciálně pedagogických center např. při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů, nabídkou školení či seminářů, poskytují metodickou podporu při začleňování žáků, navrhují úpravu prostředí, pomůcek či vhodných postupů. Realizují metodicko-konzultační návštěvy, při kterých sledují spolupráci žáků s učiteli, diskutují s pedagogy a následně hodnotí doporučení SPC a plnění IVP¹⁰ (Bazalová, 2014). Písemné doporučení SPC je nutnou podmínkou pro zařazení žáka s mentálním postižením do speciální školy nebo třídy (zákon č. 561/2004 Sb., § 48, odst. 1).

2.4 Vyučovací proces

Vzdělávání žáků s mentálním postižením je většinou soustředěno do kratších vyučovacích etap. Délka daného časového úseku je vázána na úroveň žákovy pozornosti a i tak se může průběžně dle aktuálního rozpoložení žáka měnit. V některých školách nejsou vyučovací etapy děleny zvoněním.

Rozvrh školního dne by měl být pro žáky s mentálním postižením individualizovaný, vizualizovaný a předvídatelný. Žák by měl vědět co, kde a kdy se bude dít. Pro žáky by měli pedagogičtí pracovníci nastavit určitý smysluplný řád a individualizovanou rutinu s možností flexibility. Pedagog by se měl soustředit na to, aby aktivity během dne byly zaměřeny nejen na silné, ale také slabé stránky žáků (Lechta, 2010).

Při vyučovacím procesu u žáků s mentálním postižením je velmi důležitá zásada vizualizace, strukturalizace a využití vhodných komunikačních metod. K dispozici jsou různé formy alternativní a augmentativní komunikace.

Činnosti a úkoly během výuky by měl pedagog koncipovat tak, aby díky nim žák dosahoval cílů stanovených v jeho IVP. Obsah vzdělávání by měl pedagog tvořivě rozvíjet, rozšiřovat nebo redukovat s ohledem na individuální možnosti, vlastnosti a potenciál žáka. Zadávané úkoly by měly být pro žáky vývojově přiměřené, posilující a funkční. Dále by měly být úkoly rozmanité, obměňované a zahrnující speciální zájmy žáka. V neposlední řadě by měl pedagog brát ohledy na priority rodiny žáka s postižením a sladit je se vzdělávacími cíli.

¹⁰ IVP – individuální vzdělávací plán

Pozornost by měli pedagogičtí pracovníci věnovat také místu, kde vzdělávání probíhá. Žáci by měli mít jasně ohraničený prostor, kde probíhají vyučovací činnosti samostatně i společně – včetně hudebních, výtvarných i pohybových a dále odpočinkové, stravovací, hygienické a sebeobslužné činnosti. Uspořádání prostoru ve třídě by mělo umožnit jednoduchý přesun od jedné aktivity k další aktivitě. Třída by měla být zařízena přehledně s jasnými fyzickými a vizuálními hranicemi. Pedagog by měl mít po celou dobu školního dne přehled, co se ve třídě děje (Lechta, 2010).

2.5 Terapie využitelné ve vzdělávání žáků s mentálním postižením

Terapie využitelné ve vzdělávání žáků s mentálním postižením plní řadu funkcí – například funkci terapeutickou, relaxační, diagnostickou, poznávací, formativní, preventivní a interakční.

Vhodné terapie pro práci se žáky s mentálním postižením jsou:

- **Činnostní a pracovní terapie** – užití manipulace s materiálním okolím – s různými předměty, materiály, surovinami apod.,
- **psychomotorické terapie** – zde se nejedná o terapii s vlastním teoretickým a metodologickým rámcem, ale o širokou škálu aktivit přesahujících do ostatních terapeutických přístupů, při které dochází k ovlivňování duševních funkcí a osobnosti člověka pomocí aktivace jeho motoriky – např. tanec, pohybové hry, improvizovaný pohyb, relaxace, Snoezelen, pantomima atp.,
- **expresivní terapie** – umělecké vyjádření vnitřních pocitů pomocí různých druhů umění vnímáním, prožíváním nebo aktivní účastí – např. muzikoterapie, dramaterapie, teatroterapie, psychodrama, biblioterapie a arteterapie,
- **terapie hrou** – způsoby terapeutické práce se žáky, při kterých se využívají herní prostředky,
- **terapie s účastí zvířete neboli zooterapie či animoterapie** – terapeutickým prostředkem není jen člověk – terapeut, ale také zvíře – jiný živý tvor, nejčastěji psi – canisterapie a koně – hipoterapie (Valenta a kol., 2012).

Všechny tyto terapie se u žáků s mentálním postižením používají s cílem pomoci změnit jejich chování, myšlení a emoce individuálně i společensky přijatelným směrem. U žáků s mentálním postižením je nutné počítat s jistými omezujícími zvláštnostmi jejich motivace a způsobu provedení činnosti (Valenta a kol., 2012).

2.6 Inkluze ve vzdělávání

Nejvhodnějším a nejmodernějším sociokulturním modelem přístupu k lidem s postižením, znevýhodněním či jinou výraznou odlišností od majoritní společnosti je inkluzivní přístup. Jedním z hlavních znaků inkluze je podpora přirozeného soužití osob se speciálními potřebami v rámci běžné populace. Odmítá a snaží se předejít veškerým způsobům diskriminace a vyloučení. Inkluzivní přístup čerpá z minulosti – z toho nejlepšího, co se osvědčilo v jiných modelech sociálního soužití lidstva. V inkluzi využívaná pozitivní diagnostika sleduje u osob s postižením či znevýhodněním jejich nepoškozené funkce a tělesné struktury, vyzdvihuje jejich schopnosti a potenciál k účasti na životě běžné populace, zatímco dříve byly zaznamenávány především vady, poruchy, postižení a omezení a hodnoceny byly spíše jejich sociální limity, bariéry nebo znevýhodnění.

Inkluzivní směry:

- humánní – respektování rozdílů a odlišností, úcta k druhým lidem a jejich životu
- právní – rovnoprávný přístup ke všem lidem, spravedlnost
- pragmatické – odmítání diskriminace a sociálního vyloučení, moderní forma sociálního soužití – zisk z kontaktu s odlišnými lidmi, nové informace, zkušenosti a úhly pohledu...

Inkluzivní společnosti by mělo být přirozené opravdové vzájemné obohacování (Slowík, 2022).

Nižším stupněm inkluze je **integrace**. Zatímco inkluze vychází z nedělitelných a heterogenních skupin žáků, integrace vychází ze dvou skupin – postižení/žáci se SVP a nepostižení/žáci bez SVP. Příkladem integrace je vzdělávání v samostatně zřízených třídách při základní škole – žáci jsou sice vzděláváni v běžné škole, ale v oddělené třídě od intaktních žáků (Anderlik, 2014).

Tabulka 3 – Porovnání integrace a inkluze

INTEGRACE	INKLUZE
Definuje člověka na podstatě existujícího nebo neexistujícího defektu/vady/postižení.	Definuje člověka jako osobnost, která v určitých situacích potřebuje pomoc.
Hledá způsoby, jak se připojit ke společnosti.	Hájí lidská práva a vyžaduje, aby školy odpovídaly potřebám žáků.
2 skupiny: postižení a ne-postižení – žáci s nebo bez speciálních vzdělávacích potřeb	1 skupina – nedělitelná, heterogenní třída/skupina žáků
Rozděluje do skupin podle potřeby – např. podle postižení, pohlaví, jazyka apod. a podle tohoto rozdělení se skupinou pracuje.	Snaží se o zapojení všech – např. práce, při níž jedni pomáhají druhým, možnost zapojit se v různých činnostech apod.
Cíl: začlenění jedinců, kteří byli dříve vyčleňováni. Nabízí možnost „vnořit se“ do vlastní skupiny.	Cíl: skupina si je vědoma skutečnosti, že všichni zúčastnění jsou rozdílní a dokáže s touto jinakostí pracovat. Uznává individualitu každého a má ji na zřeteli. Spoluúčast a spoluutváření každého jedince ve společenství.

Tabulku z informací knihy Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi (Anderlik, 2014) sestavila autorka.

Realizace inkluzivních či integrativních přístupů u žáků se středně těžkým nebo těžkým mentálním postižením je limitovaná. Žáci nemohou být zařazeni do běžných tříd běžných škol, protože jejich výuka probíhá podle jiného vzdělávacího programu. Nicméně – žáci jsou sice vzděláváni v samostatné třídě, ale inkluze může probíhat např. formou setkávání s ostatními žáky školy o přestávkách, na obědě, při projektových dnech apod. Některé školy mají na toto téma i samostatné podpůrné programy – např. žáci z běžných tříd chodí předčítat či asistovat žákům do speciálních tříd nebo naopak žáci speciálních tříd navštěvují některé vyučovací hodiny žáků běžných tříd (výtvarná výchova, hudební výchova, tělesná výchova, pracovní činnosti...).

3 Spolupráce školy a rodiny žáka s mentálním postižením

Všeobecně uznávaný model spolupráce mezi školou a rodinou žáka s mentálním postižením, který zahrnuje celou rodinu – včetně sourozenců a prarodičů, je založen na bázi partnerství. Důležité je zapojení rodiny žáka do celého procesu diagnostiky, vzdělávání i intervence (Hájková, Strnadová, 2010).

Ve výchově i vzdělávání se může vyskytnout mnoho překážek. Nejméně vhodným přístupem je dítě s mentálním postižením odmítat nebo naopak být příliš úzkostlivým rodičem či učitelem a dítě až příliš ochraňovat. Dalším nesprávným přístupem je rezignovat na výchovu, vzdělávání a rozvoj dítěte a uspokojovat pouze jeho základní biologické potřeby. Nadměrná snaha vychovat a „vycvičit“ dítě tak, aby se lišilo od svých spolužáků a vrstevníků co nejméně, je také nevhodným přístupem. To vše vede k neurotizaci dítěte i rodičů a učitelů (Švarcová, 2006).

Nejvhodnějším přístupem je brát a mít rád dítě takové, jaké je. Rodiče i učitelé by se měli snažit vychovávat a vzdělávat dítě co nejlépe a odpovědně, věnovat pozornost jeho vývoji, být důslední při vyžadování požadavků a postupovat jednotně – celá rodina i škola, být vytrvalí a trpěliví. Všechny požadavky na dítě by měly odpovídat jeho mentální úrovni a unavitelnosti (Fischer a kol., 2014). Rodina by měla znát požadavky, které škola na žáka klade. Žáci, kteří jsou na školu fyzicky a intelektuálně připraveni, mívají ke škole přívětivější postoj, stejně jako postoj rodičů. Pedagogové by měli zákonné zástupce informovat, jak se jejich dítěti ve škole vede – podávají informace o stavu vědomostí, chování, vlastnostech a zájmech žáka, ale mohou také poradit či vysvětlit, jaké výchovné metody a prostředky při výchově dítěte použít (Pipeková a kol., 2010).

Rodina je pro dítě s mentálním postižením nejpřirozenějším prostředím pro život a výchovu, v ideálním případě mu poskytuje pocit bezpečí, jistoty, emocionální stability a množství podnětů pro jeho další vývoj (Valenta a kol., 2012). Pro školu je proto spolupráce s rodinou žáka velmi důležitá. Rodina ví, jak se dítě od narození vyvíjelo a zná faktory, které ovlivňovaly jeho vývoj. Rodina může poskytnout informace o širším sociálním prostředí, ve kterém žije a které na dítě působí a ovlivňuje ho. Cenné jsou také informace o žákově chování v prostředí domova v rodině (Hájková, Strnadová, 2010).

Škola by měla mít na mysli, že v době školního věku žáka, je rodina plně srovnávána s projevy mentálního postižení jejich dítěte, což pro ně může být velký stres. Rodina a především rodiče mají obavy z budoucnosti jejich dítěte a jeho studijního i pozdějšího pracovního uplatnění (Černá a kol., 2015).

Zapojení rodiny do vzdělávání žáka a chodu školy ve formě partnerství spočívá ve vzájemné a vstřícné komunikaci, názorovém a postojevém „naladění“ (Pančocha, Vítková, 2013). Konstruktivní spolupráci podpoří vzájemný respekt a oboustranná důvěra (Slowík, 2022).

