

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Edukace dětí s mentálním postižením ve světle
současných vzdělávacích trendů

Education of children with mental disabilities from point
of view of the contemporary educational trends

Mgr. Eva Kotrbáčková

Vedoucí práce: PaedDr. Jaroslava Zemková Ph. D.
Studijní program: N7504: Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů
pro ZŠ a SŠ výchova ke zdraví - speciální
pedagogika

2019

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Edukace dětí s mentálním postižením ve světle současných vzdělávacích trendů* vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 27. 10. 2019

.....

podpis

Poděkování

Na tomto místě bych velmi ráda poděkovala paní PaedDr. Jaroslavě Zemkové Ph. D. za vedení, cenné připomínky, lidský přístup a ochotu, kterou projevila při psaní práce. Poděkování patří také matce dítěte s mentálním postižením, o němž jsem případovou studii psala, a všem pedagogům školy, kde výzkum probíhal, za vstřícnost a poskytnutí informací.

ABSTRAKT

Cílem diplomové práce s názvem *Edukace dětí s mentálním postižením ve světle současných vzdělávacích trendů* je analyzovat průběh inkluzivního vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením na počátku povinné školní docházky, posoudit vliv vnějších faktorů na úspěšnost společného vzdělávání a sestavit konkrétní doporučení pro další inkluzivní praxi ve škole, kde výzkum probíhal.

V úvodních kapitolách jsou uvedena teoretická východiska zabývající se edukací žáků s mentálním postižením. Jsou zde definovány pojmy mentální postižení a mentální retardace, uvedena charakteristika žáků s tímto postižením, možnosti jejich edukace a legislativní dokumenty vztahující se ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Kapitoly se zabývají inkluzivním vzděláváním, které je hlavním současným trendem v edukaci, je vymezen pojem inkluzivní vzdělávání, jeho podmínky, výhody a možné problémy s ním spojené a popsány faktory tento typ vzdělávání ovlivňující. Jsou zde uvedeny didaktické principy, metody i rady pro vzdělávání žáků s mentálním postižením. Na tyto kapitoly navazuje další, která je zaměřena na samotný výzkum a je v ní zpracována případová studie. Pro vypracování diplomové práce bylo použito, kromě analýzy odborné literatury, kvalitativní výzkumné šetření zpracované na základě přímého pozorování, rozhovorů, dotazníků a analýzy pedagogické dokumentace.

Výzkumné šetření prokázalo, že nejvýznamnějším vnějším faktorem ovlivňujícím společné vzdělávání žáka s mentálním postižením je osobnost pedagoga a jeho schopnosti, velký význam má i kvalitní asistent pedagoga. Pedagogové inkluzivnímu vzdělávání žáků s mentálním postižením nejsou nakloněni, připouštějí pouze společné vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

Klíčová slova: mentální postižení, edukace, inkluzivní vzdělávání

ABSTRACT

The main goal of this thesis entitled *Education of children with mental disabilities from point of view of the contemporary educational trends* is to analyze progress of inclusive education on pupil with light mental disorder at the beginning of mandatory education, evaluate the influence of external factors on the success of joint learning and draw up specific recommendations for further inclusive practice at the school where the research was conducted.

The first chapters describe theoretical background dealing with the education of pupils with mental disorder. Chapters contain definition of terms mental disabilities and mental retardation, characteristics of pupils with these disorders, possibilities of their education, legislative documents related to the education of pupils with special educational needs. Chapters are dealing with inclusive education which is currently the leading trend in modern education. The inclusive education term is defined, its conditions, advantages and possible connected problems and also factors influencing this type of education are described. There are given the didactic principles, methods and advice for mental disordered pupils education. Following chapter is focused on research itself and contains case study. Except professional literature analyzes where also used qualitative research based on direct observation, interviews, questionnaires and analysis of pedagogical documentation for elaboration of this diploma thesis.

Research has proven that most significant external factor affecting joint education of pupil with mental disorder is a personality and skills of pedagogue, great importance is also a quality of assistant teacher. Pedagogues are not inclined to inclusive education of pupils with mental disabilities, they admit only inclusive education of pupils with light mental disabilities.

Key words: mental disabilities, education, inclusive education

Obsah

Úvod.....	8
1 Edukace dětí s mentálním postižením.....	11
1.1 Vymezení pojmu mentální postižení a mentální retardace.....	11
1.2 Osobnost žáka s mentálním postižením.....	12
1.3 Současný systém edukace žáků s mentálním postižením v České republice.....	16
1.3.1 Legislativní dokumenty.....	16
1.3.2 Možnosti vzdělávání dětí a žáků s mentálním postižením.....	25
1.3.3 Současné trendy v edukaci osob s mentálním postižením.....	37
2 Inkluzivní vzdělávání žáků s mentálním postižením.....	40
2.1 Vymezení pojmu inkluze.....	40
2.2 Podmínky pro inkluzivní vzdělávání.....	41
2.3 Didaktické principy a metody práce při vzdělávání žáků s mentálním postižením	43
2.4 Rady pro práci s žáky s mentálním postižením.....	48
2.5 Výhody a možné problémy týkající se inkluzivního vzdělávání.....	53
2.6 Faktory ovlivňující inkluzivní vzdělávání žáků s mentálním postižením.....	57
2.6.1 Rodinná výchova.....	57
2.6.2 Škola a osobnost pedagoga.....	60
2.6.3 Poradenské služby.....	62
2.6.4 Individuální vzdělávací plán.....	66
2.6.5 Asistent pedagoga.....	68

3 Případová studie žáka s mentálním postižením v inkluzivním vzdělávání.....	73
3.1 Vymezení výzkumného problému a cíle výzkumného šetření.....	73
3.2 Metody výzkumného šetření.....	75
3.3 Charakteristika místa šetření.....	79
3.4 Kazuistika.....	81
3.5 Analýza rozhovorů s rodiči.....	97
3.6 Analýza rozhovorů s třídní učitelkou a její asistentkou.....	99
3.7 Analýza rozhovorů s ostatními pedagogy školy.....	102
3.8 Diskuze nad výsledky šetření.....	106
3.9 Doporučení pro další inkluzivní praxi ve škole.....	108
Závěr.....	110
Seznam použitých informačních zdrojů.....	113
Seznam příloh.....	122

Úvod

Tématem této diplomové práce je *edukace dětí s mentálním postižením ve světle současných vzdělávacích trendů* se zaměřením na inkluzivní vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením na počátku povinné školní docházky. K výběru tohoto tématu mě přivedla dlouholetá zkušenost s rodinou mých blízkých přátel, jejichž prostřední syn má Downův syndrom. V prvních letech povinné školní docházky se vzdělával v běžné základní škole, nyní již několik let v základní škole speciální. Ze zkušenosti proto vím, že edukace takového dítěte je velmi náročná. Protože nejvýraznějším vzdělávacím trendem je v posledních letech inkluzivní, čili společné vzdělávání, zaměřila jsem se v této práci na něj. Pro případovou studii v mé práci jsem zvolila chlapce s mentálním postižením na počátku povinné školní docházky vzdělávajícího se v základní škole, kterou velmi dobře znám, protože jsem v ní již přes dvacet let zaměstnána.

