

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vzdělávání žáka s mentálním postižením ve škole hlavního vzdělávacího  
proudu: případová studie

Education of a student with intellectual disability in a mainstream school:  
a case study

Anna-Marie Hanušová

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

Studijní program: Specializace v pedagogice (B7507)

Studijní obor: B ČJ-SPG (7507R037, 7506R028)

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Vzdělávání žáka s mentálním postižením ve škole hlavního vzdělávacího proudu: případová studie potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 28. 06. 2024

Ráda bych poděkovala svému vedoucímu bakalářské práce doc. PhDr. Zbyňku Němcovi, Ph.D. za ochotu a vlídnost, se kterou se ujal vedení mé práce, za pomoc a cenné rady, které mi průběžně během vypracování jednotlivých částí bakalářské práce uděloval. Dále chci poděkovat základní škole v Praze, kde jsem mohla vykonat náslehy v rámci případové studie.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá tématem vzdělávání žáka s mentálním postižením zařazeného do běžné základní školy. Nejprve budou v teoretické části předloženy základní informace, které pomohou zájemcům seznámit se s problematikou mentálního postižení a následně tak lépe porozumět hlavnímu tématu práce. Autorka práce začíná definicí samotného pojmu mentálního postižení, dále uvádí jeho klasifikaci a etiologii. Následně je identifikována problematika diagnostiky mentálního postižení, popsány jsou psychosociální aspekty dětí s mentálním postižením a způsoby podpory člověka s takovýmto postižením. V další části práce autorka zpracovává jak historii vzdělávání, tak i současné způsoby a možnosti vzdělávání žáka s mentálním postižením. Dále objasňuje termíny inkluze, integrace a podpůrná opatření. Předmětem empirické části je vzdělávání žáka s mentálním postižením ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Konkrétně se jedná o případovou studii, kdy záměrem bylo sledovat činnost takového žáka při vyučování a zrealizovat rozhovor s jeho pedagogem a asistentem pedagoga. Do výzkumného šetření autorka také zapojila pracovníky školního poradenského pracoviště, jež bývá běžnou součástí základních škol. V této části práce jsou poté blíže vymezovány hlavní výzkumné otázky, které byly předem stanoveny. Autorka přináší analýzu získaných informací od jednotlivých pedagogických pracovníků základních škol ohledně názorů na inkluzi a úspěšnost vzdělávání takového žáka. Případová studie hodnotí inkluzi žáka s lehkým mentálním postižením jako více úspěšnou v oblasti jeho sociálního začlenění.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Mentální postižení, inkluze, asistent pedagoga, vzdělávání

## **ABSTRACT**

The bachelor's thesis addresses the topic of education of a student with an intellectual disability attending a mainstream school. Initially, the theoretical part will provide basic information that will help those interested to become familiar with the issue of intellectual disability and subsequently better understand the main topic of the thesis. The author begins with the definition of the term intellectual disability itself, continued by its classification and etiology. Subsequently, the issue of diagnosis of intellectual disability is identified, followed by the psychosocial aspects of children with intellectual disabilities and ways of caring for individuals affected in this way. In the next section of this work, the author covers both the history of education, as well as the current methods and possibilities of educating a student with an intellectual disability. Furthermore, the author clarifies the terms inclusion, integration and support arrangements. The subject of the empirical part is the education of a student with an intellectual disability in a mainstream school. Specifically, this concerns a case study where one of the objectives was to both observe the activities of such student during classes and conduct an interview with his teacher and teaching assistant. In the research inquiry, the author also involved the employees of the school counseling office, which is usually a part of elementary schools. This part of the thesis further defines the main research questions that were predetermined. The author provides an analysis of the information gathered from individual pedagogical staff at elementary schools regarding opinions on inclusion and the success of educating such a student. A case study evaluates the inclusion of a student with a mild intellectual disability as more successful in the area of his social inclusion.

## **KEYWORDS**

Intellectual disability, inclusion, teaching assistant, education

## Obsah

Úvod .....	6
1 Zdravotní postižení .....	7
2 Mentální postižení .....	8
2.1 Pojem mentální postižení .....	8
2.2 Klasifikace mentálního postižení .....	10
2.3 Etiologie mentálního postižení .....	12
2.4 Diagnostika osob s mentálním postižením .....	14
2.5 Psychosociální charakteristika žáků s mentálním postižením .....	15
2.6 Péče o dítě s mentálním postižením v rodině.....	17
3 Vzdělávání žáků s mentálním postižením .....	19
3.1 Historie vzdělávání žáků s mentálním postižením.....	19
3.2 Možnosti vzdělávání žáků s mentálním postižením v současnosti.....	21
3.3 Pojem integrace a inkluze .....	24
3.4 Podpůrná opatření ve vzdělávání žáků s mentálním postižením .....	25
4 Metodologie.....	29
4.1 Hlavní výzkumné otázky a cíle.....	30
5 Popis výzkumného vzorku .....	31
6 Analýza a prezentace získaných poznatků .....	32
6.1 Informace z pozorování a analýzy dokumentace.....	32
6.2 Poznátky z rozhovorů s pedagogickými pracovníky .....	35
6.3 Vyhodnocení výzkumných otázek .....	43
Závěr.....	45
Seznam použitých informačních zdrojů .....	48
Seznam příloh.....	52

## Úvod

Bakalářská práce pojednává o vzdělávání žáka s mentálním postižením formou inkluze ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Inkluze jako způsob společného vzdělávání všech dětí by měla pomoci žákům se speciálně vzdělávacími potřebami tak, aby se necítili odlišní a znevýhodnění ve srovnání s ostatními dětmi. Někteří pedagogové a odborníci ve školství jsou příznivci této formy vzdělávání a podporují ji. Jiní naopak inkluzi kritizují právě z důvodu odlišnosti žáků, a tudíž i rozdílného pracovního nasazení v jednotlivých vyučovacích hodinách. Zastávají názor, že takové žáky je lepší vzdělávat ve školách samostatně zřizovaných pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Práce se rozděluje na část teoretickou a část empirickou.

Teoretická část přináší informace týkající se problematiky mentálního postižení dítěte. Autorka uvádí pojem mentálního postižení a jeho přesnou definici. Dále se práce věnuje klasifikaci mentálního postižení, jeho etiologii, rozebírá psychosociální aspekty žáků s mentálním postižením, diagnostiku a péči o takto postižené dítě v rodině.

Empirická část obsahuje případovou studii žáka s lehkým mentálním postižením zařazeného do běžné základní školy. Jde o kvalitativní výzkumné šetření, které zprostředkovává jak speciálněpedagogické přístupy a personální zázemí školy, kde inkluze probíhá, tak jednotlivé názory na vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením ze strany pedagogických pracovníků. Inkluze žáků s postižením může přinášet jak svá pozitiva, tak i negativa. Formou rozhovoru s jednotlivými pedagogickými pracovníky autorka zjišťovala, jak samotnou inkluzi žáka s lehkým mentálním postižením vnímají, a jak hodnotí reakce ostatních žáků třídy. Dále se práce zaměřuje na získání informací o možných obtížích ve vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením, na způsoby, kterými jsou tyto obtíže překonávány a na zjištění konkrétních skutečností napomáhajících k tomu, aby byli takoví žáci do škol hlavního vzdělávacího proudu úspěšně zařazováni.

## 1 Zdravotní postižení

Pojem zdravotní postižení vymezuje zákon č. 108/2006 Sb., zákon o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů, jako tělesné, mentální, duševní, smyslové nebo kombinované postižení, jehož dopady činí nebo mohou činit osobu závislou na pomoci jiné osoby (zákon č. 108/2006 Sb.).

Encyklopedie sociální práce definuje zdravotní postižení jako dlouhodobé fyzické, duševní, mentální nebo smyslové postižení, které v interakci s různými překážkami může bránit plnému a účinnému zapojení do společnosti na rovnoprávném základě s ostatními. Vymezení zdravotního postižení a obsahu termínu lidé se zdravotním postižením se liší nejen podle vědního oboru či oboru praxe, ale také teritoriálně na úrovni států a kontinentů. K pojmu osoba se zdravotním postižením jsou používány synonyma jako osoba se zdravotním znevýhodněním, s handicapem (handicapovaní), s disabilitou, se speciálními či specifickými vzdělávacími potřebami. Historickým termínem (v odborné terminologii zastaralým a již neužívaným) je, pro pokles pracovní schopnosti na základě zdravotního postižení, označení invalida (Matoušek a kol., 2013).

Psychologický slovník pod heslem „postižení zdravotní“ uvádí, že se jedná o dlouhodobý nebo trvalý stav, který nelze léčbou zcela odstranit, lze však jeho nepříznivý dopad na postiženou osobu zmírnit (Hartl, Hartlová, 2015).

Pojem žák se zdravotním postižením se objevuje i v původním znění školského zákona č. 561/2004 Sb. Paragraf 16 školského zákona upravoval vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy podle tohoto paragrafu se jednalo o žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Žáky se zdravotním postižením se rozuměly osoby postižené mentálně, tělesně, zrakově nebo sluchově, s vadami řeči, osoby postižené více vadami, osoby s autismem, s vývojovými poruchami učení nebo s poruchami chování (Stodůlková, Zapletalová, 2015).

Novelizací se v roce 2015 znění § 16 změnilo. Podle novelizovaného paragrafu se dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí osoba, která k realizaci svých vzdělávacích možností potřebuje poskytnutí podpůrných opatření (zákon č. 82/2015 Sb.).



## 2 Mentální postižení

Jedním z druhů zdravotního postižení je postižení mentální. Ve zdravotnictví, především v oboru psychiatrie a klinické psychologie, se termín mentální postižení používá v totožném významu jako označení mentální retardace. Ve školství, ve speciálně pedagogické a poradenské praxi bývá pojem mentální postižení vnímán širěji.

### 2.1 Pojem mentální postižení

Pojem mentální postižení je termín významově nejednoznačný, vymezuje ho značné množství definic. Encyklopedie sociální práce popisuje mentální postižení jako souhrnné označení vrozeného deficitu rozumových schopností. Podle Šišky (2005) se mentální postižení projevuje sníženou schopností adaptace, učení, myšlení, orientace a současně se jedná o neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně vývoje. U takto postižené osoby jsou patrné odlišnosti v oblasti řeči, motivace a emocionality, volných vlastností a motoriky a vždy jde o poruchu trvalou (Matoušek a kol., 2013).

Slovník speciální pedagogiky definuje termín mentální postižení jako synonymum pro mentální retardaci a současně jako souhrnný pojem zahrnující i takové hraniční pásmo kognitivně sociálního postižení, které znevýhodňuje postiženou osobu při jejím vzdělávání. Slovník speciální pedagogiky dále přináší definici pojmu mentální retardace; uvádí, že se jedná o vývojovou poruchu rozumových schopností projevujících se především snížením kognitivních, řečových a sociálních schopností (Valenta a kol., 2015).

Mezinárodní klasifikace nemocí vysvětluje mentální postižení jako: „*Stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Retardace se může vyskytnout bez nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami.*“ (ÚZIS ČR, online, str. 246, cit. 2024-02-05)

Termín mentální retardace (jako označení zpoždění duševního vývoje) se začal používat v širším měřítku po konferenci Světové zdravotnické organizace (WHO<sup>1</sup>) v Miláně v roce 1959 (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2018).

Psychologický slovník konstatuje, že mentální retardace je stav charakterizovaný snížením intelektuálních schopností, zpomalením duševního vývoje jedince a je provázen zaostáváním v učení, v sociálních a pracovních dovednostech i v citovém životě (Hartl, Hartlová, 2015).

11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (ICD-11<sup>2</sup>) pojem mentální retardace nahradila termínem porucha vývoje intelektu. 11. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí připravila Světová zdravotnická organizace (WHO) a vstoupila v platnost roku 2022 (ÚZIS ČR, online, cit. 2024-02-05).

Změna odborné terminologie souvisí se společenským vnímáním a chápáním člověka s mentálním postižením. Především v západních zemích byl termín mentální retardace vnímán jako společensky neúnosný, ale ani označení mentální postižení nebylo považováno za dostatečné. Nejdále v tomto směru dospěla Americká asociace pečující o osoby s mentálním postižením (AAMR<sup>3</sup>), která se přejmenovala na Americkou asociaci pro intelektová a vývojová postižení (AAIDD<sup>4</sup>). Termín mentální retardace nahradila pojmem intelektová disabilita (ID<sup>5</sup>) (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2018).

Americká asociace pro intelektová a vývojová postižení (AAIDD) definovala mentální postižení jako sníženou schopnost charakterizovanou výraznými omezeními v intelektových funkcích a také v sociálních, praktických a adaptačních dovednostech. Podle názoru této americké asociace mentální postižení vzniká před dosažením 18 let věku, přičemž postižení vzniklá po tomto věku dítěte jsou označována za demenci (Šiška, online, cit. 2024-02-05).

---

<sup>1</sup> World Health Organization

<sup>2</sup> International Classification of Diseases 11th Revision

<sup>3</sup> American Association on Mental Retardation

<sup>4</sup> American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

<sup>5</sup> Intellectual disability

V roce 2021 bylo zveřejněno 12. vydání příručky AAIDD. Neužívá se zde pojem mentální, ale intelektuální postižení, které je definováno jako vývojové postižení, kdy výrazná omezení jak v intelektuálním fungování, tak v adaptivním chování, se u jedince projevila až před 22. rokem věku. Americká asociace pro intelektová a vývojová postižení označila za konec vývojového období dovršení věku 22 let na základě současných vědeckých výzkumů, které ukázaly, že důležitý vývoj mozku pokračuje u jedince i po 18. roce jeho života (AAIDD, online, cit. 2024-02-05).

S ohledem na uvedené definice je možné konstatovat, že vymezení termínu mentální postižení je prakticky totožné s obsahem pojmu mentální retardace. Pojem mentální postižení bývá vysvětlován různě v souvislosti se specifickými oblastmi společenského života člověka. Aktuálně se více hovoří o poruchách vývoje intelektu a snížené schopnosti adaptace jak v oblasti vzdělávání, tak v běžných sociálních vztazích.

## 2.2 Klasifikace mentálního postižení

Stupeň mentálního postižení se měří standardizovanými testy inteligence. Výsledkem těchto standardizovaných testů je nejen posouzení struktury inteligence, ale také posouzení schopnosti adaptačního chování jedince v dané kultuře (ÚZIS ČR, online, cit. 2024-02-05).

*„Intelligence je schopnost myslet, učit se a na základě těchto procesů se adaptovat na požadavky prostředí. Intelligence se vztahuje ke schopnostem jedince řešit problémy a tato schopnost, respektive její absence, je měřitelná a klasifikovatelná.“* (Černá, 2015, str. 77)

Encyklopedie sociální práce definuje inteligenci jako: *„Schopnost uvědomovat si podstatné vztahy mezi věcmi a využívat jich při řešení nově vzniklých problémů.“* (Matoušek a kol., 2013, str. 393)

Vysvětlení termínu inteligence je podrobněji popsáno v Psychologickém slovníku s tím, že tento pojem se objevil ve 14. století a přesněji byl definován až ve století 19. v roce 1912. W. Stern inteligenci definoval jako schopnost učit se ze zkušenosti, přizpůsobit se, řešit problémy, myslet, usuzovat, hodnotit a orientovat se v nových situacích. 80. léta přinášejí koncepce tzv. mnohafaktorové inteligence. H. Gardner rozlišuje sedm a více druhů inteligence, a to jazykovou, matematicko-logickou, prostorovou, pohybovou,

hudební, inteligenci pro lidské vztahy a pro vlastní rozvoj. S pojmem inteligence velmi úzce souvisí termín inteligenční kvocient (IQ), jehož původcem je W. Stern (1912). Jde o číselné vyjádření úrovně inteligence poměrem mentálního věku dosaženého v testu k věku kalendářnímu, násobeno stem. Průměrná inteligence odpovídá hodnotě mezi 90 až 109 body (Hartl, Hartlová, 2015).