Škola společně s rodinou by měla mít jasný cíl, jak a kam chce žáka směřovat. Škola by měla žákovi vždy pomáhat a za žádných okolností by pro něj neměla být stresujícím činitelem (Pipeková a kol., 2010).

3.1 Spolupráce školy, rodiny žáka s mentálním postižením a pobytového zařízení

K partnerství školy a některých rodin žáků s mentálním postižením patří také spolupráce s pobytovým zařízením. Může totiž nastat chvíle, kdy zákonný zástupce z různých důvodů zvolí umístění dítěte do zařízení sociálních služeb. Důvodem může být psychická, fyzická, ekonomická nebo organizační situace rodiny s náročnou péčí o dítě. Rodina se potýká se situací, jak zajistit fungování s dalšími dětmi – sourozenci mentálně postiženého dítěte.

Škola ani kdokoli jiný by neměl rodinu za takové rozhodnutí soudit, protože mnohdy rodina nemá jinou možnost. Péče o dítě s mentálním postižením je mnohdy natolik náročná, že může dojít k pozvolnému úplnému vyčerpání pečující osoby. Vhodnější volbou se proto jeví umístění dítěte do pobytového zařízení.

Pro rodiny s dětmi s mentálním postižením jsou vhodnými pobytovými zařízeními týdenní stacionáře nebo domovy pro osoby se zdravotním postižením (Bazalová, 2014).

V případě umístění žáka navštěvujícího speciální třídu do pobytového zařízení sociálních služeb je nezbytná intenzivní spolupráce nejen mezi školou a zákonnými zástupci žáka, ale také mezi školou a pracovníky dané sociální služby. Spolupráce a komunikace mezi školou, rodinou a sociálními službami je důležitá, protože má mimo jiné vliv i na úspěšnost a kvalitu

vzdělávání žáků s mentálním postižením. Zapojení speciálních pedagogů má v tomto případě multidisciplinární charakter (Slowík, 2022).

Sociální služby i škola by měla splňovat tyto charakteristiky:

- Dostupnost – územní, informační, ekonomickou a typu pomoci,
- efektivita, individualizace – vyhovovat potřebám žáka s mentálním postižením a jeho rodině, nikoli systému,
- kvalita – odpovídající současnému poznání a možnostem společnosti,
- bezpečnost – neomezovat práva a zájmy žáka s mentálním postižením a jeho rodiny,
- hospodárnost – nastavení systému tak, aby veřejné a osobní výdaje, určené na poskytnutí pomoci žákovi s mentálním postižením, pokrývaly objektivizovaný rozsah potřeb v maximálně možné míře,
- odbornost – zajistit strukturu a počet pracovníků, jejich odborné vzdělání a průběžné vzdělávání odpovídající potřebám dětí s mentálním postižením,
- provozní zabezpečení – důstojné prostředí, zajištění možnosti přirozeného způsobu života (Valenta a kol., 2012).

4 Metodologie

Pro praktickou část diplomové práce zvolila autorka kvalitativní výzkum ve formě semistrukturovaných rozhovorů.

Rozhovory obsahovaly v základu sedm otázek, které byly doplňovány dalšími otázkami v průběžích rozhovorů. Seznam otázek je uveden v příloze diplomové práce.

Rozhovory byly po předchozím souhlasu všech respondentek nahrávány, v případě potřeby má autorka nahrávky rozhovorů k dispozici.

Po uskutečnění rozhovorů, které proběhly v průběhu měsíců května a června v roce 2023, provedla autorka přepis formou selektivního protokolu. Po zpracování rozhovorů proběhlo základní kódování a obsahová analýza přepisů.

Jeden vzorový přepis provedeného rozhovoru společně se základním kódováním je uveden v příloze diplomové práce.

4.1 Kvalitativní výzkum a semistrukturovaný rozhovor

V případě kvalitativního výzkumu je výzkumníkem na začátku výzkumu vybráno téma a poté určeny základní výzkumné otázky. Otázky mohou být v průběhu výzkumu upravovány nebo doplňovány během sběru a analýzy dat – jedná se o pružný typ výzkumu.

Kvalitativní výzkumník vyhledává a analyzuje všechny informace, které mu pomáhají k osvětlení výzkumných otázek, dedukuje a indukuje závěry.

Kvalitativní výzkumník pracuje přímo v terénu a seznamuje se s novými lidmi. Sběr dat a následná práce s nimi probíhá v delším časovém úseku (Hendl, 2005).

Jednou z metod kvalitativního výzkumu je semistrukturovaný rozhovor. Právě tuto metodu si pro své výzkumné šetření vybrala autorka diplomové práce.

Provádění kvalitativního rozhovoru vyžaduje od výzkumníka určitou dovednost, disciplínu, soustředění, citlivost a interpersonální porozumění. Běžné je učinit několik rozhodnutí týkajících se obsahu otázek, jejich pořadí i formy. Výzkumník by měl před rozhovorem také uvážit jeho možnou délku.

Důležité je, aby výzkumník věnoval pozornost mimo jiné také začátku a konci rozhovoru. Začátek rozhovoru je důležitý pro „prolomení ledů“ – případných psychických bariér a získání souhlasu s jeho nahráváním. Zakončení rozhovoru je důležité z důvodu, že právě na samotném konci rozhovoru nebo při loučení může výzkumník získat ještě další důležité informace (Hendl, 2005).

Hendl (2005) nazývá semistrukturovaný rozhovor také jako „rozhovor pomocí návodu“. Tento návod obsahuje seznam připravených otázek či témat, která chce tazatel v průběhu rozhovoru nezbytně probrat. Návod má zajistit, že se na tyto otázky či témata skutečně dostane. Tazatelovým úkolem je vybrat způsob kladení otázek, pořadí získávání informací a formulovat i přizpůsobovat otázky podle situace. Díky připraveným otázkám či tématům má tazatel možnost využít čas věnovaný rozhovoru co nejlépe a nejvýhodněji. Připravené otázky také ulehčují pozdější srovnávání rozhovorů s respondenty. Příprava pomáhá udržet tematické zaměření rozhovoru, ale také dovoluje respondentovi vyjádřit vlastní zkušenosti a pohled na věc.

4.2 Výzkumné cíle a otázky

Autorka si při psaní diplomové práce zvolila tři výzkumné cíle:

1. Prvním výzkumným cílem bylo zjistit hlavní důvody, proč se rodiče žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením rozhodli pro vzdělávání jejich dítěte ve třídě zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou.
2. Druhým výzkumným cílem bylo zjistit a následně porovnat výhody a nevýhody vzdělávání žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením ve třídách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou.
3. Třetím výzkumným cílem bylo zjistit, co respondentkám chybí nebo by bylo potřeba zlepšit ve třídách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou.

Dále si autorka při psaní diplomové práce zvolila tři výzkumné otázky:

1. Jaké jsou hlavní důvody, proč se rodiče žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením rozhodli pro vzdělávání jejich dítěte ve třídě zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole?
2. Jaké jsou výhody a nevýhody vzdělávání žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením ve třídách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole?¹¹
3. Co je potřeba v těchto třídách změnit nebo zlepšit?¹²

4.3 Výzkumný vzorek a výzkumné prostředí

Výzkumný vzorek byl utvořen dvanácti respondentkami, které znají třídy zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou.

Rozhovory byly uskutečněny s:

- pěti rodiči žáků se středně těžkým nebo těžkým mentálním postižením, kteří navštěvují třídu zřizovanou podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou,
- vedením základní školy Kamýk nad Vltavou – paní ředitelkou školy a paní zástupkyní ředitelky školy,
- třídní učitelkou v jedné ze tříd zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou (ve druhé třídě je třídní učitelkou autorka diplomové práce),
- čtyřmi asistentkami pedagoga, které pracují ve třídách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou.

¹¹ Konkrétně ve třídách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou.

¹² Tamtéž

Respondentka č. 1

První respondentkou byla matka desetileté žákyně se souběžným postižením více vadami – těžkým mentálním postižením a dětským autismem s významnými poruchami chování. Žákyně má také centrální svalovou hypotonii, vzácnou genetickou mutaci genu CHD8, poruchu růstu, atrofii zrakového nervu, benigní spánkovou myoklonii a epilepsii.¹³ Žákyně dochází do třídy zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou třetím rokem.

Respondentka č. 2

Druhou respondentkou byla matka osmnáctileté žákyně se souběžným postižením více vadami a patnáctiletého žáka se souběžným postižením více vadami. Dcera má středně těžké mentální postižení, atypický autismus, epilepsii a alergii. Syn má středně těžké mentální postižení, poruchu autistického spektra blíže neurčenou, epilepsii a tělesné postižení – výraznou skoliózu. Žákyně dochází do třídy zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou devátým rokem (po přestupu ze speciální školy) a žák osmým rokem.

Respondentka č. 3

Třetí respondentkou byla matka devatenáctileté žákyně se souběžným postižením více vadami – těžkým mentálním postižením a tělesným postižením – rozštěpem obličejových kostí a patra, velmi výraznou skoliózou a středně těžkým zrakovým postižením. Žákyně dochází do třídy zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou jedenáctým rokem.¹⁴

¹³ Podrobnější popis mentálního a zdravotního postižení byl popsán respondentkami v rozhovorech.

¹⁴ Ve třídách jsou i starší žákyně, protože jim byla na základě žádosti zákonných zástupců a následného schválení této žádosti vedením školy prodloužena školní docházka. Těto žákyni byla školní docházka prodloužena poprvé. Na příští školní rok již prodloužena ze zdravotních důvodů nebude.

Respondentka č. 4

Čtvrtou respondentkou byla matka dvacetileté žákyně s těžkým mentálním postižením a Downovým syndromem. Žákyně dochází do třídy zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou dvanáctým rokem.¹⁵

Respondentka č. 5

Pátou respondentkou byla matka šestnáctileté žákyně s těžkým mentálním postižením a tělesným postižením – skoliózou a epilepsií. Žákyně dochází do třídy zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou sedmým rokem (po přestupu ze speciální školy).

Respondentka č. 6

Šestou respondentkou byla třídní učitelka ve třídě zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou. Při rozhovoru paní učitelka uvedla, že má úplné vzdělání – vysokoškolské, magisterské v oboru speciální pedagogika – učitelství a délka její praxe ve školství bude příští rok dvacet let. Zmínila také, že před touto prací působila tři roky jako vychovatelka v týdenním stacionáři v Kamýku nad Vltavou, tou dobou měla bakalářské vzdělání.

Respondentka č. 7

Sedmou respondentkou byla asistentka pedagoga pracující ve třídě zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou, kde působí od roku 2001 a která je současně vychovatelkou ve školní družině a bývalou sociální pracovnící v týdenním stacionáři Kamýk nad Vltavou. Její kvalifikace je středoškolská s maturitní zkouškou a doplňkové pomaturitní studium na Karlově univerzitě v oboru vychovatelství.

¹⁵ Této žákyni byla školní docházka prodloužena již podruhé a na příští školní rok bude prodloužena znovu.

Respondentka č. 8

Osmou respondentkou byla asistentka pedagoga pracující ve třídě zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou. Je to její první zaměstnání a působí zde prvním rokem. Její kvalifikace je bakalářské studium v oboru ergoterapie. Při rozhovoru uvedla, že v rámci studia byla na několika pracovištích z oboru speciální pedagogiky (např. speciální školy), ale vždy jen v rámci několika týdnů.

Respondentka č. 9

Devátou respondentkou byla asistentka pedagoga pracující ve třídě zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou. Absolvovala střední odborné učiliště zemědělské ve Vodňanech, poté absolvovala kurz osobního asistenta v Praze a posléze kurz asistenta pedagoga v Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR v Praze. Délka její praxe ve školství je devatenáct let.