Asi každý člověk v tomto století již uznává, že právo na vzdělání má každé dítě. Ne každý už je ale příznivcem toho, aby se děti s postižením vzdělávaly společně s dětmi intaktními. U dětí s postižením mentálním to platí dvojnásob. O lidech s mentálním postižením ve společnosti panuje stále hodně mýtů, předsudků a stereotypů. Jedním z nich je i to, že tyto osoby jsou prakticky nevzdělávatelné. Tato práce by měla všem dokázat, že jsou toto lidé nejen vzdělávatelní, ale že se mohou při správném nastavení edukačního systému vzdělávat společně s ostatními dětmi. A prospívá to nejen jim, ale i dětem „zdravým“. Nezasťáváme však, že vzdělávání těchto dětí je nesmírně náročným úkolem a vyžaduje hodně trpělivosti a citlivého přístupu, který respektuje všechna specifika a individuální zvláštnosti žáků.

Společné vzdělávání by mělo být samozřejmostí od raného věku, kdy děti odlišnost berou s naprostou samozřejmostí, jsou jí otevřené a nemají s ní problém. Teprve pokud se inkluzivní vzdělávání stane něčím, o čem nikdo nepřemýšlí, protože je to naprosto samozřejmé, je možno vychovat generace, které budou bez nenávisti, xenofobie a rasistických názorů.

Cílem diplomové práce je analyzovat průběh inkluzivního vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením na začátku povinné školní docházky a zjistit, které vnější faktory toto vzdělávání nejvíce ovlivňují. Dílčími cíli je posouzení vlivu vnějších faktorů na úspěšnost společného vzdělávání tohoto žáka, zjištění názorů pedagogických pracovníků na inkluzivní vzdělávání v případě žáků s mentálním postižením a sestavení konkrétních doporučení pro další inkluzivní praxi ve škole, kde výzkumné šetření probíhalo.

Diplomová práce je rozdělena do tří kapitol. První dvě kapitoly tvoří teoretická východiska práce a jsou zpracovány na základě studia odborné literatury a dosavadních znalostí o dané problematice. První z těchto kapitol je zaměřena na edukaci dětí s mentálním postižením. Je v ní nejprve vymezen pojem mentální postižení a mentální retardace, uvedena charakteristika žáků s mentálním postižením a popsán současný systém edukace těchto žáků, včetně legislativních dokumentů. Druhá kapitola je věnována inkluzivnímu vzdělávání. Zabývá se definicí pojmu inkluze, jejími podmínkami a výhodami i možnými problémy tohoto vzdělávacího přístupu. Jsou zde také uvedeny didaktické principy a metody práce používané při vzdělávání žáků s mentálním postižením, praktické rady pro práci s těmito žáky a rozebrány faktory, které společné vzdělávání ovlivňují.

Na tyto teoretické kapitoly navazuje část, kterou tvoří kvalitativní výzkumné šetření zaměřené na analýzu průběhu inkluzivního vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením na počátku povinné školní docházky. Tato kapitola je těžištěm této práce. Výzkumné šetření bylo zpracováno na základě přímého pozorování žáka s mentálním postižením, rozhovorů s jeho rodiči i s ním samotným, pedagogy školy a jejich asistenty a analýzy školní dokumentace. Byla vypracována podrobná případová studie tohoto chlapce.

Ve své diplomové práci jsem se snažila přinést pohled na problematiku edukace žáka s mentálním postižením ve společném vzdělávání. Práce bude jistě přínosem pro každého (rodiče, pedagoga, studenta), kdo má zájem zjistit základní informace o vzdělávání žáka s mentálním postižením a lépe se v této oblasti zorientovat. Největší přínos však vidím v sestavení konkrétních doporučení pro další inkluzivní praxi

ve škole, kde výzkum probíhal. Tato doporučení jsou sice určena pro konkrétní základní školu, ale mohou posloužit i školám ostatním.

1 Edukace dětí s mentálním postižením

Předmětem této diplomové práce je dítě s mentálním postižením a jeho edukace od narození po školní věk. Výchova a vzdělávání dítěte s tímto druhem postižení je nelehký úkol pro rodiče i pedagogy. V této kapitole uvedeme teoretická východiska týkající se osobnosti takového dítěte a současného systému edukace.

1.1 Vymezení pojmu mentální postižení a mentální retardace

Dříve, než se budeme zabývat žákem samotným a jeho edukací, pokládáme za nutné vysvětlit rozdíl mezi pojmy mentální postižení a mentální retardace a připomenout si klasifikaci užívanou v naší zemi.

Valenta (2012) vnímá pojem **mentální postižení** jako širší a zastřešující, který zahrnuje kromě mentální retardace „*i takové hraniční pásmo kognitivně-sociální disability, které znevýhodňuje klienta především při vzdělávání na běžném typu škol a indikuje vyrovnávací či podpůrná opatření edukativního (popř. psychosociálního) charakteru.*“ (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012, str. 30) Tento pojem je hojně využíván především ve speciálně pedagogické, pedagogické a poradenské praxi.

Tentýž autor vymezuje **mentální retardaci** jako vývojovou poruchu rozumových schopností, která oslabuje jedincovy adaptační schopnosti a projevuje se především snížením kognitivních, pohybových, řečových a sociálních schopností. (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012)

Janotová (2006, str. 178) definuje mentální retardaci jako „*stav zastaveného či neúplného duševního vývoje v prvních letech dětství. Pokud dojde k narušení intelektových funkcí až po druhém roce života, stanovuje se diagnóza demence.*“ (Janotová in Raboch, Pavlovský, Janotová, 2006)

Bazalová (2014) poukazuje na to, že oba tyto termíny jsou většinou užívány jako synonyma.