Podle závěrů Americké asociace pečující o osoby s mentálním postižením (AAMR) z roku 1961 bylo mentální postižení charakterizováno podprůměrnou úrovní (hraniční: 85 bodů IQ, což zahrnovalo velké množství lidí – 16 % populace) obecných intelektových funkcí, která je spojena s narušením adaptivního chování. Roku 1973 vznikla redefinice, kdy je mentální postižení definováno jako výrazně podprůměrná úroveň (70 bodů IQ) intelektu doprovázená nedostatky v adaptivním chování (Gargiulo, Bouck, 2018).

Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) uvádí šest základních kategorií mentální retardace rozdělených podle inteligenčního kvocientu:

1. F70 Lehká mentální retardace (IQ 50-69),
2. F71 Střední mentální retardace (IQ 35-49),
3. F72 Těžká mentální retardace (IQ 20-34),
4. F73 Hluboká mentální retardace (do 20 IQ),
5. F78 Jiná mentální retardace,
6. F79 Neurčená mentální retardace (ÚZIS ČR, online, cit. 2024-02-05).

U jedinců s lehkou mentální retardací se vyskytuje opožděné porozumění řeči v kombinaci s malou slovní zásobou, problémy s mluvením narušují rozvoj samostatnosti. V každodenním životě jsou však schopni komunikovat, jsou vzdělavatelni a zvládají méně kvalifikované práce. Většinou dosahují úplné nezávislosti v oblasti osobní péče jako je jídlo, oblékání a hygiena (Hartl, Hartlová, 2015).

Osoby se střední mentální retardací jsou opožděny v oblasti motoriky, v oblasti myšlení i řeči. Úroveň řeči je značně variabilní, od schopnosti jednoduché konverzace k neschopnosti domluvit se. V oblasti vzdělávání jsou někteří jedinci schopni osvojit si základy čtení, psaní a počítání, a následně získat základní dovednosti pro výkon jednoduché manuální práce pod odborným dohledem. Oblast soběstačnosti je velmi často narušena, a proto mnozí takto postižení jedinci nejsou schopni v dospělosti vést plně samostatný život (Hart, Hartlová, 2015).

Stupeň těžké mentální retardace se často objevuje v kombinaci s jiným postižením. U většiny osob bývá postižena motorika a neuropsychická oblast. Velké omezení nalézáme v oblasti myšlení i v řečové oblasti. Jejich slovní zásoba je velmi jednoduchá, mnohdy omezená na základní projevové složky řeči, někdy se řeč nevyvine vůbec. Na podporu rozvoje komunikačních schopností se užívají náhradní a podpůrné komunikační systémy. Někteří jedinci s tímto stupněm postižení zvládnou po dlouhodobé rehabilitační, výchovné a vzdělávací péči základní hygienické návyky a úkony v oblasti sebeobsluhy, ale často potřebují celoživotní péči a dopomoc jiných osob (Bendová, Zikl, 2011).

Většina osob s hlubokou mentální retardací je výrazně omezená ve schopnosti porozumět požadavkům nebo jim vyhovět. U těchto jedinců bývá velmi těžce omezená motorika, často jsou imobilní a mnohdy i inkontinentní. Komunikace je na nízké úrovni, většinou nonverbální, doprovázena grimasami a nesrozumitelnými výkřiky. Možnosti jejich vzdělávání jsou velmi omezené. S ohledem na samostatnost vyžadují neustálý dohled jiných osob a stálou pomoc při všech životních úkonech (Bendová, Zikl, 2011).

V minulosti se pro označení jednotlivých stupňů mentálního postižení používaly pojmy jako oligofrenie, debilita, imbecilita nebo idiocie. Tyto termíny získaly v průběhu let hanlivý charakter a dnes se již nepoužívají. V současnosti se užívá výraz člověk, jedinec, osoba, dítě nebo dospělý s mentálním postižením (Matoušek a kol., 2013).

### **2.3 Etiologie mentálního postižení**

Etiologie neboli příčiny, které se podílejí na vzniku mentálního postižení, zahrnují celou řadu faktorů. Jako nejčastější se uvádějí faktory endogenní (vnitřní) a exogenní (vnější). Mezi vnitřní příčiny se řadí postižení způsobená chromozomálními aberacemi (odchylky v počtu nebo tvaru chromozomů), poruchami počtu pohlavních chromozomů, poruchami metabolismu a polygenní dědičností. Vnější příčiny se rozdělují z hlediska období, ve kterém působí (Matoušek a kol., 2013).

Faktory dle časového hlediska se rozlišují na prenatální (v průběhu těhotenství, před narozením dítěte), perinatální (během porodu a krátce po něm) a postnatální (po narození dítěte, v průběhu života). Prenatální období můžeme vnímat jako období působení

především dědičných faktorů, do kterých se zpravidla řadí geneticky podmíněné poruchy (metabolické), specifické genetické poruchy, tj. syndromy způsobené genovou mutací, strukturou či změnou počtu chromozomů, například trizomie 21. chromozomu (tzv. Downův syndrom) a infekční onemocnění matky. V perinatálním období může vývoj centrální nervové soustavy dítěte ohrozit zejména nezvyklá zátěž, jako je mechanické poškození mozku, nedostatek kyslíku, nedonošenost a nízká porodní hmotnost nebo těžká novorozenecká žloutenka. Do postnatálního období se řadí především náhlé vnější události, které vedou k narušení lidského organismu. Mezi jednotlivé negativní vlivy patří traumata a nádorová onemocnění zasahující centrální nervovou soustavu, specifické infekce a záněty mozku (encefalitida, meningitida) a krvácení do mozku vzniklé různými úrazy. Svůj vliv zde mohou hrát i tzv. sociální faktory objevující se ve výchově dětí, jako je špatné zacházení s dítětem, zanedbávání a deprivace, tedy dlouhodobé neuspokojení základních životních potřeb, což může vést k podvýživě dítěte i jiným poruchám (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2018).

Můžeme hovořit i o mentálním postižení jako vrozeném či získaném. Mentální retardaci mohou způsobit i metabolické vrozené vady, které se pojí s narušením mozkové tkáně. Poruchy metabolismu se dají včas odhalit pomocí novorozeneckého screeningu. Za rizikový faktor u dítěte po jeho narození bývá považována i novorozenecká žloutenka, kdy důsledkem může být poškození mozkových jader vlivem vysoké koncentrace bilirubinu (Kubešová, online, cit. 2024-02-12).

Vznik mentálního postižení může být i důsledek infekčního onemocnění matky (například toxoplazmóza, zarděnky a syfilis) nebo užívání drog či alkoholu v průběhu těhotenství (tzv. fetální alkoholový syndrom). Pro vývoj plodu může být nebezpečné, když je organismus matky v průběhu jejího těhotenství vystaven působení jedovatých látek (rtuť, olovo), rentgenového záření nebo užívání některých léků (Kubešová, online, cit. 2024-02-12).

Vnitřní nebo vnější příčiny vzniku mentálního postižení se mohou vzájemně ovlivňovat. Většinou nelze jednoznačně určit, jaké vlivy mentální postižení způsobily, protože přes veškeré diagnostické možnosti zůstávají některé příčiny vzniku mentálního postižení dosud neznámé (Matoušek a kol., 2013).

## 2.4 Diagnostika osob s mentálním postižením

Ke stanovení úrovně rozumových schopností a k určení stupně mentálního postižení slouží diagnostika. Slovník speciální pedagogiky obsahuje definici pojmu diagnostika, jedná se o: „*Promyšlený sled postupů, jejichž smyslem je odhalit podstatu určité schopnosti, dovednosti nebo specifikovat určité postižení nebo znevýhodnění.*“ (Valenta a kol., 2015, str. 36)

Výsledkem diagnostiky je diagnóza. Psychologický slovník pro tento pojem využívá zkratku „dg“ a definuje ho jako: „*Určení choroby nebo jejich následků, vrozených a získaných poruch a vad. Podle přístupu, použitých metod a účelu se rozlišuje diagnóza defektologická, diferenční, komplexní, pedagogická, psychologická, psychiatrická, sociální aj.*“ (Hartl, Hartlová, 2015, str. 111)

Problematika vývojového opoždění a stanovení mentálního postižení u dítěte je poměrně široká a složitá. Důležité je vždy včasné zachycení opoždujícího se vývoje, aby mohla být zahájena odborná stimulující práce s dítětem co nejdříve. V raném věku provádí hodnocení psychomotorického vývoje většinou pediatr či dětský neurolog. V případě jejich nálezů následně probíhá psychologická diagnostika, provádí se psychologické vyšetření kognitivních funkcí dítěte, posouzení jeho adaptivního chování a míry zvládnutí běžných životních nároků. Odborné psychologické vyšetření by nemělo být jednorázové a nemělo by se soustředit jen na určení aktuální rozumové úrovně dítěte a jeho schopností, ale mělo by se také zaměřit na dynamické aspekty vývoje dítěte, tj. jakým způsobem se dítě učí, jak získává nové zkušenosti a co ho nejvíce motivuje (Sobotková, Dittrichová, online, cit. 2024-02-15).

Odborná literatura hovoří o tzv. diferenciální diagnostice. „*V diferenciální diagnostice jde především o diferencování mentální retardace od retardace zapříčiněné deprivací, v důsledku smyslového či tělesného postižení, speciálních vývojových poruch učení a chování, dílčími neuropsychickými dysfunkcemi, poruchou autistického spektra či jinou duševní poruchou.*“ (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2018, str. 48)

Diferenciální diagnostika využívá řadu informačních zdrojů. Mezi tyto zdroje patří vstupní informace od rodičů a v případě školního dítěte také informace ze školy. Dalším informačním zdrojem jsou lékařská zpráva, anamnestické údaje, komplexní psychologické vyšetření a speciálně pedagogické vyšetření. Psychologické vyšetření se

zaměřuje nejen na celkovou úroveň inteligence, ale také na verbální i neverbální schopnosti, zajímá se o paměť, pozornost, samostatnost při řešení úkolů, volní vlastnosti, odolnost vůči zátěži a osobnostní charakteristiky. Speciálně pedagogické vyšetření se následně zaměřuje na zjištění jednotlivých schopností dítěte.

Součástí diagnostiky mentální retardace je testování inteligence. Lečbych (2018) konstatuje, že při diagnostice mentální retardace je nutné přistupovat k IQ testům jako k doplňkovým nástrojům. A současně, že je velmi důležité v případě nízkého inteligenčního výkonu vyloučit možnost psychické deprivace dítěte, celkovou zanedbanost dítěte, případně somatické onemocnění, únavu, neodhalené smyslové vady nebo vývojové poruchy. S ohledem na hledání možných příčin mentálního postižení Lečbych (2018) zdůrazňuje jako zásadní rozbor anamnézy, kvalitu raného vývoje a kvalitu adaptace. Důležité je podle něj i opakované pozorování dítěte ve strukturované i nestrukturované situaci, při hře a v interakci s rodičem nebo s jinou pro dítě neznámou osobou. K posouzení mentální retardace vnímá jako důležité hodnocení adaptability, které prakticky určuje stupeň mentální retardace. Konstatuje, že klinická praxe jasně ukázala, že někteří jedinci s mentální retardací nemají určité dovednosti nikoliv proto, že by se je nedokázali naučit, ale proto, že k jejich učení nikdy neměli příležitost (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2018).

## **2.5 Psychosociální charakteristika žáků s mentálním postižením**

Mezi hlavní znaky mentálního postižení se řadí nejen opožděný vývoj myšlení a řeči a omezená schopnost učení, ale i hůře zvládaná adaptace na běžné životní situace. Úroveň snížené schopnosti adaptace na nové a neznámé podněty je vždy ovlivněna hloubkou mentálního postižení.

Řeč žáků s mentálním postižením je nápadně narušena a vyvíjí se deformovaně. Verbální komunikace je u nich nejenom snižená, ale i omezená a zpomalená. Jejich řečový projev bývá jednoduchý. Pro nepřesnou výslovnost je charakteristická slabší koordinace mluvidel nebo zhoršená sluchová diferenciací. S žákem s mentálním postižením je dobré komunikovat co nejjednodušším způsobem a co nejvýstižněji, protože mívá obtíže s porozuměním některých slov a jejich význam si může domýšlet (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2018).



V oblasti myšlení a paměti se u žáků s mentálním postižením setkáváme s omezenou možností abstraktního myšlení, s omezením krátkodobé i dlouhodobé paměti a s omezenou představivostí. Jejich paměť se vyznačuje pomalým a obtížným osvojováním si abstraktních pojmů. Často dochází k situaci, kdy si žáci s mentálním postižením mechanicky osvojují některé poučky nazpaměť, které sice umějí odříkat, ale nerozumí jim. Jejich myšlení se omezuje na konkrétní souvislosti mezi jevy. Při srovnávání žák s mentálním postižením zvládne postihnout rozdíly, které se zpravidla opírají o vnější znaky. Pro hlubší zapamatování si jednotlivých pojmů se při učení vyžaduje časté opakování (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2018).

Žáci s mentálním postižením mají sníženou schopnost v zaměření i udržení pozornosti. Jejich pozornost je nestálá a aktivity vyžadující pozornost jsou pro ně velkým problémem. S nárůstem deficitu rozumových schopností se realizace takových činností stává obtížnější, a to i s ohledem na vyšší míru jejich unavitelnosti. Tuto skutečnost je nutné v průběhu jejich vzdělávání zohledňovat a zároveň jim zajistit dostatečný prostor pro pravidelný odpočinek (Bendová, Zíkl, 2011).

U žáků s mentálním postižením se vyskytují odchylky i v emoční oblasti, citlivěji reagují na emoční podněty z okolí, jsou omezeně přizpůsobivé a častěji se u nich rozvíjejí úzkostné reakce. Charakteristická je pro ně emoční labilita, deprese a střídání nálad. Obecně mají tito žáci sníženou frustrační toleranci, častěji se uchylují k afektivním nebo únikovým reakcím, a proto je důležité uspokojovat jejich zvýšenou potřebu citové jistoty a bezpečí (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2018).

V rámci vzdělávání žáků s mentálním postižením se klade důraz na rozvoj estetického cítění a vyhledávání jejich volnočasových aktivit, do kterých se řadí hudba, výtvarné činnosti, sportovní a pracovní dovednosti. Tyto jednotlivé zájmové oblasti v určité míře mohou pozitivně ovlivňovat jejich chování. Využívají se i různé terapeutické přístupy, které pomáhají dosahovat výchovných a vzdělávacích cílů a zároveň mají léčebný efekt. Do takto orientovaných metod patří například muzikoterapie (léčba hudbou), dramaterapie (prostředkem léčby je divadelní hra), canisterapie a hipoterapie (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2018).

Canisterapie je metoda zlepšující psychický i fyzický stav jedince pomocí kontaktu se psem. Léčebný kontakt psa a dítěte tvoří součást rehabilitace. Vyžívá se jak ke zklidnění a relaxaci, tak k aktivizaci, k obnovení hmatových vjemů a uvolnění křečí (Adámková, online, cit. 2024-02-26).

U hipoterapie se jako léčebný prostředek využívá kontaktu s koněm. Díky této metodě lze prostřednictvím stimulace při jízdě na koni ovlivnit správný pohybový vývoj dítěte. Hipoterapie se používá jako druh fyzioterapie při léčbě koordinační a nervosvalové poruchy (Hoffmanová, Smíšková, online, cit. 2024-02-26).