Respondentka č. 10

Desátou respondentkou byla asistentka pedagoga pracující ve třídě zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou, kde dělá prvním rokem, a která je současně zde, v základní škole Kamýk nad Vltavou, provozní zaměstnankyní – uklízečkou a bývalou sociální pracovnící v týdenním stacionáři Kamýk nad Vltavou. Po dokončení střední školy a získání výučního listu dále absolvovala dva kurzy – kurz pracovník v sociálních službách – přímá obslužná péče. Tento kurz absolvovala, aby mohla pracovat v týdenním stacionáři. Dále absolvovala kurz chůvy, aby mohla pracovat v mateřské školce. Její praxe ve školství je dvanáct let.

Respondent č. 11

Jedenáctou respondentkou byla paní ředitelka základní školy Kamýk nad Vltavou, která je současně učitelkou na prvním stupni a bývalou paní učitelkou v logopedické třídě.

Absolvovala magisterské studium v oboru speciální pedagogika na Karlově Univerzitě a v rámci celoživotního vzdělávání učitelství prvního stupně. Její praxe ve školství je čtrnáct let.

Respondentka č. 12

Dvanáctou respondentkou byla paní zástupkyně ředitelky základní školy Kamýk nad Vltavou, která je současně bývalou administrativní a sociální pracovnící v týdenním stacionáři Kamýk nad Vltavou, bývalou vychovatelkou a následně třídní učitelkou ve třídě zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou a bývalou paní učitelkou v základní škole praktické. Má vystudované magisterské studium v oboru speciální pedagogika na Karlově univerzitě a také učitelství prvního stupně v rámci celoživotního vzdělávání. Její praxe ve školství je čtrnáct let.

Výzkumným prostředím byly místnosti v budově základní školy Kamýk nad Vltavou – třídy, ředitelna a pracovna paní zástupkyně ředitelky základní školy. Rozhovory probíhaly mimo vyučovací dobu, kdy byl v budově potřebný prostor a klid k uskutečnění a nahrávání rozhovorů.

Základní škola a Mateřská škola Kamýk nad Vltavou, příspěvková organizace sdružuje základní školu, školní družinu, přípravnou třídu, dvě třídy zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona, mateřskou školu a školní jídelnu v obci Kamýk nad Vltavou.

Základní školu v současnosti navštěvuje 124 žáků. Základní škola je školou s prvním a druhým stupněm vzdělávání. Vyučování probíhá podle školního vzdělávacího programu „Cesta k vědění“, ve třídách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona se žáci s těžkým nebo středně těžkým mentálním postižením a žáci s více vadami a autismem vzdělávají podle školního vzdělávacího programu „Cesta“ a v přípravné třídě se děti vzdělávají podle školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání s názvem „Cestička k poznávání“.

4.4 Kódy získané z rozhovorů

Data získaná od respondentek byla dále kódována a analyzována v následujících kategoriích.

Kódy

Kód 1 – Souhlas

Kód 2 – Školní docházka

Kód 3 – Postižení

Kód 4 – Dojezdová vzdálenost

Kód 5 – Běžné prostředí

Kód 6 – Kolektiv

Kód 7 – Atmosféra

Kód 8 – Individuální přístup

Kód 9 – Finance

Kód 10 – Speciální pomůcky

Kód 11 – Prostor

Kód 12 – Personál

4.5 Kategorie kódů

Kategorie A – Souhlas s nahráváním rozhovoru

Kategorie B – Informace o žákyni/žákovi

Kategorie C – Výhody vzdělávání ve třídách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou

Kategorie D – Nevýhody vzdělávání ve třídách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou

Kategorie E – Důvody pro zařazení žákyně/žáka do třídy zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona

Kategorie F – Podněty pro možné budoucí změny ve třídách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona

4.6 Kódy a jejich kategorizace

Autorka u provedených semistrukturovaných rozhovorů provedla základní kódování. Nejprve si označila tematické celky v prepisech rozhovorů, poté k nim přidala kód a následně vytvořila kategorie, ke kterým přidala příslušné kódy.

Tabulka 4 – Kategorizace kódů

KÓD	KATEGORIE
1	A
2	B
3	B, E
4	C, D, E, F
5	C, D, E
6	C, D
7	C, E
8	C, E
9	D, F
10	C, D, F
11	D, F
12	C, D, F

Tabulku na základě provedeného základního kódování vytvořila autorka.

5 Prezentace dat výzkumu

V této kapitole autorka uvádí analýzu a interpretaci získaných dat vlastního výzkumného šetření.

Pro přehlednost a efektivní vyhodnocení jsou respondentky rozděleny do tří skupin:

- rodiče žáků vzdělávaných ve třídách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou,
- třídní učitelka a asistentky pedagoga pracující ve třídách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou,
- vedení základní školy Kamýk nad Vltavou – paní ředitelka a paní zástupkyně ředitelky základní školy.

Respondentky jsou následně rozčleněny do daných kategorií podle uvedených odpovědí na otázky zaměřené především na hlavní důvody, proč se rodiče žáků rozhodli pro vzdělávání jejich dítěte ve třídě zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou, výhody a nevýhody vzdělávání žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením ve třídách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou a na to, co by šlo v těchto třídách zlepšit.

Následně jsou uvedeny vybrané citace z provedených rozhovorů. Výroky respondentek mají označení, které je důležité pro orientaci v metodice výzkumu. Označení respondentek se skládá ze tří částí:

- První část – písmeno R jako respondentka,
- druhá část:
 - R – rodič
 - TU – třídní učitelka
 - AP – asistent pedagoga
 - ŘŠ – ředitelka školy
 - ZŘŠ – zástupkyně ředitelky školy
- třetí část – číslice pořadí respondentek dle podkapitoly 4.3.

5.1 Důvody pro zařazení dětí s mentálním postižením do speciálních tříd

Tato podkapitola se věnuje hlavním důvodům, proč se rodiče žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením rozhodli pro vzdělávání jejich dítěte ve třídě zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýku nad Vltavou.

Autorka při rozhovorech s rodiči také zjišťovala, zda rodiče přemýšleli před nástupem jejich dítěte do základní školy o zařazení do jiné školy (do školy speciální).

Ve čtyřech případech rodiče nad zařazením jejich dítěte do jiné školy přemýšleli, pouze v jednom případě nikoli. RR1 uvedla, že původně chtěli dceru zařadit do základní školy speciální, kde předtím navštěvovala mateřskou školu speciální, ale z důvodu špatného snášení delší, třicetikilometrové vzdálenosti, od této varianty upustili. RR2 uvedla, že původní variantou pro ně byla praktická škola, do které dcera tehdy opravdu nastoupila, ale z důvodu nespokojenosti přestoupili do třídy zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou. Při rozhodování u syna již o zařazení do jiné školy z důvodu dobrých zkušeností v Kamýku nad Vltavou nepřemýšleli.

RR2: „*Dcera chodila do praktické školy. Po prvním roce byla přeřazena do speciální školy. Z důvodu nespokojenosti s přístupem školy, třídní učitelky a vedení, které nereagovalo na žádné připomínky, jsme se rozhodli pro přestup do Kamýku. U syna – ten šel rovnou sem na základě zkušeností s dcerou.*“

RR3 uvedla, že dceru chtěli zařadit do základní školy speciální, ale vzhledem ke špatným a nepřizpůsobeným podmínkám a pravidlům původně vybrané školy to nešlo.

RR3: „*Ano, přemýšleli, ale vzhledem ke špatným a nepřizpůsobeným podmínkám to nešlo. Mají svá pravidla, do kterých dcera nespádala. S vaší školou jsem spokojená. Škoda, že v našem okolí žádná taková není. Je jich prostě málo, žalostně málo. Pak se musí pořád někam jezdit. Uvítala bych svoz dětí do takových škol, i za cenu placení, kdyby byla škola blíž, proto jsme museli volit stacionář. Je to náročné.*“

RR4 uvedla, že o jiném zařazení dcery nepřemýšleli.

RR5 uvedla, že chtěli dceru umístit do speciální školy se stacionářem, kde by mohla být také přes odpoledne. Tyto speciální školy pro ně byly nejbližší v Praze, a proto se nakonec rozhodli o umístění dcery do třídy zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou.

RR5: *„Přemýšlela jsem o tom. Hledala jsem nějaký stacionář, který je na celý den, ale v našem okolí tady nic takového není, takže mi vlastně nezbylo nic jiného, než ji dát alespoň sem na to dopoledne. Já jsem ji chtěla dát klasicky do speciální školy, ale nějaký ty speciálky jsou třeba v Praze, že ty děti tam jsou do odpoledne.“*

U hlavních důvodů, kdy se rodiče žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením rozhodli pro vzdělávání jejich dítěte ve třídě zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou, sehrála největší roli vzdálenost od bydliště. RR1 uvedla jako hlavní důvod krátkou vzdálenost do školy, kterou dcera zvládá mnohem lépe než původní zamýšlenou – třicetikilometrovou vzdálenost do základní školy speciální. RR2 uvedla jako hlavní důvod u dcery přestup ze základní školy speciální a u syna předchozí zkušenost u dcery. U RR3 byla hlavním důvodem možnost ubytování v týdenním stacionáři v blízkosti školy.

RR3: *„Super třída, skvělý přístup a možnost ubytování ve stacionáři blízko školy.“*

U RR4 sehrálo hlavní roli zřízení těchto tříd při základní škole v blízkosti bydliště.

RR4: *„Máme to v místě bydliště, je to tady kousek hlavně.“*

U RR5 se rodina rozhodla o vzdělávání právě zde na doporučení známého, který zde měl tou dobou dceru s mentálním postižením.

Třídní učitelce, asistentkám pedagoga v těchto třídách a vedení školy položila autorka otázku, jaké důvody, podle jejich zkušeností, vedou rodiče žáků s mentálním postižením pro zařazení jejich dítěte do třídy zřizované podle § 16 odst. 9 při běžné základní škole. RTU6 uvedla doporučení SPC a umístění týdenního pobytového zařízení vedle školy. RAP7, stejně jako RAP8 a RAP9, uvedly jako důvody blízké dojíždění nebo možnost ubytování v týdenním stacionáři.

RAP8: *„Ještě bych doplnila, že hlavním důvodem je blízkost školy z místa bydliště nebo možnost ubytování přes týden ve stacionáři, který je hned vedle školy.“*

RAP10 za hlavní důvod uvádí setkávání zdravých dětí s dětmi s postižením.

RAP10: *„Já si myslím, že rodiče chtějí, aby se zdravé děti setkávaly s dětmi s postižením, aby na ně měly lepší pohled a aby děti s postižením byly zapojené do normálního života.“*

Vedení školy – paní ředitelka základní školy i paní zástupkyně ředitelky základní školy, uvedlo za hlavní důvody také nejčastěji zmiňované, a to dostupnost školy v regionu a umístění dětí v týdenním stacionáři Kamýk nad Vltavou v blízkosti školy.

RZŘŠ12: *„Tak myslím, že je to v první řadě dostupnost školy, protože základní školy jsou blízko bydliště nebo zařízení poskytující sociální služby a speciální školy nejsou tak časté.“*

Tabulka 5 – Důvody rodičů, proč se rozhodli pro vzdělávání jejich dítěte/děti ve třídě zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou

RESPONDENTKA	DŮVOD
RR1	Krátká vzdálenost do školy
RR2	U dcery – přechod z jiné školy U syna – zkušenost + žádná jiná možnost v okolí není
RR3	Možnost ubytování v týdenním stacionáři blízko školy
RR4	Základní škola je v místě bydliště
RR5	Doporučení známého + žádná jiná možnost v okolí není

Tabulku z informací získaných při semistrukturovaných rozhovorech s respondentkami – matkami žáků vzdělávaných ve třídách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou sestavila autorka.

Tabulka 6 – Zkušenosti vybraných zaměstnanců školy – jaké důvody podle nich vedou rodiče žáků s mentálním postižením pro zařazení jejich dítěte do třídy zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou

RESPONDENTKA	ZKUŠENOST
R6	Umístění – týdenní stacionář + škola
R7	Blízké dojíždění Možnost ubytování v týdenním stacionáři
R8	Blízkost školy z místa bydliště Možnost ubytování v týdenním stacionáři
R9	Umístění – týdenní stacionář + škola Možnost takového vzdělávání
R10	Možnost takového vzdělávání Zapojení do normálního života
R11	Dostupnost školy v regionu Umístění v týdenním stacionáři
R12	Dostupnost školy: - blízko bydliště - blízko týdenního stacionáře

Tabulku z informací získaných při semistrukturovaných rozhovorech s respondentkami – zaměstnankyněmi základní školy Kamýk nad Vltavou sestavila autorka.