Podle poslední, desáté, revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN – 10), kterou zpracovala Světová zdravotnická organizace (WHO), je mentální retardace

začleněna do kapitoly Poruchy duševní a poruchy chování (F00 – F99). Tato kapitola obsahuje oddíl F70 – F79 Mentální retardace, kde nalezneme charakteristiku i klasifikaci. Je zde uvedeno, že jednotlivé stupně se měří standardizovanými testy, které mohou být nahrazeny škálami určujícími stupeň sociální adaptace. Stupeň mentální retardace je tedy určen na základě posouzení inteligence a schopnosti adaptability. (MKN – 10, 2013)

V následující klasifikaci pro názornost uvádíme v závorce za stupněm mentální retardace výši (rozmezí) inteligenčního kvocientu (IQ), kterým je daný stupeň charakterizován.

MKN – 10 (F70 – F79)

F70 – Lehká mentální retardace (IQ 50 – 69)

F71 – Středně těžká mentální retardace (IQ 35 – 49)

F72 – Těžká mentální retardace (IQ 20 – 34)

F73 – Hluboká mentální retardace (IQ pod 20)

F78 – Jiná mentální retardace

F79 – Neurčená mentální retardace

V této práci bude pod pojmem mentální postižení myšlena lehká (popřípadě středně těžká) mentální retardace, protože právě žáci s tímto stupněm jsou v inkluzivním vzdělávání nejčastěji edukováni. Je to způsobeno i tím, že ze všech osob s mentálním postižením má 85 % mírné mentální postižení. (American psychiatric association, [online]) Případů středně těžké mentální retardace je mezi osobami s mentálním postižením 10 – 12 %, těžké mentální retardace 3 – 5 % a hluboké mentální retardace 1 – 2 %. (Janotová in Raboch, Pavlovský, Janotová, 2006)

1.2 Osobnost žáka s mentálním postižením

„Patrně jiný druh handicapu nečiní člověka v běžné populaci tak zvláštním a odlišným jako právě mentální postižení.“ (Slowík, 2007, str. 109)

Stejně tak jako každý z nás intaktních osob je jedinečnou osobností, i osoby s mentálním postižením jsou každá jiná, svébytná bytost. Přesto však tito jedinci vykazují jisté společné rysy, mají psychologické i motorické zvláštnosti, které se ovšem u každého projevují v různé míře a individuální modifikaci v závislosti na hloubce a rozsahu postižení i na tom, kde a jak dítě vyrůstá, jaké péče se mu dostává. Nyní se zaměříme na společné znaky žáků s lehkým a středně těžkým mentálním postižením.

Autoři odborné literatury mezi tyto znaky řadí:

- jednoduchost a konkrétnost úsudků a zpomalenou chápavost
- zvýšenou závislost na rodičích
- infantilnost osobnosti
- sníženou schopnost (nebo neschopnost) vyvozování logických soudů
- nedostatečnou slovní zásobu, neobratnost ve vyjadřování
- těkavost pozornosti
- impulzivnost, hyperaktivitu či hypoaktivitu
- poruchy vizuomotoriky i pohybové koordinace
- citovou vzrušivost
- sugestibilitu a rigiditu chování
- citovou vzrušivost
- opožděný psychosexuální vývoj
- nedostatkem v osobní identifikaci a ve vývoji „já“
- nerovnováhu aspirací a výkonu
- zvýšenou potřebu bezpečí a uspokojení
- poruchy v interpersonálních vztazích
- sníženou přizpůsobivost k sociálním požadavkům

(Bendová, Zikl, 2011; Michalík, 2011; Švarcová, 2011; Valenta in Valenta, Müller; Valenta a kol., 2015a)

Valenta (2009) považuje v obecné rovině za nutné dodat, že u osoby s mentálním postižením nejde jen o opožďování duševní, ale jde o strukturální

vývojové změny. Tuto osobu tedy nelze přirovnávat k mladšímu intaktnímu jedinci, protože ve vývoji dochází i ke změnám kvalitativním. (Valenta in Valenta, Müller, 2009)

Ve **smyslovém vnímání** lze u osob s mentálním postižením pozorovat následující zvláštnosti:

- snížený rozsah zrakového vnímání a jeho zpomalenost
- nediferencovanost vjemů a počitků, narušení diskriminace figury a pozadí
- inaktivita vnímání
- snížená schopnost prostorového vnímání
- nedostatečná citlivost hmatového vnímání
- opožděná diferenciací fonémů a jejich zkreslení
- nedokonalé vnímání času a prostoru

(Švarcová, 2011; Valenta in Valenta, Müller, 2009; Valenta a kol., 2015a)

V **myšlení** jedince s mentálním postižením je specifická přílišná konkrétnost, neschopnost vyšší abstrakce a generalizace, nepřesnost s chybami v analýze i syntéze. Myšlení je vázané na konkrétní skutečnosti, je zjednodušené, omezené, nedůsledné a charakteristické vysokou stereotypností, rigiditou a ulpíváním na určitém způsobu řešení. Vyznačuje se také slabou řídicí funkcí a značnou nekritičností.

Řeč je postižena jak po obsahové, tak i po formální stránce. Verbální výkony jsou nejen snížené, ale i zpomalené a omezené. Řeč dětí s lehkou mentální retardací nemusí být nápadná a může být i gramaticky správná, problémy nastávají v nepředvídatelných řečových situacích a výjimkách z gramatických pravidel. Většinou se ale řeč těchto osob vyznačuje obsahovou chudostí a agramatismy. U dětí se středně těžkou mentální retardací zůstává řeč na úrovni velmi jednoduchých vět, bez porozumění však dovedou zopakovat i delší řečové celky. Naučí se řečí dorozumívat se svým okolím.