## **2.6 Péče o dítě s mentálním postižením v rodině**

Narození dítěte s následně diagnostikovaným mentálním postižením znamená pro rodinu psychicky náročné období a dlouhodobý stres, který s sebou může přinést krizi rodičovské identity a také ohrožení pocitu bezpečí a jistoty s ohledem na budoucnost rodiny. K přijetí a pochopení vzniklé skutečnosti rodičům pomáhá profesionalita lékařského sdělení a současně empatie odborníků. V dané chvíli jsou pro rodiče nejdůležitější pravdivé informace. Rodiče dětí s mentálním postižením by měli znát podstatu postižení, protože jedině tak mohou lépe porozumět svému dítěti a pomáhat mu. Schopnost rodičů vyrovnat s touto náročnou životní situací závisí především na jejich osobnostních dispozicích a zdravotním stavu, na jejich dřívějších životních zkušenostech, na reakci okolí rodiny i nejbližších přátel a na míře a typu postižení dítěte (Šiška, online, cit. 2024-03-07).

Pro poskytnutí pomoci, podpory a informací ohledně postižení existuje síť poradenských služeb, a to v rámci zdravotnictví, školství i sociálních služeb. Mezi využívanou sociální službu podporující rodiny s dětmi se zdravotním postižením se řadí raná péče. Jedná se o střediska rané péče, která je poskytována dětem v raném věku vyžadující podporu v jejich rozvoji a péči. Tato služba se zaměřuje na děti od narození do 3-4 let, eventuálně do 7 let. V případě potenciálních vývojových poruch je hlavním cílem služby rané péče zabránit nežádoucímu vývoji dítěte, a tím tak podpořit jeho celkový rozvoj. Raná péče poskytuje jak terapeutické programy, tak poradenství rodinám ohledně výchovy, zdraví a dalšího rozvoje jejich dětí. Základem služby je sociální a speciálně-pedagogická podpora (SPRP, z. s., online, cit. 2024-03-07).

Významnou úlohu hrají dobrovolné organizace a zájmová sdružení rodičů, která nabízejí příležitosti k setkávání osob s podobnou zkušeností, k výměně názorů či ke společnému prosazování práv a zájmů. Takovou nejvýznamnější organizací v České republice je Společnost pro podporu osob s mentálním postižením. Jedná se o dobrovolnou a nezávislou organizaci, která pomáhá nejen osobám s mentálním postižením, ale i jejich rodinám. Tato organizace se snaží o trvalé zlepšování podmínek života osob s mentálním postižením a také prosazuje jejich rovnoprávné postavení ve společnosti (SPMR ČR, online, cit. 2024-03-07).

Pro vývoj a socializaci dítěte s mentálním postižením má velký význam funkční rodina. Je důležité, aby všichni členové rodiny, zejména rodiče, zaujali k dítěti pozitivní postoj. Za nevhodné se považuje odmítání dítěte a opatrovnický přístup, kdy je dítě příliš ochraňováno před potenciálním nebezpečím. Za správný přístup se považuje taková výchova, kdy rodiče na dítě kladou přiměřené požadavky, které jsou pro dítě splnitelné a do určité míry ho i rozvíjejí. Péče o dítě s mentálním postižením v rámci rodiny by se měla od počátku rozdělovat. Na každou práci s dítětem je vhodné vymezit dostatek času a dítěti se v dané době soustředěně věnovat. Důležité je v rodině zajistit jasný řád a pravidelný denní režim (Šiška, online, cit. 2024-03-07).

### 3 Vzdělávání žáků s mentálním postižením

Vzdělávání žáků s mentálním postižením má svá specifika, která se měnila s ohledem na změnu legislativy a na vývoj přístupu společnosti k osobám s postižením.

#### 3.1 Historie vzdělávání žáků s mentálním postižením

Problematika vzdělávání žáků s mentálním postižením byla ovlivněna legislativní úpravou v průběhu vývoje školské soustavy. Vzdělávání žáků s mentálním postižením bylo i u nás odděleno od hlavního vzdělávacího proudu. Tato skutečnost byla založena na přesvědčení, že žáci s mentálním postižením se v běžné škole nerozvíjejí, brzdí činnost učitele a ruší ostatní žáky. Významnou skutečností ovlivňující situaci ve školství bylo přijetí školského zákona č. 95/1948 Sb., zákon o základní úpravě jednotného školství. Zákon poprvé zmiňuje školy pro mládež vyžadující zvláštní péči, které se tak stávají součástí školského systému. Paragraf 60 tohoto zákona uvádí: „*Školy se zřizují zejména pro mládež tělesně vadnou a s vadami smyslů a řeči, duševně a mravně vadnou, postiženou chorobami a umístěnou v léčebných ústavech a ozdravovnách.*“ (zákon č. 95/1948 Sb.)

Podle tohoto zákona měly být současně při školách zřízeny žákovské domovy nebo jiná ubytovací zařízení nutná pro účely školy. Důvodem byla skutečnost, že někteří žáci s postižením neměli možnost navštěvovat v místě svého bydliště zvláštní školu, protože v jejich blízkém okolí žádná nebyla, ale také proto, že převládal názor, že v ubytovnách nebo v žákovských domovech o ně bude lépe postaráno (Kysučan, 1986).

S ohledem na citaci ze zákona č. 95/1948 Sb. je zřejmé, že žáci s mentálním postižením byli v tehdejší době považováni za duševně a mravně vadné děti.

Školský zákon č. 31/1953 Sb., zákon o školské soustavě a vzdělávání učitelů, zřizuje školy pro mládež vyžadující zvláštní péči, které poskytují podle potřeby mládeži výcvik pro praktické povolání (zákon č. 31/1953 Sb.).

V péči o žáky s mentálním postižením hraje důležitou roli vyhláška č. 130/1975 Sb., vyhláška ministerstva práce a sociálních věcí tehdejší Československé socialistické republiky, kterou se prováděl zákon o sociálním zabezpečení. Paragraf 65 této vyhlášky definuje zřizování ústavů pro mentálně postiženou mládež. Tyto ústavy měly být určeny

pro děti a mládež ve věku od 3 do 26 let, jejichž rozumové schopnosti jsou tak nízké úrovně, že je nelze vzdělávat ani ve zvláštních školách. Současně měly ústavy poskytovat kromě ubytování, ošacení a zdravotní péče také přiměřenou rehabilitaci a výchovu zaměřenou na pracovní činnost (vyhláška č. 130/1975 Sb.).

Zákon č. 63/1978 Sb., zákon o opatřeních v soustavě základních a středních škol, v § 23 uvádí úkoly škol pro mládež vyžadující zvláštní péči. Školy pro mládež vyžadující zvláštní péči byly určeny pro vzdělání žáků mentálně, smyslově nebo tělesně postižených, žáků s vadami řeči a žáků obtížně vychovatelných. Do škol pro mládež vyžadující zvláštní péči zařazoval žáky národní výbor. Paragraf 36 téhož zákona upravoval osvobození od povinné školní docházky, zproštění povinnosti vzdělávat se: „*Žáka, který pro svůj zdravotní stav nemůže docházet do školy, osvobodí národní výbor trvale nebo dočasně od povinné školní docházky; současně rozhodne o jiném způsobu jeho vzdělávání. Dítě, které pro svůj duševní stav není schopné vzdělávání, zproští národní výbor povinnosti vzdělávat se.*“ (zákon č. 63/1978 Sb.)

K datu 1. 9. 1984 byl zákon č. 63/1978 Sb., zákon o opatřeních v soustavě základních a středních škol, zrušen a v platnost vstoupil školský zákon č. 29/1984 Sb., zákon o soustavě základních a středních škol. Paragraf 37 tohoto zákona legislativně upravuje osvobození od povinnosti docházet do školy a od povinné školní docházky: „(1) *Žákovi, který pro svůj zdravotní stav nemůže docházet do školy, zajistí krajský úřad takovou formu vzdělávání, která mu umožní dosáhnout stejné vzdělání jako při školní docházce. (2) Těžce zdravotně postižené dítě může krajský úřad na základě odborného posouzení a souhlasu zákonných zástupců osvobodit od povinné školní docházky, a to na dobu určitou. Zároveň stanoví formu vzdělávání, která odpovídá jeho psychickým a fyzickým možnostem.*“ (zákon č. 29/1984 Sb.)

Zákon č. 29/1984 Sb. platil až do roku 2005, kdy byl následně nahrazen zákonem aktuálně platným, kterým je školský zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších novelizací.

### 3.2 Možnosti vzdělávání žáků s mentálním postižením v současnosti

Vzdělávání všech žáků upravuje školský zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších novelizací, který definuje jednotlivé zásady a cíle vzdělávání a uvádí, že vzdělávání je založeno na zásadách: „*Rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana.*“ (zákon č. 561/2004 Sb.)

Vzdělávání žáků s mentálním postižením můžeme rozdělit na oblast předškolního, základního, středního a celoživotního vzdělávání.

Oblast předškolního vzdělávání zajišťují speciální mateřské školy, speciální třídy při běžných mateřských školách nebo běžné mateřské školy. Mateřská škola speciální kromě stejných výchovných a vzdělávacích funkcí jako běžná mateřská škola plní ještě funkci diagnostickou, reedukační (rozvoj postižených funkcí s důrazem na kognitivní procesy), rehabilitační a často i terapeuticko-formativní (léčebně-výchovnou), popřípadě respitní (úleva rodičům pečujícím o dítě s mentálním postižením) (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2018).

Pro oblast základního školství fungují především základní školy pro žáky s mentálním postižením, zřízené podle § 16 školského zákona, které se zaměřují na praktickou přípravu žáků. Původní rozdělení škol na zvláštní a pomocné se již nepoužívá. V současnosti se užívají názvy základní škola a základní škola speciální. Mimo jiné může být žák s mentálním postižením vzděláván ve speciální třídě při běžné základní škole nebo začleněn do běžné třídy běžné základní školy (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2018).

Ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. je upraven jiný způsob plnění povinné školní docházky, který se týká vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením. Paragraf 42 školského zákona uvádí, že: „*Dítěti s hlubokým mentálním postižením stanoví krajský úřad místně příslušný podle místa trvalého pobytu dítěte se souhlasem zákonného zástupce dítěte takový způsob vzdělávání, který odpovídá duševním a fyzickým možnostem dítěte, a to na základě doporučujícího posouzení odborného lékaře a školského*

*poradenského zařízení. Krajský úřad zároveň zajistí odpovídající pomoc při vzdělávání dítěte, zejména pomoc pedagogickou a metodickou.“ (zákon 561/2004 Sb.)*

Pro žáky s mentálním postižením jsou v rámci středního stupně vzdělávání zřízené dva typy škol, a to odborná učiliště a školy praktické. Pro studenty s mentálním postižením, kteří se vzdělávají na odborných učilištích jsou určeny speciální vzdělávací programy kategorie „E“ orientované na manuální a pomocné práce. Doba trvání studia jsou dva nebo tři roky, kdy po jeho úspěšném dokončení získá student výuční list.

Výhradně studentům s mentálním postižením je určena praktická škola jednoletá nebo praktická škola dvouletá. Praktická škola jednoletá je určena studentům, kteří absolvovali studium na základní škole speciální, a to studentům s těžkým mentálním postižením a s kombinovaným postižením. Výuka na tomto typu školy se orientuje na oblast praktického života a na lehké manuální práce. Praktická škola dvouletá je určena studentům se středně těžkým mentálním postižením a studentům s lehkým mentálním postižením v kombinaci s jiným postižením. Studenti se na škole učí základním pracovním návykům a praktickým činnostem s důrazem na rozšíření všeobecného vzdělání a věnují se přípravě na vykonávání jednoduchých pracovních činností (Křížkovská, online, cit. 2024-03-16).

Mezi proces celoživotního vzdělávání žáků s mentálním postižením se řadí kurzy pro doplnění vzdělání a večerní školy. V kurzech pro doplnění vzdělání může žák s mentálním postižením navštěvovat buď kurz pro získání základního vzdělání, který realizuje běžná základní a střední škola, nebo kurz pro získání základů vzdělání, který realizuje základní škola speciální. Tento kurz je určen pro osoby se středně těžkým mentálním postižením, těžkým mentálním postižením a kombinovaným postižením, které ukončily vzdělávání na základní škole v nižším než devátém ročníku.

Večerní školy umožňují další vzdělávání dospělým osobám s mentálním postižením. Zaměřují se především na prohlubování jejich dosavadních znalostí a praktických dovedností, poskytování smysluplného trávení volného času a také rozšiřování komunikačních kompetencí. Jednotlivé vzdělávací aktivity jsou utvářeny podle individuálních potřeb osob s mentálním postižením (Křížkovská, online, cit. 2024-03-16).

V České republice vznikaly první večerní školy v 90. letech 20. století, nejčastěji v rámci škol pro žáky s mentálním postižením nebo při domovech pro osoby se zdravotním postižením. Zřizování večerních škol byl často výsledek činnosti neziskového sektoru. Ve spolupráci s Katedrou speciální a inkluzivní pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity je od roku 2023 realizován projekt večerní školy pro osoby s mentálním postižením. První semestr večerní školy probíhal formou kurzů pro klienty Společnosti pro podporu lidí s mentálním postižením v České republice, pobočného spolku Brno. Průměrný věk účastníků večerní školy byl 30-35 let, jejich intelektová úroveň se pohybovala v pásmu lehkého mentálního postižení, případně byla na hranici lehkého a středně těžkého mentálního postižení. Cílem všech kurzů večerní školy bylo u osob s mentálním postižením prohlubovat a opakovat osvojené vědomosti a praktické dovednosti, rozvoj komunikace a získání maximální možné míry samostatného života a sociální interakce. Spoluautorka projektu Chaloupková (2023) říká, že projekt večerní škola potvrdil domněnku, že vzdělávání představuje důležitou životní náplň i u osob s mentálním postižením, protože bez podpory, vedení a dohledu tyto osoby své vědomosti, dovednosti a návyky postupně ztrácejí. Celoživotní vzdělávání podle Chaloupkové (2023) kromě vzdělávacích cílů vytváří prostor pro získávání a rozvíjení takových osobnostních vlastností jako je sebedůvěra, asertivita a sebepojetí (Chaloupková, online, cit. 2024-03-16).

Na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity vede Chaloupková v odpoledních hodinách již další semestr večerní školy pro lidi s mentálním postižením. Tento koncept výuky je první svého druhu v Brně. Vzdělávání je realizováno především jako nácvik praktických a sociálních dovedností, kdy každá lekce je zaměřena na jiné téma. Každý student večerní školy pracuje s interaktivním deníkem, kam si zapisuje, kreslí nebo vlepuje obrázky či fotografie. Získávání nových znalostí a dovedností probíhá formou hraní scének a rolí v určitých praktických situacích a vysvětlováním jednotlivých způsobů řešení. Je podporováno vnímání všemi smysly a prožití dané aktivity. Díky spolupráci neziskové organizace a akademické půdy se po delší době otevírá okrajové téma celoživotního vzdělávání osob s mentálním postižením (Peringerová, online, cit. 2024-03-16).