5.2 Výhody a nevýhody vzdělávání ve speciálních třídách

Tato podkapitola se věnuje výhodám a nevýhodám vzdělávání žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením ve třídách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou z pohledu rodičů, třídní učitelky, asistentek pedagoga a vedení školy.

Výhody

RR1 považuje na prvním místě výhodou možnosti docházet do běžné základní školy, dále malý kolektiv, příjemnou rodinnou atmosféru, individuální přístup a přizpůsobení aktuálnímu rozpoložení žáků.

RR1: *„No, na prvním místě celkově ta možnost docházet do běžné školy, že je tady ta speciální třída vůbec zřízená, to je úplně největší plus, protože ta speciální škola je z ruky. To je velké plus nejen pro mě, ale i pro ostatní rodiče v okolí. Pak dalšími výhodami vidím hlavně ten malý kolektiv, příjemná rodinná atmosféra, individuální přístup k žákům a přizpůsobení výuky k momentálnímu psychickému rozpoložení žáků.“*

RR2 zmínila, stejně jako RR1, možnost běžného prostředí – setkávání zdravých žáků s žáky s handicapem. Doplnila poznámku, že se jedni od druhých mohou něco naučit a probíhá tak sociální interakce. Jako další výhody zmínila malý počet žáků v jedné třídě, pojmenovala ji jako „rodinnou skupinu“ (šest žáků v jedné třídě považuje za ideální počet, později však dodala, že nejideálnější variantou by byl počet čtyř dětí v jedné třídě).

RR2: *„Tak přijde mi fajn, že se setkávají i „zdravé děti“ s dětmi s handicapem a že se zároveň jedni od druhých mohou něco naučit a probíhá sociální interakce. Já si teda jako osobně myslím, že by tu třídu, pokud by byly zařazeny v rámci inkluze do běžné třídy, tak že by tu třídu úplně rozložily – z důvodu nesoustředěnosti a že by si vyžadovaly tu pozornost. Líbí se mi setkávání s dětmi běžné třídy, ale zároveň jsem ráda, že jsou vzdělávány takhle samostatně. Pak mě napadá malý počet dětí – v našem případě šest dětí je opravdu takový ideální počet na počet paní učitelky a asistentek, takže je to taková, bych řekla, rodinná skupinka, že to není vyloženě jako třída, kde je paní učitelka a děti, ale prostě taková rodinná skupinka. Já to porovnání s tou speciální školou vyloženě úplně nemám, ale prostě přijde mi*

fajn, že se tady děti setkávají s těmi zdravými dětmi, že jsou v tom běžném prostředí, že se naučily fungovat v tom, pro většinu lidí, běžném prostředí.“

RR3, stejně jako RR4, vidí hlavní výhodu v individuálním přístupu k žákům a že se v menším kolektivu těchto tříd mohou pracovnice více věnovat jednotlivým žákům. RR5 považuje za výhody především odborný pedagogický sbor, pomůcky a to, že je její dcera v kolektivu dalších žáků s postižením.

Třídní učitelka spatřuje výhodu především u žáků běžné základní školy, kdy se tito žáci dostávají do kontaktu s žáky s mentálním postižením a mohou si vybudovat určitý přístup k lidem s mentálním postižením. Výhodou pro žáky s mentálním postižením podle třídní učitelky je, že přichází do kontaktu s žáky běžných tříd a nějakým způsobem se dle svých možností začlení a probíhá vzájemný kontakt.

Stejně jako většina respondentek, uvedly i všechny asistentky pedagoga, že jako jednu z hlavních výhod spatřují v setkávání žáků s mentálním postižením s žáky běžných tříd základní školy. RAP7 a RAP9 dále uvedly jako výhodu výuku některých předmětů v běžných třídách základní školy.

RAP7: *„No, je to rozhodně ta socializace, že nejsou nikde zavřeni, jako to bývalo kdysi, že můžou svůj život naplno „se svými potřebami“ prožít, že můžou mít úplně běžné radosti, můžou se běžně zařadit do školního dění, setkávání se zdravými dětmi, můžou sportovat a být při hrách těch dětí, můžou si i vyzkoušet nějaké činnosti jiné. Děti, které mohou, mají na to ty schopnosti, tak se mohou zařadit do některých předmětů na škole, i takové žáky jsme tady měli. Je to určitě změna pro to dítě, nemá pořád jenom nějaký monotónní režim, může tam navázat kontakt i s těmi paní učitelkami, vychovatelkami, s asistentkami, je to pro něj prostě zkušenost, že jo, každé místo prostě přináší nějaké jiné vjemy a to dítě je obohacené. Bohužel ve speciální škole nemají žáci s postižením takový každodenní kontakt s těmi zdravými dětmi, že si za nimi třeba musejí dojet někam, tady je to prostě prolnutí, je to výhoda i pro zdravé žáky – vědí, jaký je život s postižením, učí se ohledy vůči těmto lidem a je to obohacení takové vzájemné.“*

RAP9: „Děti jsou v kolektivu a je to vlastně taková vyučující doba, že mají režim, jako školní režim. Od půl osmé se učí, a buď mají čtyři hodiny, anebo pět hodin, mají jasně daný školní režim. Děti se zdravotním postižením přijdou do styku s dětmi ze základní školy. O velké přestávce chodíme na chodbu mezi děti a teď je teplo, tak se chodí na terasu, venkovní terasu, prostě mají běžné spojení i s dětmi, se základní školou. S některými žáky jsme chodili dokonce i do běžné výuky, například na výtvarnou výchovu, pracovní činnosti, informatiku a přírodopis.“

RAP8 spatřuje výhody v menším kolektivu a blízkost stacionáře. RAP10 zdůraznila jako výhodu zapojení do běžného života a že mají žáci nějaké povinnosti a řád.

Také paní ředitelka základní školy s paní zástupkyní ředitelky základní školy uvedly jako výhodu kontakt žáků běžné základní školy s žáky s postižením. Paní ředitelka základní školy myslí také na rodiče žáků, kteří podle ní nejsou izolováni od okolí, přichází do kontaktu s ostatními rodiči žáků a jsou začlenění. Paní zástupkyně ředitelky základní školy dodává další výhody, a to bližší dostupnost základní školy a, stejně jako RAP7 a RAP9, vyzdvihuje možnost výuky některých předmětů v běžných třídách základní školy, např. tělesné a výtvarné výchovy.

RŘŠ11: „Myslím si, že výhoda je, že s nimi ostatní děti přichází do kontaktu a berou je jako součást společnosti a naučí se k nim chovat nebo jako nebojí se jich, budují si k nim nějaký vztah a pěstuje to toleranci k těm lidem, kteří se něčím odlišují. No a zase si myslím, že pro ty rodiče těch postižených dětí – neizoluje je to od okolí, že tím, že přichází do kontaktu s ostatními rodiči žáků nebo často mají sourozence, kteří nemají postižení, tak že můžou navštěvovat stejnou školu a jsou v kontaktu s ostatními rodiči, takže si myslím, že je to vlastně taková ta inkluze tam, funguje i tady v tom, že nejsou prostě oddělení někde na odlehlém místě, aby je nikdo neviděl a tam je odvezou a nevidí je potom třeba celý týden, ale že takhle jsou pořád začlenění do společnosti.“

RZŘŠ12: „Tak zase je to bližší dostupnost základní školy, pak je výhodou oboustranné setkávání žáků s postižením a žáků intaktních, kdy se intaktní žáci už od dětství setkávají s „jinakostí“ – zjistí, že existují žáci s mentálním postižením, kteří se chovají odlišným způsobem. Zvyknou si na ně a vnímají jejich chování jako jejich přirozenost.“

Nevýhody

RR1 vidí jako nevýhodu a zásadní problém tříd zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou nedostatek financí, z kterého plyne nedostatek speciálních pomůcek, prostorně menší třída a absence jiné relaxační místnosti s terapeutickými pomůckami, kam se může dítě uchýlit, zklidnit a zrelaxovat, když je smyslově přetížené, rozladěné z jiného spolužáka atd. Nevýhodu dále vidí v personálním obsazení třídy, byla by pro přidání ještě jednoho asistenta pedagoga do takových tříd navíc. RR2 považuje základní školu Kamýk nad Vltavou za malou, vesnickou školu, při které jsou zřízeny dvě třídy podle § 16 odst. 9 školského zákona, do kterých dochází žáci různých věkových skupin, což spatřuje jako nevýhodu a dodává, že limity ohledně věku jsou znát.

RR2: *„Vzhledem k tomu, že to je malá škola, de facto vesnická škola, tak prostě tam jsou děti různých věkových skupin, takže někdy ty limity ohledně věku jsou znát. Třeba jedna aktivita nejde dělat se všemi, ale musí se to nějak omezit. Jinak mě žádná nevýhoda nenapadá.“*

RR3 a RR4 žádné nevýhody na těchto třídách neshledávají.

RR4: *„Žádné nevýhody tady nevidím.“*

Stejně tak RR5, která ale dodává, že si myslí, že dvě asistentky v jedné takové třídě jsou málo.

RR5: *„Můžu upřímně? Upřímně, já si myslím, že třeba jsou děti, které potřebují čistě pro sebe jednoho toho asistenta. A když je třeba potom plná kapacita té třídy, tak třeba jedno dítě sedí, ale třeba to další, co tam pobíhá po té třídě, tak si myslím, že to je dítě, které fakt pro sebe potřebuje toho jednoho člověka, že přeci jen, třeba jako šest dětí ve třídě a na to dvě asistentky a jedna paní učitelka je prostě podle mě málo, že jsou děti, které podle mě potřebují jakoby víc, víc ten dozor. Ale podle potřeby, třeba to dítě, které neběhá, sedí u stolu, tak takové dvě děti podle mě zvládne jedna paní, kdežto je rozdíl, když potom je třeba dítě, je tady takové jako hodně aktivní a velké, tak to by třeba potřebovalo mít čistě u sebe jednoho člověka.“*

Třídní učitelka vidí nevýhodu především v přizpůsobování základní školy třídám zřizovaným podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou, v počtu personálu a financování, které porovnává se speciálními a městskými školami.

RTU6: „*Běžná základní škola se musí přizpůsobit těmto žákům. Tito žáci s mentálním postižením se nepřizpůsobují škole, tady je to naopak, což v běžné škole zdraví žáci se musí přizpůsobit režimu školy – příkladem je hluk, křik, aktivita o hodinu s upraveným časem výuky, upravený prostor, kapacita třídy je úplně jiná... Občas se narazí také na náhled rodičů zdravých žáků, že si to třeba nepřejí, jejich děti mají strach, občas mají strach i rodiče, spíše je to taková nevědomost rodičů. Zase je pravda, když jsou někteří žáci s mentálním postižením agresivní, tak se není čemu divit. Nevýhodou je také nedostatek personálu – například když máme tři vozíčkáře a jsme dvě asistentky a jedna učitelka...“*

RAP10 také zmiňuje jako nevýhodu rušení žáků běžných tříd základní školy žáky s mentálním postižením – zvuky, křik, vztekání a jako další nevýhodu dodává pohledy prvního dojmu – jak někteří žáci běžné základní školy pohlížejí na děti s postižením. Totéž zmínila také RAP8 a podobným způsobem také RAP7.

RAP8: „*Občas se setkávám se špatnými reakcemi žáků základní školy vůči dětem s postižením – ukazují si na děti s postižením, ušklíbají se a mají narážky.“*

RAP7: „*Bohužel, někteří žáci si uvědomují svůj handicap a mohou se cítit frustrovaně vůči dětem zdravým a řeší to v sobě, je na ně tlak.“*

RAP9 žádné nevýhody neshledává.

RŘŠ11 vidí nevýhody v personálním zajištění.