I v oblasti **pozornosti** vykazují děti s mentálním postižením deficit. Projevuje se její nízký rozsah a nestálost. Záměrná pozornost vykazuje nestálost a snadnou

unavitelnost. Setkáváme se až s neschopností eliminovat rušivé vlivy. Dítě také není schopné dělit pozornost na více činností, a to i tehdy, pokud jsou tyto činnosti dobře zafixovány, respektive automatizovány. (Fišer, Škoda, 2008; Kozáková, Pastierikova, Krejčířová, 2013; Pipeková in Vítková, 2004; Valenta in Valenta, Müller, 2009; Valenta a kol., 2014; Valenta a kol., 2015a; Vágnerová, 2004 ;Zezulková, Kaleja, 2013)

Také **paměť** jedinců s mentálním postižením má svá specifika. Šiška (2019 a) uvádí, že *„charakteristickým znakem paměti je pomalé tempo osvojování poznatků a nestálost jejich uchovávání spojená s nepřesností vybavování, což se někdy označuje jako „zapomětlivost“.* “ (Šiška, 2019, [online]) Jsou narušeny všechny složky paměti (zapamatování, uchovávání, vybavování) a nad logickým zapamatováním převažuje paměť mechanická. Naučené je rychle zapomínáno. Franiok (2008, str. 23) dodává že paměť je *„menšího rozsahu, mělká a krátkodobá“*, děti potřebují více času k zapamatování a tento proces závisí i na síle emocí, které jsou účastny při okolnostech procesu vnímání. Nepřesné a zdlouhavé je i vybavování.

Po stránce **citové (emoční)** jsou žáci s mentálním postižením schopni méně se ovládat, objevují se u nich i poruchy citového vývoje a mohou se projevit i neurotické či psychopatické problémy. Rozsah prožitků je minimální (buď převládá jednostranné uspokojení, nebo neuspokojení). City jsou i neadekvátní vzhledem k podnětům. (Valenta in Valenta, Müller, 2009; Švarcová, 2011)

„Ve volných projevech mentálně retardovaných jedinců je patrná zvýšená sugestibilita, citová a volní labilita, impulzivnost, agresivita, ale i úzkostnost a pasivita. Specifickým rysem je v tomto ohledu dysbulie (porucha vůle) a abulie (nerozhodnost, nedostatek vůle a neschopnost zahájit činnost, ztráta či snížení volných činností.“ (Valenta a kol., 2014, str. 34 – 35)

Je zřejmé, že všechna tato specifika dítě s mentálním postižením limitují a mají velký vliv na jeho edukaci. Některé nedostatky lze alespoň zčásti překonávat speciálně pedagogickými metodami a přístupy. Radám pro práci s žáky s mentálním postižením i didaktickým principům, metodám a formám práce jsou věnovány samostatné podkapitoly v jedné z následujících částí této diplomové práce.

1.3 Současný systém edukace žáků s mentálním postižením v České republice

V této podkapitole budou vymezeny nejdůležitější legislativní dokumenty, jimiž se řídí vzdělávání žáků (edukace dítěte) s mentálním postižením, podrobně popsány možnosti vzdělávání těchto dětí v období do ukončení povinné školní docházky a kurikulární dokumenty, podle kterých toto vzdělávání probíhá, a zmíněny současné trendy v péči o jedince s postižením.

1.3.1 Legislativní dokumenty

Pro děti s postižením, nejenom mentálním, je nesmírně důležitá včasná intervence, která může minimalizovat následky postižení a pomoci rodinám v jejich nelehkém údělu, je však vázána na včasnou diagnostiku.

Rodinám s edukací dítěte s postižením pomáhá v útlém věku raná péče. Tu Slovník speciální pedagogiky definuje jako sociální (zpravidla terénní) službu, která má preventivní charakter a je poskytována dítěti se zdravotním postižením (a rodičům dítěte) ve věku do sedmi let. Služba je zaměřena především na podporu vývoje dítěte, ale pomáhá i rodinám. (Valenta a kol., 2015b)

Legislativně je tato služba zakotvena v zákoně číslo **108/2006 Sb., o sociálních službách**, ve znění pozdějších předpisů. Podle tohoto zákona raná péče obsahuje sociálně terapeutické, výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti, zprostředkování kontaktu se společenským prostředím a pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí. (Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, [online])

Mezi sociálně terapeutické činnosti se řadí psychosociální podpora formou naslouchání, pořádání pobytových kurzů pro rodiny a jejich setkávání a podpory výměny zkušeností. Do oblasti výchovných, vzdělávacích a aktivizačních činností spadá například specializované poradenství rodičům, zhodnocení schopností a dovedností dítěte, zjišťování potřeb rodiny i dítěte, posilování rodičovských kompetencí, vzdělávání rodičů, nabídka programů a technik pro podporu vývoje dítěte

či instruktáž při nácviu a upevňování dovedností dítěte v oblasti kognitivní, senzorické, motorické i sociální. Zprostředkování kontaktu se společenským prostředím zahrnuje pomoc při podpoře aktivit podporujících sociální začleňování a podporu při využívání běžně dostupných služeb a informačních zdrojů. Pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí obsahuje pomoc při komunikaci, nácvik dotazování a komunikačních dovedností, podporu svépomocných aktivit rodičů i doprovázení rodičů při vyřizování záležitostí, na jednání a vyšetření s dítětem. (Vítek, Vítková, 2010)

Klíčovým dokumentem pro vzdělávání je školský zákon, tedy zákon číslo **561/2004 Sb., o předškolním, , základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání**, ve znění pozdějších předpisů. Ten v paragrafu šestnáct vymezuje vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen žáků) se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP).

Žákem s SVP se zde rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění svých práv potřebuje poskytnutí podpůrných opatření (PO). Těmi se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídajících zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí či jiným životním podmínkám žáka. Žáci s SVP mají právo na bezplatné poskytování PO školou i školským poradenským zařízením (ŠPZ).

„Podpůrná opatření spočívají v

- a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,*
- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,*
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*

e) *úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,*

f) *vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*

g) *využití asistenta pedagoga,*

h) *využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo*

i) *poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, 2019, § 16, odstavec 2, [online])*

Výše uvedená PO se člení podle náročnosti (pedagogické, organizační, finanční) do pěti stupňů, přičemž různé druhy a stupně PO lze kombinovat. Zatímco PO druhého až pátého stupně škola může uplatnit pouze s doporučením ŠPZ a podmínkou poskytování je písemný informovaný souhlas zákonného zástupce žáka nebo žáka samotného (pokud je zletilý), k uplatnění PO prvního stupně škola toto doporučení nepotřebuje.