### 3.3 Pojem integrace a inkluze

Obecně pojem integrace můžeme přeložit jako scelení, ucelení nebo sjednocení. Výklad toho, co si můžeme pod pojmem integrace představit, se různí. Mnoho odborníků konstatuje, že integrace znamená společné vzdělávání žáků s postižením a žáků intaktních, kdy žák s postižením se může integrovat do běžné školy za předpokladu, že je schopen se přizpůsobit prostředí nastavenému v běžné škole a pro běžné žáky. Integrace klade nároky na odborníky ve smyslu identifikovat normu a odlišení od normy. Integrace ve vzdělávání pak podle nich znamená téměř doslova: „*Můžeš tu být s ostatními, dostaneš, co potřebuješ, ale musíš zvládnout být jako ostatní, můžeš být jiný, pomůžeme Ti, ale zkus se přizpůsobit, být více jako my.*“ (Zilcher, Svoboda, 2019, str. 56)

Slovník speciální pedagogiky definuje pojem integrace jako: „*Termín pocházející z latiny a znamenající v doslovném překladu „znovuvytvoření celku“.* V sociologickém smyslu se vztahuje na vznik společenských jednotek tvořených z určitého počtu lidí a skupin a popisuje především stav, kdy bylo něco nebo někdo integrován. Ve smyslu psychologickém popisuje integrace zpravidla jednotu mezi člověkem a jeho vztahem k okolí.“ (Valenta a kol., 2015, str. 71-72)

Pojem integrace označuje stav, kdy se žák s postižením začleňuje do běžného kolektivu, z něhož byl předtím z důvodu svého postižení prakticky vyčleněn. Integrace ve vzdělávání znamená tedy i integraci sociální. Pro zdařilou integraci je nutná spolupráce školy, pedagogů, rodiny postiženého žáka i jeho spolužáků. Integrace probíhá jak v předškolním vzdělávání, tak ve vzdělávání na základních školách (Speciální pedagogika, online, cit. 2024-03-27).

Termín inkluze je někdy vnímám jako synonymum ke slovu integrace. Někteří odborníci však inkluzi chápou jako nejvyšší stupeň integrace, kdy je odlišnost vnímána jako přirozený stav. Z inkluzivního pohledu na problematiku vzdělávání žáka s mentálním postižením se nejedná o pouhé zařazení takového žáka do školy hlavního vzdělávacího proudu, ale o změnu a specifickou úpravu podmínek pro vzdělávání. Vzdělávací systém se tedy přizpůsobuje žákovi (Valenta, Petráš a kol., 2012).

Slovník speciální pedagogiky definuje inkluzi ve vzdělávání jako: „*Proces transformace vzdělávacích systémů usilující o vytváření podmínek pro to, aby se mohli žáci bez ohledu*

*na svůj původ či zdravotní stav vzdělávat společně v běžných školách.*“ (Valenta a kol., 2015, str. 71)

Ve smyslu inkluze jako rovného přístupu ke vzdělávání pro všechny žáky je nutné zmínit Národní akční plán inkluzivního vzdělávání, který vzešel z požadavku zvýšit míru inkluzivního pojetí vzdělávání v českém školství. Z tohoto dokumentu následně vycházely Akční plány inkluzivního vzdělávání, které obsahovaly opatření na podporu rovných příležitostí a spravedlivého přístupu ke kvalitnímu vzdělávání pro všechny žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (MŠMT ČR, online, cit. 2024-03-24).

Zkušenosti se zaváděním inkluzivního vzdělávání ukazují, že samotný zápis dítěte s postižením do běžné školy nenaplnuje smysl inkluze. Škola se stává inkluzivní tehdy, když provede změnu, přizpůsobí se žákovi. Vytváří příznivé a vstřícné klima, zabezpečí speciální pomůcky a vybavení pro žáka s postižením včetně bezbariérovosti celého prostředí školy. Stěžejní je kvalitní a vyškolený pedagogický personál se znalostí metod a forem práce využitelných v inkluzivním vzdělávání (Valenta, Petráš a kol., 2012).

### **3.4 Podpůrná opatření ve vzdělávání žáků s mentálním postižením**

Podpůrná opatření poskytují pedagogovi podporu při práci s žákem. Podle rozsahu a obsahu se podpůrná opatření člení na pět stupňů. První stupeň podpůrných opatření navrhuje a uplatňuje škola i bez doporučení školského poradenského zařízení. Druhý až pátý stupeň podpůrných opatření lze uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení, které současně metodicky podporuje a kontroluje jeho plnění. Pro zajištění druhého až pátého stupně podpůrného opatření je podmínkou předchozí informovaný souhlas zletilého žáka nebo jeho zákonného zástupce. Poskytování intenzity podpůrných opatření závisí na závažnosti postižení žáka. Podpůrná opatření jsou stanovena ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších novelizací. Paragraf 16 tohoto zákona se zabývá podporou vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a uvádí, 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. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy*

*ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“ (zákon č. 561/2004 Sb.)*

Jednotlivá opatření k podpoře žáků ve vzdělávání popisuje a vymezuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tato vyhláška obsahuje zvláštní ustanovení o některých podpůrných opatření, jako je například individuální vzdělávací plán žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Individuální vzdělávací plán zpracovává škola na základě doporučení školského poradenského zařízení. Jedná se o dokument k zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a obsahuje informace o úpravách obsahu vzdělávání, časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání, úpravách metod, forem výuky a hodnocení žáka. Paragraf 3 odstavec (5) této vyhlášky uvádí, že: *„Individuální vzdělávací plán je zpracován bez zbytečného odkladu, nejpozději však do 1 měsíce ode dne, kdy škola obdržela doporučení a žádost zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Individuální vzdělávací plán může být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeb žáka.“ (vyhláška č. 27/2016 Sb.)*

Podpůrná opatření jsou individuálně přizpůsobena potřebám každého žáka, zahrnují využívání speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání. Mezi podpůrná opatření patří používání kompenzačních pomůcek a speciálních učebních materiálů, zabezpečení předmětů speciálně pedagogické péče, zajištění služeb asistenta pedagoga nebo dalšího pedagogického pracovníka, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu a úprava podmínek ve vzdělávání nebo jiná další potřebná úprava ve vzdělávání žáka (Katalog podpůrných opatření, online, cit. 2024-03-27).

Podpůrná opatření prvního stupně mají vyrovnávat mírné obtíže žáka ve vzdělávání, jako je například pomalejší pracovní tempo a obtíže v udržení pozornosti. Pro tyto žáky zpracovává škola jako podpůrný nástroj plán pedagogické podpory, který slouží k navrhování a organizování individuálních vzdělávacích opatření. Plán pedagogické podpory je pravidelně aktualizován na základě pokroku žáka a změn v jeho potřebách. Podpůrná opatření druhého stupně jsou určena především pro žáky s oslabením kognitivního výkonu. Jako podpůrný nástroj je od tohoto stupně využíván individuální

vzdělávací plán žáka a zajištění předmětů speciálně pedagogické péče, tj. náprava v oblasti řečových obtíží, specifických poruch učení, rozvoj grafomotoriky a percepce a zdravotní tělesná výchova. Pro žáky s lehkým mentálním postižením a se závažnými specifickými poruchami učení je určen třetí stupeň podpůrných opatření, kdy může dojít k úpravám očekávaných výstupů ve vzdělávání a k přidělení doporučeného asistenta pedagoga. Čtvrtý stupeň podpůrných opatření je určen žákům se středně těžkým a těžkým mentálním či jiným zdravotním postižením. Žákům s nejtěžšími stupni zdravotního postižení včetně postižení mentálního a souběžným postižením více vadami je navrženo podpůrné opatření pátého stupně. Tito žáci jsou často vzděláváni s podporou asistenta pedagoga, speciálního pedagoga a dalšího pedagogického pracovníka (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2018).

Při vzdělávání žáků s oslabením kognitivního výkonu a žáků s mentálním postižením je kladen důraz na klidnou a příjemnou atmosféru, na menší počet žáků ve třídě a respektování individuálního pracovního tempa.

V rámci prostorové úpravy režimu výuky je vhodné zabezpečit jiné uspořádání třídy nebo vytvořit další pracovní místo, kde žák bude moci na některých úkolech pracovat stranou od ostatních žáků třídy. Pokud ve třídě působí asistent pedagoga, může s ním žák se speciálními vzdělávacími potřebami ve velmi dobře odůvodněných případech odcházet během výuky do jiné místnosti s cílem soustředit se více na novou učební látku. Z hlediska časové úpravy je možné v odůvodněných případech vyučovací hodiny zkracovat. S ohledem na krátkodobou pozornost těchto žáků je optimální ve výuce střídát různé formy práce (Katalog podpůrných opatření, online, cit. 2024-03-27).

Klíčovou součástí vzdělávacího přístupu k žákovi s postižením je příprava a výběr vhodných učebních pomůcek. Speciální pomůcky určené pro žáky s mentálním postižením mají přispívat k názornému zprostředkování nové informace a pozitivně ovlivňovat proces zapamatování. Současně je důležitý výběr odpovídajících reedukačních a kompenzačních pomůcek, které jsou zaměřeny na oblast reedukace percepce, jemné motoriky, vizuomotorické koordinace, řečových funkcí a funkcí poznávacích. Mentální postižení snižuje schopnost sociální interakce, proto je vhodné do školních aktivit zahrnovat i aktivity zaměřené na budování sociálních vztahů. Cílem organizace a plánování školních aktivit je pomoci žákovi s mentálním postižením začlenit

se do kolektivu třídy a udržovat sociální vazby s jeho vrstevníky (Katalog podpůrných opatření, online, cit. 2024-03-27).

Podpůrná opatření v podobě poskytování předmětu speciálně pedagogické péče se zaměřují na dovednosti, které u žáka nejsou zvládnutelné, přičemž nemusí být obsahem vzdělávacích programů. Zaměřují se na rozvoj percepce, vyjadřovacích schopností, zdokonalení čtenářských dovedností, procvičování a upevňování problematického učiva. Od druhého stupně podpůrných opatření je využíván jako specificky podpůrný nástroj předmět speciálně pedagogické péče. Podpůrná opatření třetího stupně umožňují úpravu vzdělávacích nároků na žáka, které se dotýká jak rozsahu, tak obsahu učiva. Opatření může být realizováno na omezenou dobu nebo dlouhodoběji, kdy je úprava obsahu vzdělávání nastavena pomocí individuálního vzdělávacího plánu. Individuální vzdělávací plán upravuje obsah výuky spočívající ve snížení očekávaných výstupů vzdělávání (Katalog podpůrných opatření, online, cit. 2024-03-27).

Pro vytvoření vhodného podpůrného prostředí žákům s mentálním postižením je nezbytná spolupráce mezi školou, rodiči a dalšími odborníky. Učitelé, asistenti pedagoga a další pedagogičtí pracovníci školy by měli brát ohled na individuální odlišnosti žáků s využitím získaných pedagogických i životních zkušeností a dovedností. Mezi ně patří i trpělivost, empatie a schopnost vcítit se do jejich způsobu uvažování. Kromě klasického hodnocení známkami se doporučuje žáky s mentálním postižením průběžně hodnotit i slovní pochvalou zejména za aktivitu v průběhu výuky, a především za jejich snahu (Speciální pedagogika, online, cit. 2024-03-27).

## 4 Metodologie

Empirickou část bakalářské práce tvoří případová studie. Zvolená metodologie má tři zdroje: pozorování žáka během výuky, rozhovory s pedagogickými pracovníky a analýza písemné dokumentace žáka.

Autorka formou náslechu ve škole hlavního vzdělávacího proudu sledovala činnost žáka s lehkým mentálním postižením během výuky. Při prováděném pozorování zaznamenávala získaná data. Jednalo se o písemný zápis poznámek ve formě nestrukturovaného záznamu. Následně autorka vedla rozhovory s třídní učitelkou žáka s lehkým mentálním postižením, s jemu přidělenou asistentkou pedagoga a také s pracovníkem školního poradenského pracoviště. Za výzkumnou metodu byla zvolena forma semi-strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami. Rozhovory byly realizovány přímo na škole při osobním setkání s jednotlivými pedagogickými pracovníky. Pro rozhovory byl předem stanovený seznam otázek. V průběhu rozhovorů si autorka dělala písemné poznámky a zároveň si, na základě získaného souhlasu od konkrétního pedagogického pracovníka, rozhovory nahrávala, aby měla možnost se k nim podle potřeby vrátit. Pro získání odpovědí nebyl přesně stanovený a nijak omezený časový limit. Vzorový přepis ukázky z rozhovoru je uveden v příloze č. 2. Dalším zdrojem informací případové studie byla analýza písemné dokumentace žáka, a to jeho individuálního vzdělávacího plánu a doporučení školského poradenského zařízení.

Rozhovor jak s žákem s lehkým mentálním postižením zahrnutým do případové studie, tak s jeho zákonnými zástupci nebylo možné realizovat, protože zákonní zástupci poskytli souhlas pouze s přímým pozorováním žáka v rámci výuky.

Autorka zpracovala písemné záznamy a nahrávky z realizovaných rozhovorů, přidala písemné poznámky z provedeného pozorování, informace získané z dokumentace žáka a následně analyzovala všechna zjištěná data. Písemné zpracování poznatků z rozhovorů s pedagogickými pracovníky je proloženo přímými citacemi. V použitých citacích z výpovědí respondentů autorka vynechala některá „vycpávková“ slova, která se používají při běžném rozhovoru, ale nemají sdělnou hodnotu.

## 4.1 Hlavní výzkumné otázky a cíle

Výzkumné otázky případové studie byly zaměřeny na zkoumání postoje a názoru jednotlivých pedagogických pracovníků na vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením v běžné základní škole.

Pro případovou studii byly stanoveny tři hlavní výzkumné otázky:

1. Jaké obtíže jsou překonávány při realizaci vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením?
2. Jaké metody a strategie jsou voleny k naplňování požadovaných výstupů učení u žáka s lehkým mentálním postižením?
3. Jakou formou pedagogičtí pracovníci podporují sociální zapojení žáka s lehkým mentálním postižením do kolektivu spolužáků?

Pro získání odpovědí autorka využila techniku semi-strukturovaného rozhovoru. Ke každé hlavní otázce vypracovala několik podotázek vztahujících se vždy k dané dotazované oblasti. Zpracované podotázky byly následně pokládány vybraným pedagogickým pracovníkům základní školy. Cílem výzkumného šetření bylo seznámit se s názory jednotlivých pedagogických pracovníků na samotné vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v běžných školách. Dále zjistit, jaké obtíže při realizaci vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením museli překonávat a jaké formy práce volí při vzdělávání takového žáka. Kromě získávání konkrétních názorů na inkluzi, se současně autorka zajímala o to, jak se žák s lehkým mentálním postižením ve třídě cítí a jakým způsobem ho pedagogové začleňují mezi ostatní žáky třídy. Struktura rozhovoru je v plném znění uváděna v příloze č. 1.

## 5 Popis výzkumného vzorku

Případová studie byla realizována na základní škole v Praze. Jedná se o základní školu, která je fakultní školou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Škola je rozdělena na první a druhý stupeň. Náslech probíhal v 8. třídě.

V 8. třídě je vzděláván žák František<sup>6</sup> s diagnostikovaným lehkým mentálním postižením a zároveň s poruchou autistického spektra. František má stanovený čtvrtý stupeň podpůrného opatření a vzdělává se podle individuálního vzdělávacího plánu. Má upravené učivo a přiděleného asistenta pedagoga.

V rámci výzkumného šetření autorka spolupracovala s pedagogickým sborem a školním poradenským pracovištěm, které je součástí základní školy. Po náslechu ve třídě byl navázán kontakt s vybranými pedagogickými pracovníky pro následnou realizaci rozhovorů. Na úvod každého rozhovoru byly pokládány otázky týkající se jejich pracovní pozice, dosaženého vzdělání v oboru, délky praxe ve školství a délky práce se samotnými žáky s lehkým mentálním postižením.