RŘŠ11: „*Myslím si, že co se týká personálního zajištění, dejme tomu, že když jsou ve speciálních školách, že třeba mají potom více zkušeností s technickým, materiálním a bezbariérovým zabezpečením toho prostoru nebo mají lepší zařízení, relaxační vybavení, například Snoezelen, pomůcky, místnosti, bazén, zdravotní a pracovní zázemí. Ty finance...“*

Náhled RZŘŠ12 na nevýhody vzdělávání žáků s mentálním postižením ve třídách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou se shoduje v názoru RTU6 na narušování chodu základní školy ze strany žáků s mentálním postižením. RZŘŠ12 je toho názoru, že vzdělávání žáků s mentálním postižením ve třídách

zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při běžných základních školách by mělo být vždy posuzováno individuálně. V některých případech podle ní mohou nastat problémy – např. v případech, kdy mentální postižení žáků v těchto třídách narušuje nějakým způsobem chod školy. Má na mysli např. nevhodné chování – svlékání před ostatními, problémy s hygienou – inkontinence či neudržení stolice, přílišnou hlučnost a agresivitu.

5.3 Možnosti zdokonalení výuky ve speciálních třídách

Tato podkapitola se věnuje všemu, co respondentkám chybí nebo co by podle nich bylo potřeba zlepšit ve třídách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou. Autorka se v rozhovorech ptala na náhled, nápady a tipy respondentek, jejichž uvedení do praxe by podle nich mohlo zvýšit kvalitu vzdělávání v těchto třídách.

RR1 by uvítala, kdyby došlo k „zafinancování“ a byla by tak možnost přidat do třídy dalšího asistenta pedagoga a vybavit třídu vzdělávacími speciálními pomůckami, jako příklad uvedla pomůcky typu Montessori, více dřevěných „vkládaček“ a puzzlů, vzdělávacích tematických dřevěných skládaček podle posloupnosti, piktogramů, vzdělávacích pasivních slovníků s piktogramy pro podporu slovní zásoby a rozvoj komunikace, zalamínovaných pracovních sešitů se strukturovanými úkoly, magnetických tabulek s perem a razítky pro rozvoj grafomotoriky a kresby, výtvarných pomůcek – houbičková tiskátka apod. Dále by byla pro pořízení molitanových míčků na míčkování, senzomotorických pomůcek, masážních míčků, ježka a váleček na relaxační chvílky a terapii ke zklidňování. Celkově by uvítala zřízení větší třídy a oddělenou terapeutickou místnost s možností pravidelné canisterapie – každý týden nebo jednou za čtrnáct dní by docházel/a terapeut/ka se svým psem na canisterapii. Zmínila také, že v jiných školách či speciálních školách mají žáci pravidelně canisterapii běžně a někde i hipoterapii. Podobného názoru je také RR2, která by také uvítala více finančních prostředků, které by podle ní byly vhodné využít na různé pomůcky, modernější vybavení a celkově upravení třídy tak, aby vyhovovala všem dětem – především více prostoru. Ideální by bylo podle RR2 snížit počet žáků ve třídě a naopak navýšit počet asistentů pedagoga. RR3 by také uvítala více speciálních pomůcek. Dále by podle ní bylo dobré, aby ve třídě byl pracovník, který by s dětmi prováděl částečnou

rehabilitaci těla. Nejvíce by ale uvítala svoz žáků do školy i za cenu placení takové služby. RR5 by, stejně jako RR1 a RR2, uvítala navýšení počtu asistentů pedagoga.

RR5: *„To se vrátíme k té předešlé otázce. Na „náročnější“ děti by bylo potřeba více pracovníků. Třeba konkrétně ve třídě dcery bych přidala, když je tam tady to živější dítě, ještě jednoho asistenta navíc. Takže další asistent, ale víme, že naopak asistenty zkrouhávají, takže jako...“*

RR4 by na těchto třídách nic neměnila.

Třídni učitelka by byla pro navýšení kapacity zaměstnanců podle individuálních potřeb žáků. Jako příklad zmiňuje jejich současnou situaci.

RTU6: *„Zlepšit...no, zlepšit, někdy to naráží na kapacitu zaměstnanců v těchto třídách. Když tam pak máte vozíčkáře a jste tam tři zaměstnanci i s učitelkou – učitelka a dva asistenti a máte tam pak do toho dva vozíky nebo i tři, tak vezmete každý jeden vozík nebo věnujete se tomu vozíčkáři a ti ostatní jsou bezprizorní. Takže spíš bych řekla nevýhoda je někdy málo personálu.“*

RAP7 se shoduje s většinou respondentek v názoru, že je potřeba zlepšit vybavení třídy a pomůcek. Za ideální stav považuje situaci, kdy by každý žák měl svého asistenta. Mimo jiné také zmiňuje lepší komunikaci s týdenním stacionářem.

RAP7: *„To je těžké takto „z fleku“ říci, možná ještě daleko lepší a větší „nacítění se“ na ty děti, nějakou intuici použít, více je sledovat, jaké mají potřeby, více se tím zaobírat. Možná více komunikovat s rodiči, i když to se děje – možná lepší komunikace s ústavní péčí (s týdenním stacionářem), zaměřit se na tu trpělivost v komunikaci, být chápavější a budovat důvěru jak mezi dospělými, tak mezi žáky a nic zbytečně nelámat přes koleno. Pro mě by byl ideál, kdyby každé dítě mělo svého asistenta, protože každé to dítě je naprosto jiné, má úplně jiné potřeby. Některé je pomalé a některé je zase rychlé a nemůže ten jeden asistent být u obou dětí najednou. Pokud bychom na tom chtěli být jó, tak ideálně, aby to dítě bylo v takové pohodě, tak by skutečně bylo dobré mít ke každému dítěti jednoho dospělého. Ty děti jsou rády, když se jim někdo věnuje, čekají na to, určitě by to bylo fajn, ale k tomu by musely být větší finance. Možná bychom mohli mít dostupnější nějaká školení, častější bych uvítala, o zacházení s těmi dětmi, jaký program se jim může nabídnout, prostě vše, co souvisí*

s těmi dětmi, co by bylo dostupné, to by se mi líbilo. Určitě také větší vybavenost třídy a více pomůcek, které by dětem vyhovovaly a vyhledávaly je, abychom měli nějaký náhled. Takhle pořád jen střídají jedno a to samé, co máme dostupného v té třídě. Bylo by to fajn, kdybychom jim mohli nabídnout ještě něco víc. Já si myslím, že důležitá je pohoda, když ti lidé, co jsou s těmi dětmi, když si sedí a když se mají i rádi, až takhle to možná může znít přehnaně, ale když si dokáží vyhovět, když jsou tam takové nepsané zákony, že každý ví, co by ten druhý potřeboval, taková nějaká vzájemná spolupráce i domluva, to je také hodně důležité.“

RAP8 zmiňuje ke zlepšení s porovnáním s pražskými speciálními školami modernější vybavení tříd a více pomůcek. Dále by uvítala vyšší zájem vedoucích pracovníků o tyto třídy, aby nebyly upozadované. RAP9 by si přála, aby bylo více asistentů pedagoga, což by podle ní umožnilo, aby měli více času na každého žáka, například při procházkách. RAP10 by uvítala lepší zázemí, aby žáci měli své „útočiště“. Zde dodala příklad, aby se asistentky pedagoga nemusely bát vést křičící žáky při vyučovací hodině na záchod, aby nerušili ostatní žáky základní školy.

RŘŠ11 by ráda propojila vzdělávání ve třídách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou s fyzioterapií, která je dle jejího názoru pro žáky těchto tříd důležitá a zajistila by jim komplexnější péči. Dále zmínila vybavenost tříd – materiální, ale také personální, u které zmínila možnost využití práce fyzioterapeuta. RZŘŠ12 si myslí, že kvalita vzdělávání žáků s mentálním postižením je dostatečná a změnu by udělala jiným směrem.

RZŘŠ12: *„Já myslím, že kvalita vzdělávání je dostatečná, ale jak už jsem řekla, asi to bude znít „protiinkluzivně“, ale myslím, že by v některých případech měly být využívány „oddělené třídy“, protože složení žáků současných speciálních tříd na naší škole bohužel nepodporuje myšlenku vhodnosti inkluze. Některé projevy spolužáků s mentálním postižením mohou působit zejména na ty nejmladší děti špatně. Mohou mít strach, i jsem se s tím setkala, když byly, bohužel, což my nedokážeme vždy uhlídat, malé děti svědky nějakého konfliktu, tak je to pro ně nepříjemné a mohou si už potom zaškatulkovat ty děti nějakým způsobem.“*

6 Hlavní zjištění, diskuze a doporučení do praxe

V této kapitole shrnuje autorka hlavní zjištění, která jí vyplynula z provedených rozhovorů s respondentkami – pěti matkami žáků se středně těžkým nebo těžkým mentálním postižením, třídní učitelkou a čtyřmi asistentkami pedagoga působícími ve třídách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou a vedením základní školy Kamýk nad Vltavou – paní ředitelkou a paní zástupkyní ředitelky školy. Dále autorka nabízí doporučení do praxe, která vyplývají z provedených rozhovorů s respondentkami.

6.1 Hlavní zjištění – výzkumný cíl č. 1

Prvním výzkumným cílem bylo zjistit hlavní důvody, proč se rodiče žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením rozhodli pro vzdělávání jejich dítěte ve třídě zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou. Rodičů se autorka ptala přímo na důvod zvolení této třídy a zaměstnanců školy se autorka ptala na jejich zkušenost – jaké důvody vedou rodiče žáků s mentálním postižením pro zařazení jejich dítěte do třídy zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou.

Výzkumná otázka:

Jaké jsou hlavní důvody, proč se rodiče žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením rozhodli pro vzdělávání jejich dítěte ve třídě zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole?

Nejčastějším důvodem byla uváděna možnost ubytování dítěte v týdenním stacionáři, který je v blízkosti školy – je to sousední budova vedle školy. Tento důvod uvedlo sedm respondentek a při rozhovorech se o týdenním stacionáři Kamýk nad Vltavou často hovořilo.

Druhým nejčastějším důvodem, proč se rodiče žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením rozhodli pro vzdělávání jejich dítěte ve třídě zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou, byla uváděna blízká dostupnost školy. Jedna respondentka – matka žákyně s těžkým mentálním postižením (RR1) poznamenala, že krátkou vzdálenost do školy zvládá dcera mnohem lépe než původně zamýšlenou třicetikilometrovou, kterou dříve absolvovala při dojíždění do mateřské školy speciální. Dojíždění prý bylo velmi náročné.

Jedna respondentka – matka dvou žáků se středně těžkým mentálním postižením (RR2) udala jako důvod u dcery přechod z jiné školy, kdy žádná jiná možnost z pohledu matky nebyla a není, a následně u syna již nabytá zkušenost se třídou zřizovanou podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou u dcery.

Dvě asistentky pedagoga působící ve třídě zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou uvedly, že jejich zkušenost, proč rodiče umisťují své děti do těchto tříd, je možnost zapojení dětí s mentálním postižením do normálního života – že je tu taková možnost.

6.2 Hlavní zjištění – výzkumný cíl č. 2

Druhým výzkumným cílem bylo zjistit a následně porovnat výhody a nevýhody vzdělávání žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením ve třídách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou.

Výzkumná otázka:

Jaké jsou výhody a nevýhody vzdělávání žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením ve třídách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole?¹⁶

¹⁶ Konkrétně ve třídách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou.

Výhody

Nejčastěji zmiňovanou výhodou je bezesporu setkávání a vzájemný kontakt žáků s mentálním postižením se žáky běžných tříd základní školy. Tuto výhodu zmínilo jedenáct z dvanácti respondentek (čtyři matky z pěti dotazovaných, třídní učitelka, všechny asistentky pedagoga, paní ředitelka i zástupkyně ředitelky školy). Oceňují, že zde dochází nejen k setkávání všech žáků školy, ale také k sociální interakci, socializaci a změně pro žáky. Žáci s mentálním postižením se nachází v běžném prostředí a jsou zapojeni do běžného života, mají nastavený školní režim, mají určité povinnosti a řád. Rodiče žáků jsou vděční vůbec za možnost a bližší dostupnost tříd zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou a umožnění jejich dětem docházet tak do běžné základní školy. Čtyři respondentky zdůraznily, že zmíněná výhoda setkávání a vzájemného kontaktu všech žáků školy je kladem pro žáky základní školy, kteří se tak učí určitým ohledům, toleranci, budují si k žákům s mentálním postižením vztah, nebojí se jich a dochází tak ke vzájemnému obohacení.