Pro žáky v posledním roce před zahájením školní docházky je možné zřídit přípravné třídy základní školy. Tato třída je určena dětem, u kterých je předpoklad, že zařazení vyrovná jejich vývoj, přednostně pak těm, kterým byl povolen odklad povinné školní docházky. Třída může mít nejméně deset žáků.

Zákon dále praví, že „*pro děti, žáky a studenty s mentálním ... postižením, ... lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny.*“ (Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, 2019, § 16, odstavec 9, [online]) Zařadit do takové třídy nebo přijmout do takové školy lze pouze žáka s SVP, pokud školské poradenské zařízení shledá, že by samotná podpůrná opatření nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Podmínkou pro zařazení je písemná žádost zletilého žáka nebo

zákonného zástupce žáka a doporučení ŠPZ. Tento postup musí být v souladu se zájmem žáka. V těchto školách může (se souhlasem ministerstva) základní vzdělávání trvat deset ročníků.

Dítěti s hlubokým mentálním postižením stanoví na základě doporučení ŠPZ a posouzení odborného lékaře krajský úřad takový způsob vzdělávání, který odpovídá fyzickým a duševním možnostem dítěte. Krajský úřad zároveň zajistí pedagogickou a metodickou pomoc při vzdělávání dítěte. Na dítě s hlubokým mentálním postižením se nevztahuje povinné předškolní vzdělávání.

Žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením se mohou na žádost zákonného zástupce a doporučení ŠPZ vzdělávat v základní škole speciální. Toto vzdělávání má deset ročníků a člení se na první (první až šestý ročník) a druhý (sedmý až desátý ročník) stupeň. Při této základní škole lze zřídit třídy přípravného stupně. Do třídy může být zařazeno dítě od školního roku, ve kterém dosáhlo pěti let, po zahájení povinné školní docházky. Třída přípravného stupně má nejméně čtyři a nejvýše šest žáků a vzdělávání zde může trvat nejvýše tři školní roky. (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, 2019, [online])

Velmi důležitým právním dokumentem je prováděcí předpis ke školskému zákonu, který mimo jiné stanoví i začlenění PO do jednotlivých stupňů. Je jím **vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných**, ve znění pozdějších předpisů. V úvodním ustanovení se zde praví, že *„při postupech upravených touto vyhláškou se přihlíží ke všem vyjádřením žáka v záležitostech týkajících se jeho vzdělávání s ohledem na jeho věk a stupeň vývoje; o těchto záležitostech se žákovi poskytují dostatečné a vyčerpávající informace pro utvoření názoru. Při postupech upravených touto vyhláškou se dbá, aby byly v souladu se zájmem žáka.“* (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2018, § 1, [online])

Tato vyhláška dále upravuje postup školy při poskytování PO prvního stupně i jak postupovat před přiznáním PO druhého až pátého stupně, vymezuje způsob vydání

zprávy a doporučení (a jejich náležitosti) za účelem stanovení PO, následný postup školy při poskytování PO druhého až pátého stupně a organizaci vzdělávání žáků s přiznanými PO. V samostatných paragrafech vyhláška řeší individuální vzdělávací plán (IVP, jeho vzor je přílohou č. 1 této práce) a asistenta pedagoga. Protože tato dvě PO jsou velmi důležitá pro školní úspěšnost žáků s mentálním postižením, jsou jim v této práci věnovány samostatné podkapitoly ve druhé kapitole s názvem Faktory ovlivňující školní úspěšnost.

Pokud nepostačuje zohlednění individuálních potřeb žáka, zpracuje škola plán pedagogické podpory (PLPP), který obsahuje popis obtíží a SVP žáka, PO prvního stupně, stanovení cílů a způsob vyhodnocování plánu (vzor PLPP je přílohou číslo 2 této práce). Vyhodnocení naplňování plánu škola uskuteční nejpozději do tří měsíců od jeho zahájení. Pokud shledá, že PLPP nevede k naplnění stanovených cílů, doporučí žákovi nebo zákonnému zástupci využití pomoci ŠPZ. To posoudí SVP žáka a vychází přitom z charakteru obtíží žáka; speciálně-pedagogické, případně psychologické, diagnostiky; informací o dosavadním průběhu vzdělávání žáka ve škole; plánu pedagogické podpory; údajů o dosavadní spolupráci žáka se školským poradenským zařízením; informací poskytnutých žákem nebo zákonným zástupcem; podmínek školy, ve které se žák vzdělává, a posouzení zdravotního stavu poskytovatelem zdravotních služeb nebo posouzení podstatných skutečností ke stanovení podpůrných opatření jiným odborníkem, je-li to třeba.

ŠPZ vydá zprávu obsahující závěry vyšetření a doporučení (jeho vzor je přílohou č. 3 této práce) obsahující popis SVP žáka, PO a jeho stupeň (včetně případných kombinací a variant PO) a návrh postupu při jejich poskytování. Po obdržení doporučení ŠPZ a udělení písemného informovaného souhlasu zákonným zástupcem škola PO poskytuje bezodkladně a toto poskytování průběžně vyhodnocuje ve spolupráci s ŠPZ a zákonným zástupcem žáka. Pokud škola shledá, že PO nejsou dostačující, doporučí zákonnému zástupci žáka opětovnou návštěvu ŠPZ. To znovu posoudí SVP žáka a může doporučit jiná podpůrná opatření stávajícího stupně, nebo PO stupně vyššího.

Vyhláška výslovně říká, že vzdělávání žáků uvedených v paragrafu šestnáct odstavce devět školského zákona se přednostně uskutečňuje ve škole, která není pro tyto žáky zřízena. Do školy (třídy, studijní skupiny) speciálně zřízené pro tyto žáky lze žáka zařadit pouze pokud nepostačují PO na základě doporučení ŠPZ (musí obsahovat zdůvodnění pro zařazení) a žádosti zákonného zástupce žáka. Školy jsou zřizovány podle druhu znevýhodnění a v odůvodněných případech se v nich mohou vzdělávat i žáci s jiným znevýhodněním, jejich počet však nesmí přesáhnout jednu čtvrtinu nejvyššího počtu žáků. Ve škole pro žáky s mentálním postižením se nevzdělávají žáci bez tohoto postižení. Pokud zákonný zástupce projeví zájem o převedení žáka na jiný způsob vzdělávání, je ho škola povinna informovat o organizaci tohoto vzdělávání, rozdílech a změnách s tím souvisejících; struktuře školního vzdělávacího programu, skladbě předmětů speciálně pedagogické péče a možnostech dalšího vzdělávání a profesního uplatnění. To platí i pro převedení žáka do základní školy speciální určené pro žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením.