Třídní učitelka žáka Františka má magisterské pedagogické vzdělání v oboru český jazyk a hudební výchova, délku praxe ve školství má přes 25 let a s žákem s lehkým mentálním postižením pracuje třetí rok, kdy František přestoupil na druhý stupeň.

Asistentka pedagoga přidělená žákovi Františkovi má vysokoškolské ekonomické vzdělání a dostudované pedagogické minimum. Délku praxe ve školství má 4 roky a s žákem s lehkým mentálním postižením ve třídě pracuje 2 roky.

Výchovná poradkyně ze školního poradenského pracoviště na škole současně zastává pracovní pozici speciálního pedagoga. Má vystudovaný bakalářský program v oboru speciální pedagogika, délku praxe ve školství má 20 let. S žáky s lehkým mentálním postižením nepracuje přímo jako pedagog v rámci výuky. Pomáhá realizovat podpůrná opatření žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zajišťuje a shromažďuje jejich dokumentaci.

---

<sup>6</sup> S ohledem na anonymizaci údajů z výzkumu bylo jméno žáka v celém rozsahu práce změněno.



## **6 Analýza a prezentace získaných poznatků**

Jednotlivé poznatky ohledně vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením byly získány z přímého pozorování činnosti žáka při výuce, z realizovaných rozhovorů s pedagogickými pracovníky a z poskytnuté dokumentace s informacemi o žákovi s lehkým mentálním postižením.

### **6.1 Informace z pozorování a analýzy dokumentace**

Náslech, při kterém autorka pozorovala činnost žáka s lehkým mentálním postižením, byl realizován při vyučovací hodině německého jazyka. Žák František seděl v první lavici společně se svým spolužákem. Asistentka pedagoga přidělená Františkovi na této vyučovací hodině nebyla výjimečně přítomna. Podle získaných informací vyučovací předmět německého jazyka žáka baví a v rámci této výuky žák nepotřebuje systematickou podporu a pomoc asistentky tak, jak je to nutné v jiných předmětech. František ve vyučovací hodině německého jazyka pracoval na stejných úkolech v pracovním sešitě jako ostatní žáci třídy, snažil se a dával pozor. Učitelka v průběhu výuky obcházela celou třídu, kontrolovala, jak žáci plní jednotlivé úkoly a podle potřeby je nasměřovala ke správnému řešení. Kladně autorka hodnotí skutečnost, že učitelka věnovala zvýšenou pozornost Františkovi, u kterého se pravidelně zastavovala a radila mu. Během společné kontroly zadaných úkolů se učitelka snažila Františka plně zapojit do výuky tím, že ho vyvolala. František působil klidným dojmem, s učitelkou dobře spolupracoval. O přestávce komunikoval se svými spolužáky, bylo zřejmé, že ho kolektiv třídy přijímá. Pedagogičtí pracovníci se snaží, aby žák s lehkým mentálním postižením postupoval v učivu společně se třídou. Občasně dochází k situacím, že když František vidí, že se na tabuli během vyučovací hodiny probírá jiné učivo než to, na kterém aktuálně pracuje on sám, nechce spolupracovat s přiděleným asistentem pedagoga.

Podle vyjádření v doporučení školského poradenského zařízení je František milý chlapec s obtížemi v oblasti komunikace a představitosti, jeho celkový vývoj je ovlivněn poruchou řeči a velmi špatným porozuměním verbálním pokynům. Školské poradenské zařízení doporučuje výklad učiva pro Františka podpořit názornými pomůckami, jako jsou obrázky, fotografie, nákresy, ze kterých pochopí jak jevy, tak souvislosti. Jednotlivé

úkoly by se mu měly vysvětlovat individuálně, vizuálně přehledně a názorně. Při delší práci je vhodné na základě doporučení zařazovat častější odpočinek a relaxaci. Jeho vědomosti se doporučuje procvičovat názorným a vizuálně podpořeným způsobem. Ve výuce by měl pracovat a postupovat vlastním tempem. Nové učivo se má přidávat postupně, obsah a výstup učiva je snížen na minimální úroveň rámcového vzdělávacího plánu školy.

Na základě doporučení školského poradenského zařízení poskytuje asistentka pedagoga žákovi během jednotlivých vyučovacích hodin podporu, pomáhá mu s porozuměním instrukcí během výuky, poskytuje vysvětlení zadání, a pokud je třeba, pracuje spolu s Františkem s jiným výukovým materiálem než zbytek třídy. Asistentka pedagoga pomáhá žákovi s organizací vlastní práce, strukturuje jeho úkoly, dopomáhá mu při jeho orientaci v pomůckách a v učebnicích, v případě potřeby je nápomocna s vyhotovováním zápisků z výuky. Motivuje žáka k práci, udržuje jeho pozornost a dopomáhá mu k dosažení stanovených vzdělávacích cílů.

Forma vzdělávání žáka Františka je organizována podle individuálního vzdělávacího plánu. Mezi předměty, jejichž výuka je upravena individuálním vzdělávacím plánem, patří matematika, český jazyk, anglický jazyk, přírodopis, dějepis, zeměpis a fyzika. Individuální vzdělávací plán žáka obsahuje podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty, ve kterých jsou uplatňována podpůrná opatření.

Podle doporučení školského poradenského zařízení by se ve vyučovacích hodinách matematiky pedagogičtí pracovníci měli zaměřit na rozvíjení početních představ žáka. Žák by měl pracovat se zjednodušenými a přehlednými početními úlohami, zadaných již ve formě „zápisu“. V rámci vypracování slovních úloh je doporučeno pracovat krok za krokem, postup přeříkávat společně s žákem, jednotlivé kroky přehledně zapisovat a současně využívat různé pomůcky (nákresy, tabulky a karty s násobky). Při výuce má žák počítat s menšími čísly a pravidelně procvičovat již probranou učební látku.

Vyučovací hodiny českého jazyka by se podle doporučení školského poradenského zařízení měly zaměřovat na procvičování porozumění textu a čtení krátkých textů. Žák František by měl alternativně zpracovávat čtenářský deník, kdy má pracovat podle osnovy pomocí zodpovídání předem daných otázek. Při psaní krátkých slohových prací zadávaných formou domácího úkolu mají být žákovi poskytovány vzorové práce

a návodné otázky. Je doporučeno, aby pedagogičtí pracovníci ve výuce respektovali žákovo individuální tempo práce a poskytovali mu více času na zadané úkoly včetně psaní diktátů. Používání individualizovaných pomůcek jako jsou sešity, učebnice a pomocné kartičky a manipulace s nimi mají žákovi pomáhat lépe se orientovat v učivu.

Z každé lekce anglického jazyka se u žáka na základě doporučení školského poradenského zařízení ověřuje znalost základních slovíček jak ústně, tak písemně. Pedagogičtí pracovníci by se měli zaměřovat na procvičování základních informací v krátkých poslechových textech a na porozumění jednoduchým otázkám, které se týkají osoby žáka.

Vyučovací hodiny německého jazyka by se podle doporučení školského poradenského zařízení měly orientovat na seznámení žáka se zvukovou podobou jazyka. Podstatné je, aby se u Františka pravidelně ověřovalo porozumění jednoduchým základním slovům, se kterými se v rámci tematických okruhů opakovaně setkává, včetně výrazů pro pozdrav, poděkování a vyjádření souhlasu a nesouhlasu. Žák by měl v německém jazyce umět sdělit své jméno a věk.

Školní poradenské zařízení doporučuje, aby při výuce chemie a pobytu v chemické laboratoři byl žák seznámen s bezpečností práce a podle jeho možností i se základy chemického názvosloví. Učivo by mělo být zaměřeno na rozlišení základních látek a směsí a na příklady jejich využití. V rámci učiva je vhodné žákovi uvést nejobvyklejší chemické prvky a jejich vlastnosti a zároveň se zaměřit na popis vlastností a použití vybraných prakticky využitelných oxidů, kyselin a hydroxidů.

Ve všech ostatních vyučovacích předmětech pedagogičtí pracovníci vzhledem k doporučení školského poradenského zařízení žákovi poskytují pomoc při psaní zápisků. František dostává zápisky i v tištěné formě, měl by se orientovat v základním probraném tématu. Důležité je jednotlivé informace redukovat a z učiva pro něj vybrat jen to nejdůležitější. Učební látka by se měla žákovi podávat co nejsrozumitelněji za pomoci využití pracovních listů a kartiček. Při výuce je doporučeno učivo žákovi maximálně vizualizovat, prokládat fotografiemi, tabulkami, obrázky a schémata. Učební látka by měla být průběžně upravována podle aktuálních možností a schopností žáka.

S ohledem na stanovené priority vzdělávání v individuálním vzdělávacím plánu je úkolem pedagogů i asistenta pedagoga zaměřit se na rozvoj komunikačních schopností

Františka, na rozvoj grafomotoriky, četby s porozuměním a početní představivosti. K naplňování požadovaných výstupů učení by mělo být žákovi tolerováno pomalejší tempo práce, neměl by být nucen do úkolů „na čas“. Je doporučeno usnadnit Františkovi práci tím, že bude vědět, co se v konkrétní vyučovací hodině bude dělat. Jednotlivé úkoly mají být Františkovi zadávány stručně a srozumitelně. Vhodné je se na základě doporučení pravidelně ujišťovat, zda František zadanému úkolu správně porozuměl. V rámci způsobu ověřování vědomostí a dovedností by měly být žákovi podávány upravené testy, jako je doplňování, výběr z možností, strukturovaná práce s textem, spojování a třídění. V testech by neměly být používány široce položené, otevřené a nejednoznačné otázky. Hodnocení žáka Františka probíhá formou klasifikačního stupně jako u ostatních žáků třídy, ale kritéria jeho hodnocení jsou přizpůsobena a upravena s ohledem na jeho individualitu. Během výuky pedagogičtí pracovníci mají za úkol motivovat žáka průběžným slovním hodnocením a okamžitou zpětnou vazbou. S rozdíly v kritériích hodnocení je seznámen jak samotný žák František, tak celý kolektiv třídy. Cílem je předejít případným nevhodným reakcím některých spolužáků na skutečnost, že František dostal pěknou známku za prokázání mnohem menšího množství znalostí z dané učební látky než ostatní žáci.

## **6.2 Poznatky z rozhovorů s pedagogickými pracovníky**

Na začátku rozhovoru byla položena vstupní otázka: Jak se stavíte ke vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v běžných školách?

Třídní učitelka žáka Františka sdělila svůj názor, že takovým žákům by bylo lépe ve specializovaných školách, kde by se jim mohl věnovat speciální pedagog.

Třídní učitelka: „*Bylo by jim lépe ve specializované škole...myslím si, že těm dětem by fakt bylo líp, kdyby se jim mohl víc ten specializovaný pedagog – speciální pedagog věnovat. Já na to totiž vzdělání nemám.*“

Asistentka pedagoga přidělená žákovi Františkovi zastává stejný názor jako třídní učitelka, že Františkovi by bylo lépe ve speciální škole. Svůj názor zdůvodňuje skutečností, že v některých předmětech je František jako žák 8. třídy na úrovni 3. třídy

prvního stupně a svou asistentkou práci s tímto žákem ve srovnání s prací s jinými žáky považuje za obtížnější.

Asistentka pedagoga: *„No tak, když to srovnám u toho Františka, co jsem, tak to je opravdu úplně jiná práce než klasická práce asistenta s dítětem. On tím, že je teď na úrovni třetí třídy, tak by mu asi v jiný škole bylo líp.“*

Výchovná poradkyně hodnotí vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v běžné škole s ohledem na individualitu každého takového žáka. Pokud pro žáka s lehkým mentálním postižením není náročné zapojit se do kolektivu třídy a je v běžné základní škole spokojen, nenalézá v tom problém. V případě přidružené diagnózy u žáka by doporučila jeho zařazení do školy speciální.

Dále se autorka snažila zjistit: Jaké obtíže jsou překonávány při realizaci vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením?

Třídní učitelka zmínila, že největší problém Františkovi dělá vyučovací hodina českého jazyka. Nechápe například podstatná jména, zájmena a slovesa. Umí číst i psát, ale má obtíže v pochopení významu některých slov a mnohdy nerozumí čtenému textu. Podle učitelky je v předmětech český jazyk a matematika František na úrovni 3., maximálně 4. třídy. Při vzdělávání takového žáka jí nejvíce pomáhá asistentka pedagoga a speciální pedagog.

Třídní učitelka: *„Největší problém...čeština, pochopení vůbec slov, významu jako textu, má strop. Teď jsme to zrovna řešili, že má jako na úroveň třetí třídy, čtvrté třídy max. Umí číst, umí psát, textu teda málokdy rozumí.“*

Asistentka pedagoga odpověděla, že vzdělávacím problémem je skutečnost, že se žák František nachází s ohledem na jeho kognitivní schopnosti již na svém maximu. Největší starost Františkovi dělá, že nepostupuje společně s ostatními žáky třídy. František s asistentkou pedagoga odmítá pracovat ve chvíli, kdy vidí, že se na tabuli probírá jiná učební látka, než na které aktuálně pracuje on sám.

Asistentka pedagoga: *„On se dostal do nějaký úrovně a z té úrovně už asi nepůjde dál. Konkrétně jemu největší starosti dělá, že on rozumí tomu, že nepostupuje s tou třídou. Kolikrát nechce se mnou dělat nějaký věci, protože ví, že na tabuli se řeší něco jiného. Nepozná slovní druhy, co se bere ve třetí třídě, matematiku taky teď děláme – násobení*

*pod sebou, sčítání, odčítání pod sebou a jako nejde to. Řešíme třeba fakt čtrnáct dní jeden a ten samý příklad a nejde to.*“

Podle názoru asistentky pedagoga jí ve vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením pomáhá její empatie a schopnost brát Františka takového, jaký je. Žákovi se snaží pravidelně plně věnovat a dát mu pomoc, kterou potřebuje.

Asistentka pedagoga: *„Já jsem docela dost taková empatická. Beru ho takového, jaký je a neřeším, jestli sem patří, nepatří. Je tady a potřebuje tu pomoc.“*

Celkově asistentka vnímá vzdělávání Františka v běžné škole za úspěšné, a to proto, že se nesetkal se šikanou. František je ve třídě podle ní spokojený a kolektiv spolužáků ho přijímá.

Asistentka pedagoga: *„No tak u něho spíš беру to, že on je tady spokojený. Ten kolektiv ho bere i jako celkově si myslím, že se tady nesetkal s něčím jako třeba se šikanou. I když v té třídě jsou nějaké náznaky, tak tím, že tam s ním jsem pořád, tak se tomu lehce zabrání.“*

Výchovná poradkyně nedokázala posoudit, co by bylo ve vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením největším problémem. Myslí si, že zařazení žáka s lehkým mentálním postižením do běžné třídy základní školy je vždy individuální záležitost a záleží na samotném osobnostním založení žáka. Jestliže se žákovi s lehkým mentálním postižením dostává dostatečná podpora rodiny, a takový žák chodí do školy rád, nevidí problém v tom, aby byl vzděláván v běžné základní škole.

Výchovná poradkyně: *„Tak to nevím, to úplně nedokážu posoudit. Tam to bude zase asi hodně individuální. Bude záležet na založení toho dítěte. Pokud i přes to lehké mentální postižení tam je podpora té rodiny a je tam i to, že to dítě to baví a chodí do školy rádo, tak si myslím, že tam těch překážek nebude moc.“*

Velký vliv na překonávání překážek ve vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením má podle výchovné poradkyně spolupráce s rodinou, pedagogicko-psychologickou poradnou a pravidelně realizovaná sezení třídní učitel a asistent pedagoga.