Jedna matka žákyně s těžkým mentálním postižením uvedla jako hlavní výhodu těchto tříd, že je dcera „mezi svýma“ – v kolektivu dalších žáků se středně těžkým nebo těžkým mentálním postižením. Další matka dodala, že by uvítala více takových tříd a škol.

Paní ředitelka základní školy Kamýk nad Vltavou poznamenala, že vidí výhodu v situacích, kdy dochází ke kontaktu rodičů žáků s mentálním postižením s ostatními rodiči žáků základní školy a nejsou tak izolováni od okolí.

Druhou nejčastěji zmiňovanou výhodou byl malý kolektiv – nízký počet žáků ve třídách. Tuto výhodu zmínilo pět respondentek z dvanácti, z čehož čtyři byly matky žáků s mentálním postižením a jedna respondentka asistentka pedagoga. V souvislosti s malým kolektivem zmiňovali rodiče příjemnou rodinnou atmosféru a „rodinnou skupinku“, do které jejich děti chodí rády. Jedna matka (RR3) označila třídu za „*super se skvělým přístupem*“.

Třetími nejčastěji zmiňovanými výhodami byl individuální přístup k žákům a odborný pedagogický personál. Obě výhody podotkly tři respondentky. Jedna matka (RR1) ocenila

také momentální přizpůsobení aktuálnímu psychickému rozpoložení žáků s mentálním postižením.

Možnost ubytování v týdenním stacionáři Kamýk nad Vltavou, který je v sousedství základní školy Kamýk nad Vltavou, byla také zmiňována jako výhoda a častokrát také jako důvod, proč se rodiče žáků rozhodli nebo mohou rozhodnout pro vzdělávání ve třídě zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou.

Dvě respondentky zmínily jako výhodu možnost některých žáků s mentálním postižením docházet na nějaké předměty do běžných tříd základní školy. Respondentky uváděly předmět výtvarné výchovy, pracovních činností, hudební výchovy, tělesné výchovy, informatiky a přírodopisu.

Poslední zmíněnou výhodou byla přítomnost speciálních pomůcek pro žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením ve třídách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou. Tuto výhodu zmínila jedna respondentka – matka žákyně s těžkým postižením (RR5).

Nevýhody

Nejčastější nevýhodou tříd zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou byl uváděn náhled některých žáků základní školy na žáky těchto tříd. Jako příklady respondentky uváděly strach, úšklebky, narážky a ukazování žáků běžné základní školy na žáky s mentálním postižením. Tuto nevýhodu zmínily čtyři z dvanácti respondentek. Třídní učitelka dále podotkla, že takové chování se netýká pouze některých žáků běžné základní školy, ale také některých rodičů žáků běžné základní školy. Domnívá se, že za takovým chováním stojí nevědomost těchto rodičů. Jedna asistentka pedagoga v souvislosti s takovými situacemi poznamenala, že někteří žáci si svůj handicap uvědomují a mohou se cítit vůči zdravým dětem frustrovaně, řeší to v sobě a je tak na ně vyvíjen tlak.

Tři respondentky uvedly jako další nevýhodu tříd zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou nedostatek financí na další personál, úvazky pracovníků, speciální pomůcky pro žáky s postižením a vybavení tříd. Z uvedené nevýhody plynou další respondentkami uváděné nevýhody – prostorně menší třídy a absence větší

relaxační místnosti s terapeutickými pomůckami. Třídní učitelka poznamenala, že vidí velké rozdíly ve financování mezi obecní základní školou Kamýk nad Vltavou a městskými základními školami speciálními. Jako příklad uvedla u městských základních škol speciálních větší dotace na pomůcky žákům s postižením, platy a úvazky zaměstnanců. Naopak jedna respondentka – matka žákyně s těžkým mentálním postižením uvedla množství speciálních pomůcek v těchto třídách jako výhodu.

Třetí nejčastěji zmiňovanou nevýhodou byly situace, kdy se běžná základní škola musí přizpůsobit žákům s postižením. Jako příklady byly uváděny přílišná hlučnost, upravený čas výuky a prostoru, nevhodné chování (svlékání před ostatními), problémy s hygienou (inkontinence, neudržení stolice) a agresivita ze strany žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením.

Poslední nevýhodou, kterou uvedla jedna respondentka – matka žáků s postižením, je fakt, že ve třídách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou jsou současně vzděláváni žáci různých věkových skupin. Podotkla, že někdy jsou limity ohledně rozdílného věku žáků znát.

Tři respondentky – dvě matky a jedna asistentka pedagoga žádnou nevýhodu neuvedly.

6.3 Hlavní zjištění – výzkumný cíl č. 3

Třetím výzkumným cílem bylo zjistit, co respondentkám chybí nebo by bylo potřeba zlepšit ve třídách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou.

Výzkumná otázka:

Co je potřeba ve třídách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou změnit nebo zlepšit, aby byla kvalita vzdělávání vyšší?¹⁷

¹⁷ Konkrétně ve třídách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou.

Nejvíce respondentek by uvítalo, kdyby byla možnost do tříd zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou více zafinancovat a zřídit třídy daleko více prostornější, pořídit do těchto tříd více speciálních pomůcek a modernější vybavení. Toto přání vyslovilo sedm z dvanácti respondentek.

Hned na druhém místě by šest respondentek uvítalo přidání jednoho nebo i více asistentů pedagoga. Všechny respondentky při rozhovorech naznačily, že si jsou vědomy toho, že je toto jejich přání nereálné a některé se dokonce bojí, že stav asistentů pedagoga se bude naopak snižovat. Jedna respondentka z řad rodičů by uvítala nejen navýšení počtu asistentů pedagoga, ale také snížení počtu žáků ve třídách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole. Ideální by podle ní byl počet čtyř žáků v jedné takové třídě.

Dvě respondentky by uvítaly zřízení terapeutické místnosti, kam by se žáci mohli uchýlit v případě potřeby relaxace, zklidnění či jako jejich „útočiště“. Pořídit by se sem mohly různé relaxační a senzomotorické pomůcky a mohly by zde probíhat různé terapie – například canisterapie nebo metoda Snoezelen.

Jedna respondentka – matka žákyně se souběžným postižením více vadami – těžkým mentálním postižením a tělesným postižením (RR3) by uvítala možnost provádění částečné rehabilitace těla u žáků v těchto třídách. Paní ředitelka zmínila, že by se jí líbilo, kdyby zde byl k dispozici fyzioterapeut a další odborníci, aby byla péče o žáky s postižením co nejkomplexnější.

Jednou respondentkou – asistentkou pedagoga (RAP7) bylo uvedeno, že by bylo dobré, aby se zlepšila komunikace mezi některými zaměstnanci základní školy Kamýk nad Vltavou a některými zaměstnanci týdenního stacionáře Kamýk nad Vltavou – ještě více se „nacítit“ na žáky s postižením, být trpěliví, budovat důvěru a nic „nelámat přes koleno“.

Jedna respondentka – asistentka pedagoga (RAP8) by uvítala větší zájem ze strany vedoucích pracovníků školy o třídy zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou, aby tyto třídy nebyly upozadované.

Jedna respondentka – paní zástupkyně ředitelky základní školy (RZŘŠ12) uvedla, že si myslí, že by měly být využívány „oddělené třídy“ kvůli složení žáků současných

„speciálních tříd“ na základní škole Kamýk nad Vltavou, které podle ní nepodporuje myšlenku vhodnosti inkluze.

Jedna respondentka – matka žákyně s těžkým mentálním postižením (RR4) by na třídách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou nic neměnila.

6.4 Diskuze

O přínosech zařazování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do samostatně zřizovaných tříd při základní škole – „*special classes*“ se diskutuje také v zahraničí. Zatímco některé zahraniční studie (např. Heinonen, Hotulainen, Jahnukainen, 2021) ukazují více na přínos speciálních tříd, jiné studie (např. Smogorzewska, Szumski, Grygiel, 2019) zdůrazňují spíše přínosy zařazování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd – „*regular classes*“.

Jedna ze studií, která se přiklání více ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v samostatně zřizovaných třídách při základní škole – „*special classes*“, proběhla ve Finsku. Autoři této kvaziexperimentální studie (Heinonen, Hotulainen a Jahnukainen) zkoumali rozdíly ve výsledcích mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zařazených do speciálních tříd a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zařazených do běžných tříd nižšího sekundárního vzdělávání. U zkoumaných žáků se SVP se zabývali kognitivními kompetencemi, školními výsledky a motivací k učení. Výsledky žáků zařazených do speciálních tříd se v kurikulární finštině a matematice u žáků se SVP v devátých třídách nelišily v porovnání s jejich blízkými vrstevníky v běžných třídách, ale školní výsledky a motivace k učení ano – žáci se SVP ve speciálních třídách byli motivovanější k učení více než jejich blízcí vrstevníci v běžných třídách. Nutno však podotknout, že rozdíly byly malé (Heinonen, Hotulainen, Jahnukainen, 2021, online, cit. 2023-06-25).

Naopak jedna ze studií, která se přiklání více ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných třídách – „*regular classes*“, proběhla v Polsku. Autoři této longitudinální studie (Smogorzewska, Szumski a Grygiel) zkoumali, do jaké míry je školní třída, speciální vs. inkluzivní, smysluplná pro rozvoj teorie vývoje mysli u dětí s lehkým mentálním postižením. U zkoumaných žáků se SVP se zabývali rozvojem teorie vývoje mysli a také prověřovali úroveň jazykových a sociálních dovedností. Tato studie ukázala, že učení v běžných – inkluzivních třídách pro děti s lehkým mentálním postižením je přínosné nejen v případě jejich celkového kognitivního a sociálního rozvoje, ale může také pozitivně ovlivnit osvojení teorie mysli ve srovnání se speciálním vzděláváním (Smogorzewska, Szumski, Grygiel, 2019, online, cit. 2023-06-25).

Uvedené zahraniční studie jsou s výzkumem této diplomové práce srovnatelné pouze částečně – jsou sice také prací s tématem speciálních tříd, ale nepracují specificky s třídami určenými pro žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením – shodují se v tématu, ale liší se v cílové skupině žáků.

6.5 Doporučení do praxe

Následující doporučení do praxe vychází z informací, které autorka získala z provedených semistrukturovaných rozhovorů s dvanácti respondentkami.

Z provedeného výzkumného šetření autorce vyplývají následná doporučení do praxe:

- Třídy zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole mají své místo ve speciálně-pedagogické oblasti a je potřeba k tomu tak také přistupovat – například v oblasti financování těchto tříd,
- dále zakládat třídy zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole a nejlépe v různých oblastech České republiky, protože rodiče o takové třídy stojí a možnost vzdělávání žáků s postižením v těchto třídách s sebou nese výrazné výhody – například zapojení žáků s postižením do běžného života, možnost setkávání a vzájemného kontaktu žáků s postižením se žáky běžných tříd základní školy,

- zakládat více takových tříd zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole současně s pobytovým zařízením pro žáky s postižením nebo v jejich blízkosti, protože mnozí rodiče této možnosti využívají a je to pro ně velká pomoc a podpora,
- je důležité nadále vést společnost k lepšímu vztahu k lidem s postižením – v základních školách například pomocí společného vyučování žáků běžných tříd základní školy a žáků s postižením, projektových dnů, citlivého a trpělivého vedení ze strany zaměstnanců školy apod.

V závislosti na vyšším financování tříd zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole souvisí další možné zkvalitňování vzdělávání v těchto třídách, které by bylo v praxi vítáno:

- rozšíření oblasti personálu – např. možnost působení dalšího asistenta pedagoga/dalších asistentů pedagoga nebo fyzioterapeuta v těchto třídách,
- snížení počtu žáků ve třídách,
- možnost pořízení více speciálních pomůcek pro žáky s postižením,
- zřizovat tyto třídy větší, prostornější, moderně vybavené a současně s terapeutickou místností.