Třída zřízená pro žáky podle paragrafu šestnáct odstavce devět školského zákona má nejméně šest a nejvíce čtrnáct žáků. Pokud je to k naplnění vzdělávacích možností žáků potřeba, může se počet žáků v takové třídě snížit až na čtyři. Škola zřízená podle tohoto paragrafu může mít nejméně deset žáků.

Součástí vyhlášky je i příloha číslo jedna, která vymezuje členění a základní pravidla pro uplatnění PO. Přehledně je zde zpracován výčet a účel PO, jejich členění do stupňů, normovaná finanční náročnost (NFN) a uvádí se obecná charakteristika jednotlivých stupňů PO.

Podpůrná opatření prvního stupně

Slouží ke kompenzaci mírných obtíží (například pomalejší tempo práce, drobné obtíže ve čtení, psaní, počítání, problémy se zapomínáním, drobné obtíže v koncentraci pozornosti atd.), u kterých je možné dosáhnout zlepšení pomocí mírných úprav v režimu školní výuky a domácí přípravy. Obtíže žáka mohou být zapříčiněny aktuálně nepříznivým zdravotním nebo psychickým stavem, nebo se jedná o dlouhodobé

problémy malého rozsahu a intenzity. Škola zohledňuje sociální a rodinné prostředí žáka. Speciální vzdělávací potřeby žáka nevyžadují opatření s NFN a PO, která mohou podporovat žáka v celém průběhu vzdělávání, jsou postačující k naplňování těchto potřeb.

Podpůrná opatření druhého stupně

Vzdělávací potřeby žáka jsou ovlivněny specifiky (aktuálním zdravotním stavem žáka, opožděným vývojem, odlišným kulturním prostředím, specifickými poruchami učení a chování, oslabením sluchových nebo zrakových funkcí, mírnými řečovými vadami, poruchami autistického spektra s mírnými obtížemi...), které vyžadují individuální přístup, úpravy v organizaci a metodách výuky, v hodnocení, stanovení postupu nápravy. Lze využít vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Žák má ve vzdělávání pouze mírné problémy, které lze většinou kompenzovat s úpravami pedagogické práce, zařazením předmětu speciálně pedagogické péče a využíváním speciálních učebnic a speciálních učebních nebo kompenzačních pomůcek.

Podpůrná opatření třetího stupně

Speciální vzdělávací potřeby žáka jsou takového charakteru, že již vyžadují znatelné úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání, v metodách práce, ve školním vzdělávacím programu či v hodnocení žáka. Jedná se zejména o úpravy ve strategiích práce s učivem, úpravy v podmínkách a postupech školní práce a domácí přípravy i posilování motivace a postojů ke školní práci. V některých případech může jít i o úpravy obsahů vzdělání a výstupů ze vzdělání. Problémy ve vzdělávání jsou takového rozsahu, že již vyžadují podporu asistentem pedagoga a i například využívání komunikačních systémů neslyšících či alternativních forem komunikace. Pokud to zájem žáka vyžaduje, je vhodné též spolupracovat s odborníky z jiných resortů. Speciální vzdělávací potřeby žáka vyplývají především ze závažných specifických poruch učení, odlišného kulturního prostředí, těžké poruchy řeči, poruch autistického spektra, lehkého mentálního postižení, slabozrakosti, nedoslýchavosti, tělesného postižení, neznalosti vyučovacího jazyka, případně jsou ovlivněny mimořádným intelektovým nadáním.

Podpůrná opatření čtvrtého stupně

Tento stupeň podpůrných opatření je určen pro žáka, jehož speciální vzdělávací potřeby jsou takového charakteru, že již vyžadují významné úpravy v metodách a v organizaci vzdělávání i v obsahu vzdělávání či v jeho výstupech. Je brán zřetel na rozvíjení schopností a dovedností žáka a kompenzaci důsledků zdravotního postižení. Pro žáky, kteří se nevzdělávají ve třídách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, je nutná podpora ve formě individuálního vzdělávacího plánu, do nějž jsou zařazeny i předměty speciálně pedagogické péče. Ty jsou zaměřené na konkrétní potřeby žáka, bere se v úvahu typ jeho obtíží, druhu postižení a jeho projevy. Tento stupeň podpory je určen především pro žáky se závažnými poruchami chování, s poruchami autistického spektra, s těžkým zrakovým nebo sluchovým postižením, se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se závažnými vadami řeči, se závažným tělesným postižením nebo pro mimořádně nadané žáky vyžadující výraznou individualizaci vzdělávání nad rámec příslušného stupně vzdělání i úpravy ve formách vzdělávání.

Podpůrná opatření pátého stupně

Tento stupeň podpory je určen žákům s nejtěžšími stupni zdravotních postižení, zpravidla souběžným postižením více vadami, kteří vyžadují vysokou úroveň podpory zohledněnou v úpravách organizace, obsahu, forem a metod vzdělávání. Problémy ve vzdělávání jsou takového charakteru, že je nutná nejvyšší míra přizpůsobení organizace, průběhu a obsahu vzdělávání. Jedná se o podporu rozvoje schopností a dovedností žáka a kompenzaci důsledků jeho zdravotního postižení. Organizace vzdělávání i volba metod výuky musí akceptovat zdravotní stav žáka a omezení, která z něho vyplývají. Vzdělávání žáka zpravidla vyžaduje úpravu pracovního prostředí, podporu asistentem pedagoga, případně využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob či prostředků alternativní a augmentativní komunikace. Výuka většinou probíhá za účasti speciálního pedagoga, druhého pedagogického pracovníka a často s přítomností další osoby důležité pro podporu žáka.

(Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2018, [online])

Posledním právním předpisem, který si v této kapitole uvedeme a který má vztah ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je **vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních**, ve znění pozdějších předpisů. Vymezuje pravidla poskytování poradenských služeb, účel jejich poskytování, psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku a typy školských poradenských zařízení a jejich činnost.