Výchovná poradkyně: *„Tak určitě tam pomáhá spolupráce s rodinou. Pokud je dobrá spolupráce s rodinou, tak pro to dítě to má význam a funguje to, a i spolupráce eventuálně*

*s poradnou. Když je dobrá spolupráce s poradnou, tak tam taky není žádný velký problém. Pak to chce, aby si sedl ten třídní učitel s asistentem.“*

Pokud je žák schopný dosáhnout ve vzdělávání svého maxima, považuje to výchovná poradkyně za úspěch.

Výchovná poradkyně: *„Já si myslím, že úspěch je, když to dítě dosáhne svého maxima. Pokud se podaří ho rozvinout do toho jeho maxima nebo co nejvíc do toho maxima, tak to je úspěch. Pokud to dítě dělá pokroky nebo dosáhne té své nejvyšší možné úrovně, tak to je ten úspěch. A pokud se mu ve škole líbí, tak to je teda za mě to první. Nejsou ani tak důležitý ty výukový věci, ale aby do školy chodilo rádo a aby ho to bavilo.“*

Rozhovor pokračoval výzkumnou otázkou: Jaké metody a strategie jsou voleny k naplňování požadovaných výstupů učení u žáka s lehkým mentálním postižením?

Podle třídní učitelky hraje ve vzdělávání takového žáka důležitou roli asistent pedagoga, který s žákem ve výuce intenzivně pracuje. Žák František je vzdělávaný podle individuálního vzdělávacího plánu. Výuka s ohledem na něj není nijak speciálně organizovaná. Na vyučovací hodinu matematiky a českého jazyka by měl žák odcházet s asistentkou pedagoga mimo třídu, ale on sám chce zůstat ve své kmenové třídě se svými spolužáky.

Třídní učitelka: *„Výuka s ohledem na žáka s lehkým mentálním postižením organizována není, je ve třídě. On měl z matematiky a z češtiny chodit na mluvnici a na dvě hodiny měl chodit s paní asistentkou mimo třídu, protože by mu to dalo víc. On chce být ale ve třídě s kamarády.“*

Učitelka hodnotí žáka Františka jako samostatného, protože zvládá dojít sám do školy i ze školy, dokáže předat a vyřídit potřebné informace od učitelky směrem ke svým rodičům.

Třídní učitelka: *„Pozoruju u něj úspěch v samostatnosti, co se týká dojít do školy sám, sám třeba vyřídit si, aby mi odevzdal peníze za nějakou akci nebo sešit, který po něm chci nebo mamince, aby něco předal. To já chci od všech dětí a od něj nevyjímaje. V tom bych řekla, že se učí samostatnosti, ale jinak v učení moc samostatný není. Jenom asi v předmětech, který ho baví, a to je zeměpis a němčina, ale jinak potřebuje pomoc asistenta. Bez toho by nemohl fungovat.“*

S rodiči žáka se snaží třídní učitelka spolupracovat. Tuto spolupráci hodnotí jako dobrou i přesto, že si Františkova maminka myslí, že by František mohl mít lepší známky a často z tohoto důvodu školu kontaktuje.

Třídní učitelka: „*Spolupráce probíhá s maminkou i s tatínkem. Maminka žáka vede asi víc. Problém s ní není, sezení s ní jsou vždycky v pohodě. Myslí si, že by František mohl z matematiky mít lepší známky. Jinak s nimi vycházíme a dá se s nimi domluvit.*“

Asistentka pedagoga k tomu podotkla, že František by měl s ní na předměty matematika a český jazyk odcházet mimo třídu, ale neděje se tak, protože to sám odmítá a špatně to snáší. Žák v rámci naplňování požadovaných výstupů učení dostává krácené testy a zaškrťovací varianty úkolů. Ve výuce se s ním asistentka pedagoga snaží používat různé speciální pomůcky, ale podle ní to nemá moc význam. František nechce s pomůckami pracovat nebo se v jejich používání neorientuje. Asistentka pedagoga musí žáka motivovat ke splnění úkolu, upomínat, aby nebyl myšlenkami jinde a vést ho, protože sám splnit zadání nezvládne.

Asistentka pedagoga: „*Tak on by měl ideálně odcházet na některé předměty se mnou, ale to nechce, takže neodchází. Už je na to velký a myslím si, že kdyby se mnou odešel, bude to víc škody než užitku. Samozřejmě má krácené testy, zaškrťovací varianty, má různé tabulky, třeba na češtinu, ale on se v těch tabulkách neorientuje. Musím ho vést, sám toho nedá moc dohromady.*“

Dále asistentka pedagoga konstatovala, že výuka není s ohledem na žáka s lehkým mentálním postižením nijak speciálně organizovaná kromě testů a hodnocení. S rodiči žáka je podle potřeby v pravidelném kontaktu osobně i telefonicky.

Výchovná poradkyně poukázala na skutečnost, že žák má stanovený individuální vzdělávací plán a doporučeného asistenta pedagoga na 35 hodin týdně. Dříve byla žákovi poskytována pedagogická intervence v průběhu vyučování mimo třídu. Nyní je vzděláván vždy v kmenové třídě s ostatními žáky. Ve výuce podle ní František není schopen pracovat samostatně, potřebuje pomoc asistenta pedagoga. Praktické věci si zvládá zařídit sám včetně komunikace s třídním učitelem. Očekávané výstupy podle individuálního vzdělávacího plánu má František ve všech předmětech snižené, v matematice a v českém jazyce nezvládá ani očekávané minimální výstupy.



Výchovná poradkyně: „*František má individuální vzdělávací plán a má doporučeného asistenta pedagoga na třicet pět hodin a jinak je integrován v kmenové třídě. Dřív chodili na pedagogickou intervenci, ale to pro něj nemělo smysl, protože se tam opakovala učební látka, dělala se příprava se žáky na učivo, co právě probírali, a to on nezvládal. Pro něj by připadala v úvahu maximálně individuálně pedagogická intervence, ale pro něj je to velká zátěž. On se snadno unaví, takže jsme od toho upustili, aby tady zůstal po výuce ještě na intervenci. Žákovi se konečně podařilo, že jezdí sám do školy, ze školy, zvládá si něco vyřídit, něco přinést, zaplatit – tyhle praktické věci. Jinak co se týče té výuky, tak on většinou není jako schopný pracovat samostatně, tu pomoc toho asistenta potřebuje. On potřebuje pořád nějaké dovysvětlení, potřebuje pomoc se zápisky, protože to nestíhá. Celkově není úplně schopný samostatné práce.*“

Výchovná poradkyně zastává názor, že by Františkovi pomohlo, kdyby v těchto dvou předmětech pracoval individuálně s paní učitelkou nebo asistentkou pedagoga mimo třídu.

Výchovná poradkyně: „*Žák je integrován v kmenové třídě. Pomohlo by mu, kdyby pracoval někdy individuálně s paní učitelkou nebo s paní asistentkou mimo třídu, měl klid. Hodně ho ruší, když vidí, že žáci dělají na něčem jiném, to mu hodně vadí, špatně to snáší. Zároveň mimo třídu nechce odcházet vůbec, chce být ve třídě.*“

Dále se autorka zabývala otázkou: Jakou formou pedagogičtí pracovníci podporují sociální zapojení žáka s lehkým mentálním postižením do kolektivu spolužáků?

Třídní učitelka konstatovala, že třída žáka s lehkým mentálním postižením toleruje a respektuje. Má zpětnou informaci o tom, že František je mezi spolužáky spokojený. Svoji pozici ve třídě si dokáže obhájit, když mu někdo ublíží, dovede se i poprat nebo říct tomu druhému: „*Ty jsi mě naštvál.*“

Třídní učitelka: „*Já mám třídu, která je s ním od první třídy a jsou strašně bezvadný, co se toho týče. František si dokáže vydobýt pozici, to je hodně zvláštní a taky to, že si i třeba brání kamarády. Zároveň František dovede říct, že ho někdo naštvál, klidně mu jednu natáhne a od té doby jsou přátelé. Třída ho ale toleruje a respektuje.*“

Když žáci ve výuce pracují ve skupinách, učitelka žáka Františka zařadí do skupiny, ve které bude mít alespoň jednoho kamaráda a bude se tak v této skupině cítit dobře. František je schopen v rámci skupinové práce spolupracovat a být aktivní.

Třídní učitelka: „*František má okruh svých kamarádů. Pokud pracují ve skupině, posadím Františka vedle kluka, o kterém vím, že s ním bude spolupracovat, donutí ho, že něco udělá, něco vymyslí, nebo aby v té skupině byl třeba i aktivní. Když něco nechce a něco se mu nelíbí, tak on to dá najevo, ale oni ho dovedou usměrnit a dovedou s ním v rámci té skupinové práce nebo nějaké hry vycházet. Musím vědět, s kým ho do té skupiny dát. Musí tam být určitě jeden jeho kamarád, musí se tam cítit dobře, jako doma. Nedám ho do skupiny nebo do dvojice, o kom vím, že ho František nemá rád.*“

Za účelem vytváření bezpečného a příjemného prostředí třídy učitelka organizuje pravidelné třídnické hodiny a výlety mimo školu. Třídní učitelka sdělila, že jakmile obdrží třídu žáků, jsou pro ni jako rodina a chová se k nim jako ke svým vlastním dětem. Před žáky nic neskrývá, jedná s nimi na rovinu a po žácích vyžaduje, aby k ní byli otevření jako ona k nim. Při vzdělávání Františka jí hodně pomáhá spolupráce s asistentem pedagoga a konzultace se speciálním pedagogem.

Třídní učitelka: „*Nejvíc, co já mám osvědčeno za léta praxe je, že jakmile obdržím třídu, tak pro mě to je rodina. Chovám se k nim jako ke svým dětem, nic před nimi neskrývám, oni ke mně by měli být otevření. Jezdíme na hory, na výlety, takže je poznám i mimo školu. Vždycky jsem s těmi dětmi měla dobrý vztah a scházíme se doted'. Já s nimi jednám na rovinu. Když se mi něco nelíbí, já jim to sdělím. Když se jim něco nelíbí, sdělí to mně.*“

Asistentka pedagoga poznamenala, že žáci třídy svého spolužáka s lehkým mentálním postižením respektují a nijak mu neubližují. Dle jejího názoru se František v kolektivu třídy cítí spokojeně, nemá problém se s ostatními bavit a při vyučovacích hodinách se snaží zapojovat do společné práce. Ve výuce realizují práce projektové, ale také práce skupinové, jako je například interaktivní platforma pro hraní kvízů Kahoot. Asistentka pedagoga dále sdělila skutečnost, že se věnuje jak žákovi s lehkým mentálním postižením, tak celé třídě.

Asistentka pedagoga: „*Určitě ho respektují, nijak mu neubližují. Myslím si, že to jeho postižení berou a že si na to nějak zvykli. Do skupinových prací se zapojuje. Děti ho nemají problém vzít do skupiny. Někdy se samozřejmě zapojí víc. Když mají nějaký projekt, tak alespoň něco namaluje, když nic nevytvoří. Vždycky se snaží nějak na té práci podílet.*“

Výchovná poradkyně zdůraznila, že spolužáci žáka s lehkým mentálním postižením znají od první třídy, chovají se k němu hezky a baví se s ním. Žák František je podle ní do kolektivu třídy dobře začleněný, do školy chodí rád, je přátelský a svých kamarádů se dokáže zastat. Pro podporu sociálního začlenění žáka s lehkým mentálním postižením do kolektivu třídy podle informací od výchovné poradkyně učitelé realizují projektovou výuku nebo skupinové práce, pravidelné třídnické hodiny a akce pořádané mimo školu. Všechny uvedené aktivity hodnotí výchovná poradkyně jako prostor pro komunikaci s dětmi a pro řešení témat, na která ve výuce není čas.

Výchovná poradkyně: „*Žáci znají Františka odmala a chovají se k němu pěkně. Sám František je dost přátelský. Dokáže se kamarádů zastat, když vnímá nějakou nespravedlnost. V té sociální oblasti na tom není špatně. On je dobře začleněný, a proto ho tady necháme do deváté třídy a nebudeme na rodiče apelovat, aby někam přestupoval. Celkově chodí do školy rád a v té třídě je rád. Nikdy nebývá sám, má tam kamarády a děti se s ním baví.*“

Rozhovor byl v závěru rozšířen o otázku směřující přímo na osobní názor daného respondenta. Otázka zněla: Co by Vám pomohlo k lepší realizaci vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením?

Třídní učitelce 8. třídy by pomohlo, kdyby měla ve třídě pouze žáky se stejnými speciálními vzdělávacími potřebami. Vypracovala by si svůj plán upraveného učiva, se kterým by přicházela do výuky, a mohla by se tak věnovat stejným způsobem všem žákům třídy.

Třídní učitelka: „*Mít třídu složenou pouze ze žáků s těmito poruchami. To jsem i zažila, byli to slabí žáci a bylo jich ve třídě dvanáct. Tady na škole byla jedna třída a bylo to skvělé. Mohla jsem se jim věnovat, udělala jsem si svůj plán a bylo to skvělé v tom, že když jdu do té hodiny, tak mám upravený učivo, učebnice a vím, co jim říct a co s nimi dělat, což já tady nemůžu.*“

Asistentka pedagoga zastává názor, že pro lepší realizaci vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením by jí pomohla větší vyrovnanost rodičů se známkami žáka a s jeho omezenými vzdělávacími možnostmi, které má. Jakmile František dostane horší známku, než je trojka, maminka žáka píše asistenci pedagoga a žádá řešení.

Asistentka pedagoga: „Myslím si, že kdyby jeho rodiče tolik netlačili na známky, tak by byl František víc v klidu. Jakmile dostane špatnou známku, maminka mi píše, já to řeším a je to myslím si úplně zbytečný. Chápu, že to není jednoduchý – my ho tady máme pár hodin, oni ho mají doma.“

Výchovná poradkyně podotkla, že by jí pomohlo, kdyby si zákonní zástupci žáka s lehkým mentálním postižením nechali jak ze strany školy, tak ze strany odborníků poradenských zařízení poradit, co je pro jejich dítě dobré. Současně jako pomoc vnímá lepší spolupráci školského poradenského zařízení a školy. Přivítala by, aby poradenští pracovníci jezdili častěji do školy, aby viděli žáka s lehkým mentálním postižením ve výuce a zároveň, aby s nimi pedagogičtí pracovníci školy mohli více konzultovat.

Výchovná poradkyně: „Asi by pomohlo, kdyby na to odborníci kladli větší důraz a kdyby si rodiče nechali poradit, co je pro to dítě dobré, protože to rozhodnutí je vždycky na rodičích. Někdy sami nejsou schopni to úplně posoudit a někdy nereflktují na to, co jim doporučujeme. Dále lepší spolupráce s poradnami, je to takové hodně odtržené. Ty poradenští pracovníci nemají moc čas nebo nechtějí do těch škol jezdit, protože to mají třeba daleko. Určitě by nám pomohlo, kdyby jezdili častěji, kdyby ty žáky viděli ve výuce, dávali nám tu metodickou podporu, která se nám reálně moc nedostává, a my bychom s nimi mohli častěji konzultovat.“

### **6.3 Vyhodnocení výzkumných otázek**

Výzkumná otázka č. 1: Jaké obtíže jsou překonávány při realizaci vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením?