Závěr

Diplomová práce se zabývala problematikou tříd zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole, konkrétně jejich výhodami a nevýhodami z hlediska speciální pedagogiky.

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit a následně porovnat výhody a nevýhody vzdělávání žáků s mentálním postižením ve třídách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou.

Dílčím cílem diplomové práce bylo zjistit hlavní důvody, proč se rodiče žáků s mentálním postižením rozhodli pro vzdělávání jejich dítěte ve třídě zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole.

Druhým dílčím cílem diplomové práce bylo zjistit, co by se podle respondentek dalo ve třídách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou změnit nebo zlepšit, aby byla kvalita vzdělávání vyšší, popřípadě jakým způsobem.

Všechny cíle byly pomocí autorčina vlastního výzkumného kvalitativního šetření formou semistrukturovaných rozhovorů naplněny. Autorka při rozhovorech s dvanácti respondentkami zjistila a následně porovнала výhody a nevýhody vzdělávání žáků s mentálním postižením ve třídách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou. Dále zjistila hlavní důvody, proč se rodiče žáků s mentálním postižením rozhodli pro vzdělávání jejich dítěte ve třídě zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole. V neposlední řadě autorka od respondentek zjistila, co by se podle nich dalo ve třídách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou změnit nebo zlepšit, aby byla kvalita vzdělávání vyšší.

Z autorčina výzkumného šetření vyplynulo, že třídy zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole mají své místo v práci se žáky s mentálním postižením, ale nadále je co zlepšovat. Další zlepšování respondentkami uvedených skutečností, především materiální a personální vybavení, však souvisí ve většině případů s vyšším financováním těchto tříd a škol.

Přínosem této diplomové práce může být zjištění, že rodiče o třídy zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole opravdu stojí a bylo by tak vhodné takové třídy nadále zakládat – nejlépe v různých oblastech České republiky. Výzkumné šetření ukázalo, že možnost vzdělávání žáků s postižením v těchto třídách s sebou nese výrazné výhody – například zapojení žáků s postižením do běžného života, možnost setkávání a vzájemného kontaktu žáků s postižením se žáky běžných tříd základní školy.

Ukázalo se také, že je důležité nadále vést společnost, v tomto případě nejen některé žáky běžné základní školy, ale i některé rodiče těchto žáků, k lepšímu vztahu k lidem s postižením pomocí citlivého a trpělivého vedení ze strany odborníků.

Seznam použitých informačních zdrojů

ANDERLIK, Lore (2014) *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1.

BAZALOVÁ, Barbora (2014) *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0693-4.

ČERNÁ, Marie (2015) *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Vydání druhé. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3071-7.

FISCHER, Slavomil (2014) *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-792-7.

GOLDEN, Charles J., and Lisa K. LASHLEY (2016) *Intellectual Disabilities*. New York: Momentum Press. ISBN 978-1-60650-874-9.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ (2010) *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

HENDL, Jan (2005) *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.

HIENONEN, Ninja, HOTULAINEN, Risto and JAHNUKAINEN Markku (2021) *Outcomes of Regular and Special Class Placement for Students with Special Educational Needs - A Quasi-experimental Study*. In: *Scandinavian journal of educational research* [online]. ABINGDON: Routledge, 65(4). Cit. [2023-06-25] 646-660. ISSN 0031-3831. Dostupné z: doi:10.1080/00313831.2020.1739134

LECHTA, Viktor, ed. (2010) *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.

PANČOCHA, Karel a Marie VÍTKOVÁ (2013) *Analýza sociálních determinantů inkluzivního vzdělávání: Analysis of social determinants of inclusive education*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-245-1.

PIPEKOVÁ, Jarmila (2010) *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.

SLOWÍK, Josef (2022) *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-3010-8.

SMOGORZEWSKA, Joanna, SZUMSKI, Grzegorz a GRYGIEL, Paweł (2019) *Theory of mind development in school environment: A case of children with mild intellectual disability learning in inclusive and special education classrooms*. In: Journal of applied research in intellectual disabilities [online]. HOBOKEN: Wiley, 32(5), 1241-1254. Cit. [2023-06-25] ISSN 1360-2322. Dostupné z: doi:10.1111/jar.12616

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva (2006) *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-060-7.

VÁGNEROVÁ, Marie (2004) *Psychopatologie pro pomáhající profese / Marie Vágnerová*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál. ISBN 80-7178-802-3.

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

VALENTA, Milan (2015) *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0937-9.

Internetové zdroje

6A00 Disorders of intellectual development. In: ICD-11 [online]. World Health Organization. 2023. [cit. 2023-04-03]. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%253a%252f%252fid.who.int%252fid%252fentity%252f605267007>

F70-F79 - Mentální retardace. In: MKN-10 [online]. Světová zdravotnická organizace. 2022. [cit. 2022-09-11]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F70-F79>

Intellectual disability. In: Defining Criteria for Intellectual Disability [online]. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. [cit. 2023-04-09]. Dostupné z: <https://www.aaid.org/intellectual-disability/definition>

Legislativní dokumenty

ČESKO. Zákon č. 82/2015 Sb., ze dne 19. 3. 2015, Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony.

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., ze dne 24. září 2004, Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

ČESKO. Vyhláška č. 27/2016 Sb., ze dne 21. ledna 2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Seznam zkratek

AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

a kol. – a kolektiv

AP – asistentka pedagoga

apod. – a podobně

atd. – a tak dále

atp. – a tak podobně

CHD8 – Chromodomain-helicase-DNA-binding protein 8

cit. – citace

č. – číslo

ČR – Česká republika

ed. – editor

ICD-11 – 11. Revision of the International Classification of Diseases

IQ – inteligentní kvocient

ISBN – International Standard Book Number

IVP – individuální vzdělávací plán

MKN-10 – 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí

MKN-11 – 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí

např. – například

odst. – odstavec

popř. – popřípadě

přepřac. – přepracované

R – rodič

RAP – respondentka asistentka pedagoga

rozš. – rozšířené

RR – respondent rodič

RŘŠ – respondentka ředitelka školy

RTU – respondentka třídní učitelka

RVP – rámcový vzdělávací program

RVP ZŠS – rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální

RZŘŠ – respondentka zástupkyně ředitelky školy

ŘŠ – ředitelka školy

s. – strana

str. strana

Sb. – sbírka

SPC – speciálně pedagogické centrum

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠPZ – školské poradenské zařízení

ŠVP – školní vzdělávací program

tj. – to je

TU – třídní učitelka

ÚZIS – Ústav zdravotnických informací a statistiky

WHO – World Health Organization

ZŘŠ – zástupkyně ředitelky školy

ZŠ – základní škola

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Klasifikace mentálního postižení

Tabulka 2 – Etiologie mentálního postižení

Tabulka 3 – Porovnání integrace a inkluze

Tabulka 4 – Kategorizace kódů

Tabulka 5 – Důvody rodičů, proč se rozhodli pro vzdělávání jejich dítěte/děti ve třídě zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou

Tabulka 6 – Zkušenosti vybraných zaměstnanců školy – jaké důvody podle nich vedou rodiče žáků s mentálním postižením pro zařazení jejich dítěte do třídy zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou

Tabulka 7 – Kategorizace kódů u vybraného přepisu rozhovoru

Seznam příloh

Příloha 1 – Otázky připravené k semistrukturovaným rozhovorům s respondentkami

– pro rodiče (matky) žáků vzdělávaných ve třídě zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou

Příloha 2 – Otázky připravené k semistrukturovaným rozhovorům s respondentkami

– pro zaměstnankyně základní školy Kamýk nad Vltavou

Příloha 3 – Vzorový přepis rozhovoru a vzorový přepis rozhovoru s kódováním

– s RR1

Otázky připravené k semistrukturovaným rozhovorům s respondentkami

– pro rodiče (matky) žáků vzdělávaných ve třídě zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou

1. Nejprve bych se Vás ráda zeptala na dvě otázky o Vaší dceři/Vašem synovi.
Jak dlouho už chodí do naší základní školy?
2. Jaké je její/jeho postižení?
3. Přemýšleli jste před nástupem Vašeho dítěte do základní školy o zařazení do jiné školy (do školy speciální)?¹⁸
4. Proč jste se rozhodli pro zařazení Vašeho dítěte do speciální třídy v naší škole?
5. Jaké výhody spatřujete ve vzdělávání žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením ve speciální třídě?
6. Naopak – jaké nevýhody spatřujete ve vzdělávání žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením ve speciální třídě?
7. Co by podle Vás šlo v těchto třídách změnit nebo zlepšit, aby byla kvalita vzdělávání vyšší, popřípadě jakým způsobem?

¹⁸ V rozhovorech jsou místo pojmů „třídy zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole“ a „školy zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona“ z důvodu lepší srozumitelnosti používány pojmy „speciální třída“ a „speciální škola“.

Příloha 2

Otázky připravené k semistrukturovaným rozhovorům s respondentkami

– pro zaměstnankyně základní školy Kamýk nad Vltavou

1. Jaká je Vaše kvalifikace?
2. Na jaké pozici ve škole pracujete?
3. Jak dlouhou praxi máte ve školství?
4. Jaké důvody, podle Vaší zkušenosti, vedou rodiče žáků s mentálním postižením pro zařazení jejich dítěte do speciální třídy¹⁹ v naší škole?
5. Jaké výhody spatřujete ve vzdělávání žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením ve speciálních třídách běžných základních škol?
6. Naopak – jaké nevýhody spatřujete ve vzdělávání žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením ve speciálních třídách běžných základních škol?
7. Co by podle Vás šlo v těchto třídách změnit či zlepšit, aby byla kvalita vzdělávání vyšší, popř. jakým způsobem?

¹⁹ V rozhovorech jsou místo pojmů „třídy zřízované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole“ a „školy zřízované podle § 16 odst. 9 školského zákona“ z důvodu lepší srozumitelnosti používány pojmy „speciální třída“ a „speciální škola“.

Příloha 3

Vzorový přepis rozhovoru (na str. 80 – 82 s kódováním)

– s RR1

0. Vy jste tedy souhlasila s nahráváním rozhovoru, je to tak?

„Ano, souhlasila.“

1. Nejprve bych se Vás ráda zeptala na dvě otázky ohledně Vaší dcery.

Jak dlouho už chodí do naší základní školy?

„Tak naše dcera dochází už třetím rokem do vaší speciální třídy a myslím, že je tam absolutně spokojená.“

2. Pokud to není moc citlivé téma, tak bych se ráda zeptala, jaké je její postižení?

„Ano, v pořádku. Těch postižení má vícero, takže se budu snažit vypíchnout ty nejstěžejnější – takže těžká mentální retardace, dětský autismus s významnými poruchami chování, centrální svalová hypotonie, pak vzácná genetická mutace genu CHD8, porucha růstu, že je moc vysoká a potom má ještě atrofii zrakového nervu, benigní spánkovou myoklonii a epileptické záchvaty. To jsou teda ty nejstěžejnější.“

3. Přemýšleli jste před nástupem Vaší dcery do základní školy o zařazení do jiné školy (do školy speciální)?²⁰

„Dcera nejdříve chodila do mateřské školy speciální, ale ta byla vzdálená třicet kilometrů a ten jeden rok pro ni bylo velmi náročné dojíždění, protože špatně snáší delší jízdu autem, takže z toho důvodu jsme potom hledali možnost jinou, no, takže jsme nad tím přemýšleli, ale museli jsme to přehodnotit kvůli zvládnání situace dcery.“

²⁰ V rozhovoru jsou místo pojmů „třídy zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole“ a „školy zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona“ z důvodu lepší srozumitelnosti používány pojmy „speciální třída“ a „speciální škola“.