Účelem poradenských služeb je mimo jiné zjišťování SVP žáka, doporučování PO a vyhodnocování jejich poskytování, prevence a řešení vzdělávacích i výchovných obtíží a vytváření vhodných podmínek pro zdravý vývoj žáků (tělesný, psychický i sociální) i pro rozvoj jejich osobnosti. Poradenské služby mají přispívat také k vytváření vhodných podmínek pro vzdělávání žáků uvedených v paragrafu šestnáct odstavce devět školského zákona a k podpoře vzdělávání žáků s SVP i k zmírňování důsledků jejich znevýhodnění. Dalším z účelů poradenských služeb je metodická podpora pedagogů, kteří vzdělávají žáky s SVP, i výchovných poradců, školních metodiků prevence, asistentů pedagoga, kteří se podílejí na zajišťování PO.

Poradenské služby jsou poskytovány školou, pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP) a speciálně pedagogickým centrem. Z činností těchto poskytovatelů vybereme ty, které se vztahují k žákům s SVP.

PPP zjišťuje SVP žáků a vypracovává doporučení s návrhy PO, vydává zprávu a doporučení k zařazení žáka do školy zřízené podle paragrafu šestnáct odstavce devět školského zákona nebo převedení do vzdělávacího programu, který by odpovídal vzdělávacím potřebám žáka. Pro žáky s SVP provádí psychologické a speciálně pedagogické vyšetření. Při poskytování poradenských služeb a PO zajišťuje PPP metodickou podporu škole.

SPC poskytuje poradenské služby při výchově a vzdělávání žáků s postižením (mentálním, tělesným, sluchovým, zrakovým, vadami řeči a autismem), zjišťuje SVP těchto žáků, zpracovává odborné podklady pro nastavení PO a vydává zprávu a doporučení pro zařazení žáka do školy zřízené podle paragrafu šestnáct odstavce devět školského zákona. Poskytuje žákům s postižením kariérové poradenství

a vykonává speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku. Pomáhá při řešení problémů se vzděláváním a při začleňování do společnosti. Zjišťuje individuální předpoklady a vytváří podmínky pro rozvíjení schopností těchto žáků. Centrum také poskytuje pedagogickým pracovníkům i zákonným zástupcům poradenství při vzdělávání žáka s postižením a metodickou podporu škole.

Ve škole zabezpečuje poskytování poradenských služeb ředitel. Školní poradenské pracoviště je zpravidla tvořeno výchovným poradcem a školním metodikem prevence. Ti spolupracují s třídními učiteli i dalšími pedagogickými pracovníky. Ve škole může působit i školní psycholog nebo speciální pedagog. Poradenské služby jsou zaměřené na poskytování PO a vyhodnocování jejich účinnosti, na průběžnou a dlouhodobou péči o žáky se vzdělávacími obtížemi, na metodickou podporu pedagogům a spolupráci mezi školou a zákonnými zástupci a mezi školou a ŠPZ (PPP, SPC). (Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, 2018, [online])

Školské i školní poradenské pracoviště hraje velmi důležitou roli při vzdělávání dítěte s mentálním postižením, proto jim bude věnována celá podkapitola ve druhé kapitole této práce.

1.3.2 Možnosti vzdělávání dětí a žáků s mentálním postižením

Edukace má mimořádný význam v životě jakéhokoli člověka. Nejinak je tomu u osob s mentálním postižením. Mnoho z nich nemusí mít větší problémy s fungováním ve společnosti, pokud se jim dostane od narození při výchově a vzdělávání náležitě péče. Měla by být poskytnuta raná péče, vyhovující vzdělávání i příprava na profesní život. Neméně důležité jsou v rámci edukace poradenské služby.

Samotný proces edukace osob s mentálním postižením můžeme rozdělit do několika oblastí: předškolní vzdělávání, období povinné školní docházky, střední vzdělávání a celoživotní vzdělávání. Vzdělávání probíhá buď ve školách hlavního vzdělávacího proudu, nebo v rámci speciálního vzdělávání. Pro účely této práce se zaměříme především na edukaci do doby ukončení povinné školní docházky.

Edukace v raném období života dítěte

Za první a nejpřirozenější prostředí pro rozvoj dítěte je považována rodina. Ta je nejbližším okolím, s kterým se dítě setkává a které ho formuje. Zde se postupně v rámci výchovy identifikuje s dospělými. U dítěte s mentálním postižením může toto přirozené sociální prostředí i vztahy v něm ovlivnit limitující faktory vyplývající z postižení. V tomto období pomáhá rodičům s vývojem a výchovou dítěte s postižením raná péče, kterou jsme vymezili v předchozí kapitole. Z dalších sociálních služeb, které lze v tomto věku dítěte využít, můžeme jmenovat zejména denní stacionář či osobní asistenci. Do tří let věku dítěte může denní stacionář sloužit jako vhodná alternativa za jesle, později jako náhrada mateřské školy, pokud v blízkosti trvalého bydliště není žádná vhodná. Osobní asistenci lze využít nejen v předškolním věku, ale i v období dospívání a dospělosti. (Křížková, 2019, [online])

Rodiče se mohou obrátit i na neziskový sektor nebo je další variantou pro rozvoj dětí s mentálním postižením program takzvané včasné stimulace. V České republice je to program Portage, ve kterém je podrobně rozpracován nácvik rozumové stimulace, sociálních dovedností, komunikačních schopností či sebeobsluhy. Služby se poskytují v přirozeném prostředí dítěte. Součástí je podpora a poradenství pro rodiče. *„Program umožňuje rozvíjení schopností a dovedností dítěte prostřednictvím uplatňování principů teorií učení, resp. behaviorální terapie. Bera v úvahu individuální zvláštnosti dítěte, specifika konkrétního rodinného prostředí.“* (Vávrová, 2013, str.12)

Pro další část je nejprve nutné si stručně vymezit dokumenty, které jsou důležité při institucionálním vzdělávání a o kterých budeme v následující části hovořit.

V současném vzdělávacím systému jsou zavedeny kurikulární dokumenty na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň představují Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha) a rámcové vzdělávací programy (RVP), školní úroveň pak školní vzdělávací programy (ŠVP). RVP vymezuje závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé jeho etapy, ŠVP si vytváří každá škola v souladu s příslušným RVP.