Pozorovaný žák 8. třídy s lehkým mentálním postižením je s ohledem na své kognitivní schopnosti podle tvrzení pedagogických pracovníků v některých předmětech na úrovni 3. třídy, maximálně 4. třídy. Ve vzdělávání mu největší obtíže dělají vyučovací hodiny českého jazyka a matematiky, ve kterých nezvládá ani očekávané minimální výstupy. Na základě doporučení školského poradenského zařízení je žákovi přidělen asistent pedagoga, který mu během jednotlivých vyučovacích hodin pomáhá, podporuje ho a motivuje k práci prostřednictvím pozitivního slovního hodnocení. Forma vzdělávání žáka je organizovaná podle stanoveného individuálního vzdělávacího plánu, který

upravuje realizaci jeho vzdělávání. Při vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením se pedagogičtí pracovníci zaměřují zejména na rozvoj jeho komunikačních schopností, početní představivosti a na čtení s porozuměním. U žáka se objevují obtíže v oblasti porozumění verbálním pokynům, a proto je vhodné pravidelně během výuky ověřovat, zda zadání porozuměl. Pedagogičtí pracovníci se snaží, aby žák při výuce postupoval společně se svými spolužáky, i když se v získaných znalostech nachází na hranici svých maximálních možností, protože mu dělá starost, když pracuje na jiných úkolech než zbytek třídy.

Výzkumná otázka č. 2: Jaké metody a strategie jsou voleny k naplňování požadovaných výstupů učení u žáka s lehkým mentálním postižením?

V jednotlivých vyučovacích předmětech se žák s lehkým mentálním postižením vzdělává podle individuálního vzdělávacího plánu a za pomoci přiděleného asistenta pedagoga, který s ním během výuky intenzivně pracuje. Pedagogičtí pracovníci usilují o to, aby se žák orientoval v základním učivu. Jeho vědomosti by se měly procvičovat názorným a vizuálně podpořeným způsobem. Při výkladu učební látky se asistent pedagoga při práci s žákem snaží používat speciální pomůcky (nákresy, tabulky, fotografie, kartičky). Žákovi jsou ve vyučovacích hodinách poskytovány zjednodušené a upravené úkoly, učivo je přidáváno postupně. K naplňování požadovaných výstupů učení je u žáka s lehkým mentálním postižením tolerováno pomalejší tempo práce a zároveň mu je poskytován dostatek času na plnění jednotlivých úkolů. Úkoly by se žákovi měly zadávat jasně a srozumitelně.

Výzkumná otázka č. 3: Jakou formou pedagogičtí pracovníci podporují sociální zapojení žáka s lehkým mentálním postižením do kolektivu spolužáků?

Ve výuce pedagogové realizují projektové i skupinové práce. Při práci ve skupinách třídní učitelka žáka s lehkým mentálním postižením zařadí do skupiny, ve které bude alespoň jeden jeho kamarád a kde bude schopen s ostatními žáky aktivně spolupracovat na zadaných úkolech. Pedagogové podporují sociální zapojení žáka tak, že ho průběžně vyvolávají při společné kontrole zadaných úkolů. Pravidelně realizované třídnické hodiny a akce pořádané mimo školu napomáhají k vytváření bezpečného prostředí třídy a k tomu, aby se žák s lehkým mentálním postižením cítil v kolektivu svých spolužáků co nejlépe.

## **Závěr**

Bakalářská práce na téma Vzdělávání žáka s mentálním postižením ve škole hlavního vzdělávacího proudu se rozděluje na teoretickou a empirickou část.

V teoretické části práce je nejprve představen samotný pojem zdravotní postižení, mezi které se řadí postižení mentální. Autorka uvedla různé definice termínu mentálního postižení společně se synonymním pojmem mentální retardace. Dále práce obsahuje klasifikaci mentálního postižení, příčiny vzniku a problematiku diagnostiky mentálního postižení. Změna společenského vnímání a chápání osob s mentálním postižením přinesla změnu v odborné terminologii týkající se mentálního postižení. Termín mentální retardace se aktuálně začíná považovat za společensky neúnosný, ale ani označení mentální postižení není vnímáno zejména v západních zemích jako vhodné. Mezinárodní klasifikace nemocí aktuálně používá termín porucha vývoje intelektu. Autorka přináší vhled do historie vzdělávání žáků s mentálním postižením, které bylo vždy ovlivněno legislativními změnami v průběhu vývoje celé školské soustavy. Legislativa byla opět odrazem vývoje přístupu společnosti k osobám s postižením. Závěr teoretické části práce se zaměřuje na aktuální právní úpravu vzdělávání žáků s mentálním postižením a definuje možnosti a způsoby jejich vzdělávání. V této souvislosti jsou popsány pojmy inkluze, integrace a jednotlivé stupně podpůrných opatření jako nezbytná podpora ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Empirická část práce je tvořena případovou studií. Autorka pozitivně vnímá skutečnost, že se naskytlá příležitost vykonat náslech na základní škole v Praze. Pedagogičtí pracovníci, se kterými měla možnost hovořit, byli vstřícní a ochotní spolupracovat. Překvapením byla pro autorku nespolečenská většina z oslovených základních škol, které byly kontaktovány e-mailovou formou. Záporně autorka hodnotí fakt, že více než polovina oslovených pedagogických pracovníků škol nebyla ochotna zaslat ani zpětnou vazbu s informací, zda se na jejich škole žák s lehkým mentálním postižením vzdělává.

Autorka si stanovila tři hlavní výzkumné otázky vztahující se k překonávání obtíží ve vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením, k formám práce s tímto žákem a způsobům jeho zapojování do kolektivu třídy. Cílem výzkumného šetření bylo zjištění postojů a názorů pedagogických pracovníků na vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v běžné základní škole. Do výzkumu byli zapojeni tři pedagogičtí pracovníci.

Třídní učitelka 8. třídy a asistentka pedagoga shodně zastávají takový názor, že žákům s lehkým mentálním postižením by bylo lépe ve speciálních školách, kde by se jim mohli věnovat kvalifikovaní speciální pedagogové. Autorka práce se ztotožňuje s názorem výchovné poradkyně, že pokud se žák s lehkým mentálním postižením v běžné základní škole vzdělává rád a je v kolektivu třídy spokojený, lze jeho začlenění do školy hlavního vzdělávacího proudu považovat za úspěšné. Žákovi s lehkým mentálním postižením je tak poskytnuta šance vzdělávat se s vrstevníky bez postižení, nevnímat svou odlišnost a cítit se tak lépe sociálně zařazený.

S ohledem na překonávané obtíže ve vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením a současně s diagnózou poruchy autistického spektra byly zjištěny skutečnosti, že žák 8. třídy je svými znalostmi, zejména v předmětech český jazyk a matematika, na úrovni prvního stupně základní školy. Při překonávání obtíží při realizaci vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením v běžné základní škole hraje důležitou roli asistent pedagoga, speciální pedagog, rodina žáka, spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou a pravidelně realizovaná sezení třídního učitele s asistentem pedagoga. Třídní učitelka považuje vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením v běžné třídě za neúspěšné, protože není schopen ve vzdělávání dosáhnout minimálních požadovaných výstupů. Podle ní je důležité se u něj zaměřit především na to, co ho baví, a to u něj dále rozvíjet.

Autorka další výzkumnou otázkou zjistila, že k naplňování požadovaných výstupů u žáka s lehkým mentálním postižením jsou využívána podpůrná opatření formou přiděleného asistenta pedagoga a individuálního vzdělávacího plánu.

Sociální zapojení žáka s lehkým mentálním postižením a s poruchou autistického spektra do kolektivu spolužáků hodnotí všichni dotazovaní pedagogičtí pracovníci jako úspěšné. Mají zpětnou vazbu o tom, že se žák ve třídě cítí spokojeně, má svůj okruh kamarádů, se kterými se baví. Z důvodu dobrého sociálního začlenění žáka se neuvažuje o jeho přesunu do školy speciální. Kladně autorka hodnotí přístup třídní učitelky, která celou třídu vnímá jako svou rodinu, ke všem žákům přistupuje jako k vlastním dětem, jedná s nimi otevřeně a vede je k tomu, aby v komunikaci s ní nic neskrývali.

I když jmenovaný žák František není schopen ani s poskytovanými podpůrnými opatřeními naplnit požadované očekávané výstupy vzdělávání, je důležité zmínit, že je ve třídě dobře sociálně začleněný. Aktivně se účastní třídních skupinových aktivit a rád se vzdělává. Tento aspekt je podstatný pro celkový rozvoj jeho osobnosti.

Práce dokládá zajímavý rozpor, kdy většina pedagogických pracovníků vnímá vzdělávání žáka s mentálním postižením v 8. ročníku v běžné základní škole spíše za nevhodné, protože nezvládá plnění minimálních požadovaných výstupů vzdělávání. Na druhé straně ale zdůrazňují úspěšnost v oblasti sociálního začlenění žáka a jeho spokojenost v kolektivu. Pro speciálněpedagogickou praxi je přínosná skutečnost, že začlenění žáka s lehkým mentálním postižením do běžné základní školy lze vnímat jako úspěšné, pokud žák chodí do školy rád a je přijímán kolektivem spolužáků. Tato skutečnost klade velký důraz na profesionalitu pedagogických pracovníků. Z výzkumu vyplývá, že by v praxi měli pedagogičtí pracovníci u žáků s lehkým mentálním postižením klást větší důraz na komunikaci se zákonnými zástupci žáka. Z analýzy rozhovorů s pedagogickými pracovníky bylo zřejmé, že rodiče žáka s lehkým mentálním postižením nemají náhled na jeho reálné schopnosti. Pedagogičtí pracovníci by měli pomoci rodičům žáka prostřednictvím pravidelných osobních setkání, případně nabídkou přítomnosti rodičů při vyučování, získat představu o školních pracovních dovednostech a možnostech žáka, o jeho limitech při dosažení vzdělávacích cílů. Dalším doporučením pro speciálněpedagogickou praxi vyplývajícím z výzkumu by měla být podle autorky jiným způsobem realizovaná individuálně pedagogická intervence u žáka s lehkým mentálním postižením. Zejména při vyučovacích hodinách matematiky a českého jazyka by bylo vhodné, aby asistentka pedagoga s žákem pracovala mimo kmenovou třídu a výrazněji ho vhodně motivovala k této individuální spolupráci. Autorka se domnívá, že důvodem pro nerealizaci doporučené pedagogické intervence by neměla být realita, že žák odmítá odcházet mimo svou kmenovou třídu. Důležitou informací pro speciálněpedagogickou teorii je podle názoru autorky potvrzení skutečnosti, že vzdělávání takového žáka vždy vyžaduje speciálněpedagogickou péči a spolupráci se speciálním pedagogem. Současně vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením ve škole hlavního vzdělávacího proudu nelze realizovat bez spolupráce školy a školského poradenského zařízení.



## Seznam použitých informačních zdrojů

### Literatura

BENDOVIÁ, Petra a Pavel ZIKL (2011) *Dítě s mentálním postižením ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3854-3.

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

GARGIULO, Richard M. and Emily C. BOUCK (2018) *Instructional Strategies for Students with Mild, Moderate, and Severe Intellectual Disability*. USA. ISBN 978-1-5063-0666-7.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ (2015) *Psychologický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0873-0.

KYSUČAN, Jaroslav (1986) *Úvod do psychopedie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého.

MATOUŠEK, Oldřich a kol. (2013) *Encyklopedie sociální práce*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0366-7.

STODŮLKOVÁ, Eva a Eliška ZAPLETALOVÁ (2015) *Pedagogika pro střední školy. 2. aktualizované a rozšířené vydání*. Beroun: Machart. ISBN 978-80-87938-32-4.

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

VALENTA, Milan; PETRÁŠ, Petr a kol. (2012) *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. PDF. Online. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3311-0. Dostupné z:

[https://www.inkluze.upol.cz/portal/velke\\_publicace/metodiky/MP\\_Metodika.pdf](https://www.inkluze.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/MP_Metodika.pdf)

VALENTA, Michal; MICHALÍK, Jan; LEČBYCH, Martin a kol. (2018) *Mentální postižení. 2. přepracované a aktualizované vydání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0378-2.

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA (2019) *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0789-6.

## Internetové zdroje

AAIDD. FAQs on Intellectual Disability. Online. Dostupné z:

<https://www.aaid.org/intellectual-disability/faqs-on-intellectual-disability>. [citováno 2024-02-05].

ADÁMKOVÁ, Petra (2021). *Jak pomáhá canisterapie?*. Online. In: Alfabet, 31. 08. 2021. Dostupné z: <https://www.alfabet.cz/pece-o-sebe/jak-pomaha-canisterapie/>. [citováno 2024-02-26].

HOFFMANOVÁ, Hana a Šárka SMÍŠKOVÁ (2014). *Hipoterapie aneb léčba koněm*. Online. In: Šance dětem, 01. 08. 2014. Aktualizováno 19. 12. 2023. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/hipoterapie-aneb-lecba-konem>. [citováno 2024-02-26].

CHALOUPKOVÁ, Soňa (2023). „*Večerní škola*“ jako forma celoživotního vzdělávání dospělých osob s mentálním postižením a její význam v socializačním procesu dané cílové skupiny. Online. Speciální pedagogika – časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky. Roč. 33, č. 1-2, 2023, s. 65-75. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/specpeda/>. [citováno 2024-03-16].

JIRÁKOVÁ, Pavlína (2014). *Desatero zásad v péči o dítě se zdravotním postižením*. Online. In: Alfabet, 16. 02. 2014. Dostupné z: <https://www.alfabet.cz/dite-se-zdravotnim-postizenim/pece-o-dite/desatero-zasad-v-peci-o-dite-se-zdravotnim-postizenim/>

Kolektiv autorů. *Katalog podpůrných opatření*. Online. Olomouc: Univerzita Palackého. 2015-2024. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/>. [citováno 2024-03-27].

KŘÍŽKOVSKÁ, Petra (2012). *Vzdělávání dětí s mentálním postižením*. Online. In: Šance dětem, 20. 12. 2012. Aktualizováno 19. 10. 2023. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/vzdelavani-deti-s-mentalnim-postizenim>. [citováno 2024-03-16].

KUBEŠOVÁ, Barbora (2023). *Mentální retardace se vyznačuje sníženou úrovní rozumových schopností. Trápí tři procenta populace*. Online. In: Zdraví.euro.cz, 08. 09. 2023. Dostupné z: <https://zdravi.euro.cz/clanky/mentalni-retardace-stupne-projevy/>. [citováno 2024-02-12].

MŠMT ČR. *NAPIV*. Online. Praha. 2013-2024. Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/napiv>. [citováno 2024-03-24].

PERINGEROVÁ, Gabriela (2024). *Večerní škola je plná obrázků, fotek, schémat a scének*. Online. In: Magazín M: Zprávy z MUNI, 07. 02. 2024. Dostupné z: <https://www.em.muni.cz/udalosti/17210-vecerni-skola-je-plna-obrazku-fotek-schemat-a-scenek>. [citováno 2024-03-16].

SOBOTKOVÁ, Daniela a Jaroslava DITTRICHOVÁ (2013). *Psychický vývoj kojenců a batolat: vývojové problémy a poruchy v raném věku (II)*. PDF. Online. *Pediatric pro praxi*. 2013; 14(5): 280-283. Dostupné z: <https://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2013/05/02.pdf>. [citováno 2024-02-15].

Speciální pedagogika – školské poradenské zařízení SPC a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. *Integrace žáků s mentálním postižením*. Online. Publikováno 05. 02. 2016. Dostupné z: <https://www.specialni-pedagogika.cz/integrace-zaku-s-mentalnim-postizenim/>. [citováno 2024-03-27].

SPMP ČR. Online. 2024. Dostupné z: <https://www.spmpr.cz/>. [citováno 2024-03-07].

SPRP, z. s. *Co je raná péče*. Online. 2024. Dostupné z: <https://www.ranapece.cz/pro-rodice/co-je-rana-pece/>. [citováno 2024-03-07].