4. Takže toto je pro Vás varianta nejbližší?

„Nejbližší, ano.“

5. Proč jste se rozhodli pro zařazení Vaší dcery do speciální třídy v naší škole?

„Právě kvůli tomu špatnému snášení jízdy autem, protože ona se sebepoškozovala a bouchala se a kousala se celou dobu v autě a byl to pro ni velký stres, takže vaše škola je pro nás opravdu velmi blízko a dcera tu krátkou cestu autem zvládá mnohem lépe.“

6. Jaké výhody spatřujete ve vzdělávání žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením ve speciální třídě?

„No, na prvním místě celkově ta možnost docházet do běžné školy, že je tady ta speciální třída vůbec zřízená, to je úplně největší plus, protože ta speciální škola je z ruky. To je velké plus nejen pro mě, ale i pro ostatní rodiče v okolí. Pak dalšími výhodami vidím hlavně ten malý kolektiv, příjemná rodinná atmosféra, individuální přístup k žákům a přizpůsobení výuky k momentálnímu psychickému rozpoložení žáků.“

7. Naopak – jaké nevýhody spatřujete ve vzdělávání žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením ve speciální třídě?

„Jako nevýhody z důvodu, si myslím i nedostatku financí, samozřejmě ve školství, protože to víme, že to tak je, tak nedostatek možnosti pořízení speciálních pomůcek do třídy pro rozvoj žáků, potom nevýhoda prostorně menší třída a myslím, že chybí možnost nějaké té jiné relaxační místnosti, v případě, kdy se tam může dítě uchýlit, kdy je smyslově přetížené, rozladěné třeba z jiného spolužáka a tak dále, takže ještě jiná místnost, kde byste se mohli v případě zklidnit, zrelaxovat, případně nějaké terapeutické pomůcky a tímto způsobem zklidňovat to dítě, no.“

8. My na zklidnění máme prostor vedle v kabinetu, ale to je malé.
„Ano a tam zase když jsou ty předměty, když by bylo dítě rozjeté, tak by to mohlo shodit všechno, takže právě proto přizpůsobenou místnost.“
9. Ještě nějaká nevýhoda Vás napadá?
„Ne... a možná ještě možnost přidat jednoho asistenta navíc – personálně by to bylo, myslím, určitě vhodné.“
10. To souvisí s mou poslední otázkou – co by podle Vás šlo v těchto třídách změnit nebo zlepšit, aby byla kvalita vzdělávání vyšší, popřípadě jakým způsobem?
„Kdyby šla možnost zafinancovat a byla by tak možnost přidat do třídy dalšího asistenta pedagoga a vybavit třídu vzdělávacími speciálními pomůckami, třeba typu Montessori nebo dřevěnými vkládačkami a puzzlemi nebo tematickými vzdělávacími dřevěnými skládačkami podle posloupnosti, aby se vám to hodilo i tematicky, piktogramy, schémata, vzdělávacími pasivními slovníky s piktogramy pro rozvoj komunikace a podporu slovní zásoby, zalaminovanými pracovními sešity se strukturovanými úkoly, magnetickými tabulkami s perem a razítky pro rozvoj grafomotoriky a kresby, výtvarnými pomůckami – houbičková tiskátka apod. Dále bych uvítala zřízení terapeutické místnosti s molitanovými míčky na míčkování, senzomotorickými pomůckami, masážními míčky – jako je ježek a váleček na relaxační chvílky a terapiemi ke zklidňování s možností pravidelné canisterapie – každý týden nebo jednou za čtrnáct dní by docházel terapeut nebo terapeutka se svým psem na canisterapii. V jiných školách či speciálních školách mají žáci pravidelně canisterapii běžně a někde i hipoterapii. To vše by vám ušetřilo a zjednodušilo práci s dětmi.“
11. Ještě něco Vás napadá?
„To je myslím, že všechno, vyčerpávající to bylo (smích).“

Moc děkuji za rozhovor.

„Není zač.“

Příloha 3

Vzorový přepis rozhovoru s kódováním

– s RRI

0. Vy jste tedy souhlasila s nahráváním rozhovoru, je to tak?

„Ano, souhlasila.“

Okomentoval(a): [a1]: Kód 1 – Souhlas

1. Nejprve bych se Vás ráda zeptala na dvě otázky ohledně Vaší dcery.

Jak dlouho už chodí do naší základní školy?

„Tak naše dcera dochází už třetím rokem do naší speciální třídy a myslím, že je tam absolutně spokojená.“

Okomentoval(a): [a2]: Kód 2 – Školní docházka

2. Pokud to není moc citlivé téma, tak bych se ráda zeptala, jaké je její postižení?

„Ano, v pořádku. Těch postižení má vícero, takže se budu snažit vypíchnout ty nejtěžejnější – takže těžká mentální retardace, dětský autismus s výraznými poruchami chování, centrální svalová hypotonie, pak vzácná genetická mutace genu CHD8, porucha růstu, že je moc vysoká a potom má ještě atrofii zrakového nervu, benigní spánkovou myoklonii a epileptické záchvaty. To jsou teda ty nejtěžejnější.“

Okomentoval(a): [a3]: Kód 3 – Souběžné postižení více vadami

3. Přemýšleli jste před nástupem Vaší dcery do základní školy o zařazení do jiné školy (do školy speciální)?²⁰

„Dcera nejdříve chodila do mateřské školy speciální, ale ta byla vzdálená třicet kilometrů a ten jeden rok pro ni bylo velmi náročné dojíždění, protože špatně snáší delší jízdu autem, takže z toho důvodu jsme potom hledali možnost jinou, no, takže jsme nad tím přemýšleli, ale museli jsme to přehodnotit kvůli zvládnání situace dcery.“

Okomentoval(a): [a4]: Kód 4 – Dojezdová vzdálenost

Okomentoval(a): [a5]: Kód 4 – Dojezdová vzdálenost

²⁰ V rozhovoru jsou místo pojmů „třídy zřízované podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole“ a „školy zřízované podle § 16 odst. 9 školského zákona“ z důvodu lepší srozumitelnosti používány pojmy „speciální třída“ a „speciální škola“.

4. Takže toto je pro Vás varianta nejbližší?

„Nejbližší ano.“

Okomentoval(a): [a6]: Kód 4 – Dojezdová vzdálenost

5. Proč jste se rozhodli pro zařazení Vaší dcery do speciální třídy v naší škole?

„Právě kvůli tomu špatnému snášení jízdy autem, protože ona se sebepoškozovala a bouchala se a kousala se celou dobu v autě a byl to pro ni velký stres, takže vaše škola je pro nás opravdu velmi blízko a dcera tu krátkou cestu autem zvládá mnohem lépe.“

Okomentoval(a): [a7]: Kód 4 – Dojezdová vzdálenost

6. Jaké výhody spatřujete ve vzdělávání žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením ve speciální třídě?

„No, na prvním místě celkově ta možnost docházet do běžné školy, že je tady ta speciální třída vůbec zřízená, to je úplně největší plus, protože ta speciální škola je z ruky. To je velké plus nejen pro mě, ale i pro ostatní rodiče v okolí. Pak dalšími výhodami vidím hlavně ten malý kolektiv, příjemná rodinná atmosféra, individuální přístup k žákům a přizpůsobení výuky k momentálnímu psychickému rozpoložení žáků.“

Okomentoval(a): [a8]: Kód 5 – Běžné prostředí

Okomentoval(a): [a9]: Kód 4 – Dojezdová vzdálenost

Okomentoval(a): [a10]: Kód 6 – Kolektiv

Okomentoval(a): [a11]: Kód 7 – Atmosféra

Okomentoval(a): [a12]: Kód 8 – Individuální přístup

7. Naopak – jaké nevýhody spatřujete ve vzdělávání žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením ve speciální třídě?

„Jako nevýhody z důvodu, si myslím i nedostatek financí, samozřejmě ve školství, protože to víme, že to tak je, tak nedostatek možnosti pořízení speciálních pomůcek do třídy pro rozvoj žáků, potom nevýhoda prostorně menší třída a myslím, že chybí možnost nějaké té jiné relaxační místnosti, v případě, kdy se tam může dítě uchýlit, kdy je smyslově přetížené, rozladěné třeba z jiného spolužáka a tak dále, takže ještě jiná místnost, kde byste se mohli v případě zklidnit, zrelaxovat, případně nějaké terapeutické pomůcky a tímto způsobem zklidňovat to dítě, no.“

Okomentoval(a): [a13]: Kód 9 – Finance

Okomentoval(a): [a14]: Kód 10 – Speciální pomůcky

Okomentoval(a): [a15]: Kód 11 – Prostor

8. My na zklidnění máme prostor vedle v kabinetu, ale to je malé.

„Ano a tam zase když jsou ty předměty, když by bylo dítě rozjeté, tak by to mohlo shodit všechno, takže právě proto přizpůsobenou místnost.“

Okomentoval(a): [a16]: Kód 11 – Prostor

9. Ještě nějaká nevýhoda Vás napadá?

„Ne... a možná ještě možnost přidat jednoho asistenta navíc – personálně by to bylo, myslím, určitě vhodné.“

Okomentoval(a): [a17]: Kód 12 – Personál

10. To souvisí s mou poslední otázkou – co by podle Vás šlo v těchto třídách změnit nebo zlepšit, aby byla kvalita vzdělávání vyšší, popřípadě jakým způsobem?

„Kdyby šla možnost zafinancovat a byla by tak možnost přidat do třídy dalšího asistenta pedagoga a vybavit třídu vzdělávacími speciálními pomůckami, třeba typu Montessori nebo dřevěnými vkládačkami a puzzlemi nebo tematickými vzdělávacími dřevěnými skládačkami podle posloupnosti, aby se vám to hodilo i tematicky, piktogramy, schémata, vzdělávacími pasivními slovníky s piktogramy pro rozvoj komunikace a podporu slovní zásoby, zalaminovanými pracovními sešity se strukturovanými úkoly, magnetickými tabulkami s perem a razítky pro rozvoj grafomotoriky a kresby, výtvarnými pomůckami – houbičková tiskátka apod. Dále

Okomentoval(a): [a18]: Kód 9 – Finance

Okomentoval(a): [a19]: Kód 12 – Personál

bych uvítalařízení terapeutické místnosti s molitanovými míčky na míčkování, senzomotorickými pomůckami, masážními míčky – jako je ježek a váleček na relaxační chvílky a terapiemi ke zklidňování s možností pravidelné canisterapie – každý týden nebo jednou za čtrnáct dní by docházel terapeut nebo terapeutka se svým pseem na canisterapii. V jiných školách či speciálních školách mají žáci pravidelně canisterapii běžně a někde i hipoterapii. To vše by vám ušetřilo a zjednodušilo práci s dětmi.“

Okomentoval(a): [a20]: Kód 10 – Speciální pomůcky

Okomentoval(a): [a21]: Kód 11 – Prostor

11. Ještě něco Vás napadá?

„To je myslím, že všechno, vyčerpávající to bylo (smích).“

Moc děkuji za rozhovor.

„Není zač.“

Kódy získané z rozhovoru

Kód 1 – Souhlas

Kód 2 – Školní docházka

Kód 3 – Souběžné postižení více vadami

Kód 4 – Dojezdová vzdálenost

Kód 5 – Běžné prostředí

Kód 6 – Kolektiv

Kód 7 – Atmosféra

Kód 8 – Individuální přístup

Kód 9 – Finance

Kód 10 – Speciální pomůcky

Kód 11 – Prostor

Kód 12 – Personál

Kategorie kódů

Kategorie A – Souhlas s nahráváním rozhovoru

Kategorie B – Informace o žákyni

Kategorie C – Výhody vzdělávání ve třídách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou

Kategorie D – Nevýhody vzdělávání ve třídách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona při základní škole Kamýk nad Vltavou

Kategorie E – Důvody pro zařazení žákyně/žáka do třídy zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona

Kategorie F – Podněty pro možné budoucí změny ve třídách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona

Kódy a jejich kategorizace

Tabulka 7 – Kategorizace kódů u vybraného přepisu rozhovoru

KÓD	KATEGORIE
1	A
2	B
3	B
4	C, E
5	C
6	C
7	C
8	C
9	D, F
10	D, F
11	D, F
12	D, F

Tabulku na základě provedeného základního kódování vytvořila autorka.