ŠÍŠKA, Jan (2023). *Dítě s mentálním postižením*. Online. In: Šance dětem, 13. 04. 2023. Aktualizováno: 24. 03. 2023. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/dite-s-mentalnim-postizenim>. [citováno 2024-02-05].

ŠÍŠKA, Jan (2012). *Klasifikace mentálního postižení a podpora dítěte*. Online. In: Šance dětem, 13. 04. 2012. Aktualizováno 24. 03. 2023. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/klasifikace-mentalniho-postizeni-podpora-ditete>. [citováno 2024-03-07].

ÚZIS ČR. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-10)*. PDF. Online. 2024. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/res/f/008444/mkn-10-tabelarni-cast-20240101.pdf>. [citováno 2024-02-05].

ÚZIS ČR. *11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11)*. Online. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11#o-klasifikaci>. [citováno 2024-02-05].

## **Právní předpisy**

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Vyhláška č. 130/1975 Sb., vyhláška ministerstva práce a sociálních věcí tehdejší Československé socialistické republiky.

Zákon č. 63/1978 Sb., o opatřeních v soustavě základních a středních škol.

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších novelizací.

Zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon).

Zákon č. 31/1953 Sb., o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon).

Zákon č. 95/1948 Sb., o základní úpravě jednotného školství (školský zákon).

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

## Seznam příloh

Příloha 1 – Semi-strukturovaný rozhovor

### Úvod rozhovoru:

1. Na jaké jste pracovní pozici?
2. Jaké máte dosažené vzdělání v oboru?
3. Jakou máte délku praxe ve školství?
4. Jak dlouho pracujete s žáky s LMP<sup>7</sup>?

**Vstupní otázka:** Jak se stavíte ke vzdělávání žáků s LMP v běžných školách?

### Základní výzkumné otázky a podotázky:

Výzkumná otázka č. 1: Jaké obtíže jsou překonávány při realizaci vzdělávání žáka s LMP?

Podotázky:

- Jaká jsou komplexní specifika diagnózy žáka s LMP?
- Co žákovi s LMP dělá ve vzdělávání největší problém?
- Co Vám pomohlo při vzdělávání žáka s LMP?
- Do jaké míry považujete vzdělávání žáka s LMP za úspěšné?

Výzkumná otázka č. 2: Jaké metody a strategie jsou voleny k naplňování požadovaných výstupů učení u žáka s LMP?

Podotázky:

- Jaká jsou žákovi s LMP doporučena podpůrná opatření?
- Používáte při práci s žákem s LMP speciální pomůcky? Jaké?
- Jak vedete žáka s LMP k maximální možné míře samostatnosti?
- Jaké má žák s LMP úpravy v obsahu učiva? Jak jsou upravené očekávané výstupy žáka s LMP?
- Jakým způsobem je žák s LMP hodnocen?
- Jak je výuka organizována s ohledem na žáka s LMP?
- Jakým způsobem spolupracujete se zákonnými zástupci žáka s LMP?

---

<sup>7</sup> Lehké mentální postižení

Výzkumná otázka č. 3: Jakou formou pedagogičtí pracovníci podporují sociální zapojení žáka s LMP do kolektivu spolužáků?

Podotázky:

- Jak vnímají žáka s LMP ostatní žáci a jak k němu přistupují?
- Máte zpětnou vazbu o tom, jak se žák s LMP cítí v kolektivu třídy?
- Realizujete ve vyučovacích hodinách aktivity, ve kterých mají žáci možnost spolupráce? Jak zohledňujete aktivity vzhledem k žákovi s LMP?
- Jak pracujete na vytváření bezpečného a příjemného prostředí třídy?
- Jsou nějaké specifické strategie a postupy, které by pedagog používal při výuce ve snaze začlenit žáka s LMP do kolektivu třídy?

**Závěrečná otázka:** Co by Vám pomohlo k lepší realizaci vzdělávání žáka s LMP?

Příloha 2 – Ukázka z přepisu nahrávky rozhovoru tazatelky (T) s asistentkou pedagoga (AP)

T: Jak se stavíte ke vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v běžných školách?

AP: No tak, když to srovnám u toho Františka co sem třeba, tak jako to je opravdu jako úplně jiná práce než vlastně klasická práce asistenta s dítětem, protože on tím, že je vlastně na úrovni...ted' říkám, ted' řešíme třetí třídu, tak on vlastně...je to pro něj, že by mu asi možná třeba v nějaký jiný škole bylo líp, protože on je takovej vlastně, jak bych to řekla no, vůbec nejede...nebo takhle matika čeština vůbec nejede podle toho, co jede třída, to prostě jedeme úplně...říkám ted' řešíme třetí třídu, ostatní předměty se tak ňák jako chytá díky tomu, že má různý jako zaškrťovací testy, zná dopředu ty otázky, takže je tam nějaká šance se třeba na to jako připravit, ale matika čeština je jako vlastně úplně jako mimo no.

T: Jaká jsou komplexní specifika diagnózy žáka s lehkým mentálním postižením?

AP: Tak on má vlastně autismus a co vim jako tu jeho diagnózu, tak on je z dvojčat. Má ještě dvojče v devátý třídě, ségru, a on v ňákym myslim, že druhým roce podstoupil operaci si myslim, že jako s ňákou močovou trubicí a od tý doby vlastně ten jeho vývoj se jako začal značně zpomalovat. Takže je otázka jako, kde vlastně došlo k ňáký chybě. Ta ségra ta je na tom líp, ta vlastně asistenta nemá.

T: Co žákovi s lehkým mentálním postižením dělá ve vzdělávání největší problém?

AP: No tak...on prostě se dostal do ňáký jako úrovně a z tý úrovně už jako asi prostě nepude dál no...takže samozřejmě to, že jako konkrétně jemu největší starosti dělá, že on rozumí tomu, že nepostupuje s tou třídou. Nechce dělat kolikrát se mnou ňáký věci, protože ví, že na tabuli se řeší jako něco jinýho, ale bohužel to jako u něj není možný no, protože říkám...ted' jako fakt řešíme...on nepozná slovní druhy, co se vlastně bere ve třetí třídě. Matematiku taky ted' prostě děláme, násobení pod sebou, sčítání, odčítání pod sebou, a to prostě jako nejde no, řešíme třeba fakt čtrnáct dní jeden a ten samej příklad a prostě nejde to.

T: Co Vám pomohlo při vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením?

AP: Tak já myslim, že na to musí bejt asi prostě povaha s takovýmhle člověkem ten...jako když ten člověk to v sobě jako nemá, tak to není podle mě nic jako naučitelnýho jako, že samozřejmě vim, jaký třeba učitelé maj na to názor, že celkově ta inkluze je prostě taková...jak ty učitelé to né úplně uznávaj, že jo na ty děti, nechci říct úplně kašlou,

ale prostě spolíhají vyloženě na toho asistenta a...takže já sem docela dost taková...já bych řekla jako empatická, takže...hmm nevím no, co mi pomohlo. Prostě ho беру takovýho jaký je a něk to jako neřeším, že jestli sem patří, nepatří, prostě je tady, potřebuje tu pomoc.

T: Do jaké míry považujete vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením za úspěšné?

AP: No tak u něho spíš беру to, že on je tady jako spokojený, že vlastně ten kolektiv ho bere i celkově si myslím, že se tady nesetkal s něčím jako...s nákou třeba šikanou a když i v té třídě jsou nějaké náznaky tak jako tím, že sem tam s ním pořád, tak tomu se jako lehce zabránil, ale myslím si, že...tak oni tyhle děti asi bez asistentů nejsou, ale věřím, že tyhle děti se jako velmi snadno dostanou do nějakých jako těchle situací, kde jsou šikanováni no.

T: Jaká jsou žákovi s lehkým mentálním postižením doporučena podpůrná opatření?

AP: Tak on by měl ideálně odcházet na třeba některé předměty se mnou, ale to jako nechce, takže neodchází, už je prostě na to jako bych řekla na tohleto velkej no. Myslím si, že kdyby se mnou odešel, že jako to bude víc škody než užitku, že stejně z něho jako nic nedostanu, takže...jako samozřejmě bylo by to fajn...pak má samozřejmě krácené testy, zaškrťovací varianty, má různé pomůcky, různé tabulky třeba na češtinu, ale prostě on se ani v těch tabulkách neorientuje, takže je to spíš na takovou tu prostě, že opravdu ho musím jako víst no, že sám jako toho moc nedá dohromady.

T: Používáte při práci s žákem s lehkým mentálním postižením speciální pomůcky? Jaké?

AP: No nakupovali jsme mu nějaké učebnice, pracovní sešity, různé takovýto čtení s porozuměním, ale myslím, že jsme volili čtvrtý ročník a že stejně jako to moc jako nezvládá. Pak takový ty zalitý různé tabulky, pomůcky na češtinu – vyjmenovaná slova, slovní druhy, takže to jako používá...má třeba i tablet, ale s tím moc nechce pracovat, že jo vidí tablet a myslí si, že bude hrát hry, to je jako celý a tím že on ani třeba nad těma věcmi nad tou češtinou jako vlastně vůbec jako neuvažuje, tak jako myslím nějaký zaškrťávání íček, to prostě něk udělá náhodně, ale vůbec nad tím nepřemejšlí no. Takže ty pomůcky úplně tak jako nevyužíváme no...nebo snažíme se, ale nemá to moc jako nějaký význam.



T: Jak vedete žáka s lehkým mentálním postižením k maximální možné míře samostatnosti?

AP: No...tak...on v podstatě sám moc nefunguje no. Většinou jako člověk ho furt do něj musí jako žd'uchat prostě, teď děláme tohle počítej nebo piš prostě. On je takovej, že se vůbec nedokáže prostě, že je furt tak jako myšlenkama mimo no, že se vůbec nedokáže soustředit, že mu vlastně vůbec nedojde, jestli má před sebou test nebo má před sebou prostě nákou jenom doplňovačku, takže jako moc samostatnej není zrovna tenhle ten žák.

T: Jaké má žák s lehkým mentálním postižením úpravy v obsahu učiva? Jak jsou upravené očekávané výstupy žáka s lehkým mentálním postižením?

AP: Tak obsah učiva většinou...on by měl vlastně mít...nám bylo doporučeno jít na minimální výstupy, ale ty nezvládá, takže sme jako hluboko pod těma minimálníma výstupama, což vlastně i neustále řešíme s poradnou, jestli jako můžeme jít pod těma výstupama, když od nich máme doporučení, že se máme držet těch minimálních výstupů, ale ty prostě jako nezvládá, takže spíš jako zjišťujeme, co zvládá, co nezvládá, je to furt tak jako...zkoušení no.

T: Jakým způsobem je žák s lehkým mentálním postižením hodnocen?

AP: Známkama normálně.

T: Jak je výuka organizována s ohledem na žáka s lehkým mentálním postižením?

AP: No tak v podstatě výuka není jako nic zvláštního no kromě těch testů. Jinak ta výuka jako speciálně pro něj není nijak organizovaná, my tam teda máme víc dětí, který maj omezení, my tam máme vlastně ještě další asi čtyři děti, který maj teda ne mentální postižení, ale nějaký jako úlevy, ale ta hodina pro ně není nějak...tam se to spíš...spíš ty testy a nějaký to hodnocení pak je zohledněný, ale že by vyloženě ta organizace byla nějak...to není no.

T: Jakým způsobem spolupracujete se zákonnými zástupci žáka s lehkým mentálním postižením?

AP: Jsme v dennodenním kontaktu, takže dost no. Komunikujeme přes WhatsApp a de facto jako dvacet čtyři hodin podle potřeby.

T: Jak vnímají žáka s lehkým mentálním postižením ostatní žáci a jak k němu přistupují?

AP: Určitě ho respektují, nijak mu neublíží. On je teda dost jako co je teda jako jeho nevýhoda, on strašně jako mluví sprostě na všechny, takže myslim si, že teď už to docela jim začíná jako vadit, ale jinak ho berou, není tam žádný jako problém no.

T: Máte zpětnou vazbu o tom, jak se žák s lehkým mentálním postižením cítí v kolektivu třídy?

AP: Já myslím, že dobře. Říkám jako jsou tam třeba nějaký výjimky, kdy vím, že třeba někdo má na něj nějaký ty...ale on jako nemá právě problém jim jako odpovědět a vyřídit si to sám, ale myslím si, že tam jako, že to postižení prostě berou no, že si někdy zvykly bych řekla.

T: Realizujete ve vyučovacích hodinách aktivity, ve kterých mají žáci možnost spolupráce? Jak zohledňujete aktivity vzhledem k žákovi s lehkým mentálním postižením?

AP: Aktivity...tak jako...ted' přemejšlim v kterých předmětech většinou ty aktivity...třeba v občance maj nějaký...vyloženě jako aktivity třeba skupinový práce anebo i ted' se třeba hodně hrajou ty Kahooty, kdy sou ve skupinkách, tak to jako není problém, on se zapojuje, děti ho nemaj problém vzít do skupiny, takže...někdy se samozřejmě zapojí víc, někdy když třeba maj nějaký projekt, tak třeba aspoň něco namaluje, když teda nevytvoří nic, ale aspoň třeba rád maluje, takže se snaží vždycky podílet nějak na tý práci společný.

T: Jak pracujete na vytváření bezpečného a příjemného prostředí třídy?

AP: No tak musím, když vidím, že se tam něco děje, tak prostě zakročím no. Ne jenom u něj, ale u kohokoli no, to je výhoda těch asistentů ve třídě, protože jinak se to jako...rozjíždí.

T: Takže se snažíte věnovat i celé třídě?

AP: Určitě. Jako myslím si, že ten asistent v té třídě nebo aspoň já to tak jako mám, když vidím, že se tam prostě děje něco jiného nebo když se tam děje něco, co se tam prostě dít nemá, tak zakročím. Ač sem jako z pozice asistenta nebo učitele, prostě zakročím jako člověk. Nenechám tam fakt jako nic, když se mi něco nelíbí, tak zakročím.

T: Jsou nějaké specifické strategie a postupy, které by pedagog používal při výuce ve snaze začlenit žáka s lehkým mentálním postižením do kolektivu třídy?

AP: Zase záleží asi na předmětu no, když je to prostě předmět takovej ten humanitní, tak tam to asi de jo, třeba jeho konkrétně baví hodně zeměpis, ten mu de, tak tam to asi de, ale u takovejch těch předmětů, kde prostě jedou čeština matika, tak tam jako...to je takový dostane prostě nějaký zvláštní úkol a tím to asi skončí.

T: A poslední otázka – Co by Vám pomohlo k lepší realizaci vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením?

AP: Tak jako tady je třeba konkrétně u něj jako spíš problém jako s rodiči, že vlastně si ještě asi...já vim, že je to jako těžký, že to je prostě jejich dítě, bojujou za něj, ale myslím si, že kdyby jako tolik netlačili na ty známky, že prostě...myslím si, že jim ještě ty mamince nemá tak jako srovnaný, není s tím úplně srovnaná a kdyby vlastně tolik jako netlačila na tu pilu, tak že by byl určitě v klidu jako i František, že prostě on má jasně nastaveno, že trojky jsou dobrý, čtyřky jsou jako špatný, tak by asi to bylo takový klidnější jo, protože vlastně neustále, jakmile dostane špatnou známku že jo píše mně, já to řeším a je to úplně jako si myslím zbytečný no, ale chápu, že to není jednoduchý, že jako...my ho tady máme že jo pár hodin, oni ho mají doma prostě...vim, že to jako není jednoduchý, ale snažíme se, myslím si.