Předškolní vzdělávání

První institucí, do které dítě vstupuje, je mateřská škola (MŠ). Předškolní vzdělávání se organizuje zpravidla pro děti od tří let věku do zahájení povinné školní docházky. Děti s mentálním postižením mohou navštěvovat běžnou MŠ, MŠ speciální nebo speciální třídu zřízenou při běžné MŠ (třídy a školy zřízené podle paragrafu šestnáct odstavec devět školského zákona). Děti s lehkým mentálním postižením se často vzdělávají v běžných MŠ, protože obtíže zpravidla ještě jsou v tomto věku málo zřetelné a tyto děti tak často nejsou ani diagnostikovány. MŠ speciální jsou využívány pro děti s těžšími stupni postižení. (Křížková, 2019, [online])

Mateřské školy zpracovávají své školní vzdělávací programy podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Ten vymezuje mimo jiné pojetí, cíle a podmínky předškolního vzdělávání, vzdělávací oblasti, vzdělávání dětí s SVP i dětí nadaných.

Mezi hlavní principy RVP PV patří například akceptování přirozených vývojových specifíků dětí nebo umožnění rozvoje a vzdělávání každého jednotlivého dítěte podle jeho individuálních možností a potřeb.

Úkolem předškolního vzdělávání je doplňovat a podporovat rodinnou výchovu, zajistit dítěti mnohostranné a přiměřené podněty k aktivnímu rozvoji a učení i poskytovat dítěti odbornou péči. Také rozvíjí osobnost dítěte, podporuje jeho tělesný rozvoj, učí ho žít ve společnosti a zprostředkovává mu normy a hodnoty, které jsou touto společností uznávány. Dalším z důležitých úkolů je vytvářet co nejlepší předpoklady pro pokračování ve vzdělávání pomocí maximální podpory individuálních rozvojových možností dětí. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018, [online])

RVP PV stanovuje cíle v podobě záměrů a výstupů, a to v obecné a oblastní úrovni. Mezi rámcové cíle (formulované jako záměry v obecné úrovni) patří rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání; osvojení hodnot a získání osobnostních postojů. Cíle v obecné úrovni formulované jako výstupy jsou zde nazvány klíčovými kompetencemi: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnosti

a občanské. Klíčovými kompetencemi se rozumí soubor vědomostí, znalostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot.

Obsah předškolního vzdělávání je v RVP PV rozdělen do pěti oblastí nazvaných: Dítě a jeho svět; Dítě a jeho psychika; Dítě a ten druhý; Dítě a společnost a Dítě a svět. Tyto oblasti odrážejí biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální dílčí cíle i výstupy v úrovni oblastní. (Pipeková, 2006)

RVP PV upravuje i vzdělávání dětí s SVP. Jelikož tento RVP vychází z respektování individuálních potřeb a možností dítěte, je základním východiskem i pro vzdělávací programy pro tyto děti, ať už se vzdělávají v jakékoli MŠ (běžné, nebo zřízené podle paragrafu šestnáct odstavce devět školského zákona). Při vzdělávání těchto dětí realizuje mateřská škola podpůrná opatření, která jsou vymezena ve výše zmíněné vyhlášce č. 27/2016 Sb. MŠ ve svém ŠVP stanoví pravidla a průběh tvorby, realizace a vyhodnocování PLPP i IVP, dále může stanovit i náplň předmětů speciálně pedagogické péče, zodpovědné osoby a jejich roli v systému péče o děti s SVP a pravidla pro zapojení dalších subjektů do tohoto vzdělávání. Předměty speciálně pedagogické péče musí být vždy uvedeny v ŠVP mateřské školy zřízené podle paragrafu šestnáct odstavce devět školského zákona (dále již mateřské školy speciální), ostatní MŠ tyto předměty ve svých programech uvedou v případě poskytování podpůrných opatření konkrétnímu dítěti. V MŠ speciálních se děti vzdělávají podle ŠVP upravených na základě jejich speciálních vzdělávacích potřeb. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018, [online])

Podle Michalíka (2011) je sice mateřská škola speciální organizována jako běžné předškolní zařízení, ale kromě funkce informativní (výchova rozumová a řečová, tělesná, pracovní a estetická...) plní ještě řadu dalších funkcí:

- diagnostickou (s ohledem na ranou institucionální péči dítěte),
- reedukační (rozvoj postižených funkcí, důraz je kladen na kognitivní procesy),
- kompenzační (rozvoj nepostižených funkcí),
- rehabilitační,
- terapeuticko – formativní (léčebně výchovnou) a

- respitní (úleva rodičům starajícím se o dítě s mentálním postižením). (Michalík, 2011 ; Valenta a kol., 2014)

V MŠ speciální je na úrovni odpovídající věku dítěte a stupni postižení zabezpečena nezbytná speciálně pedagogická podpora cílená na osvojení specifických dovedností zaměřených na zvládnutí sebeobsluhy a základních hygienických návyků. (Zezulková, Kaleja, 2013)

Speciální MŠ uspokojuje potřeby dětí s mentálním postižením, vytváří příznivé podmínky pro jejich další rozvoj a zabezpečuje soustavnou individuální péči v oblasti rozvíjení řeči, myšlení, hrubé i jemné motoriky, v sociálním i citovém vývoji, a to vše při úzké spolupráci s rodinou. (Vančová, Belušíková, 2016). Černá (2009) dodává, že tyto MŠ nabízejí řadu terapií podle potřeb dětí: canisterapii, hipoterapii, ergoterapii, arteterapii nebo muzikoterapii a podpůrnými metodami zde bývá například i míčkování či aromaterapie.

Dodejme, že předškolní vzdělávání může být podle RVP PV realizováno kromě mateřských škol i v přípravných třídách základních škol a třídách přípravného stupně základních škol speciálních.

Vzdělávání v období povinné školní docházky

Vzdělávání žáků s mentálním postižením v tomto období může probíhat v běžné základní škole, škole (třídě) zřízené podle paragrafu šestnáct odstavec devět školského zákona nebo v základní škole speciální. Vzdělávání se realizuje podle dvou RVP. Pro žáky s lehkým mentálním postižením (LMP) byla v minulosti určena příloha k Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), která upravovala jejich vzdělávání. Tato příloha byla k 1. 9. 2016 zrušena a byly upraveny minimální očekávané výstupy v RVP ZV. Žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením se většinou vzdělávají v základních školách speciálních, kde je vzdělávání realizováno podle Rámcového vzdělávacího programu pro obor základní škola speciální (RVP ZŠS). Nyní si oba tyto rámcové vzdělávací programy podrobně rozebereme.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání charakterizuje tento typ vzdělávání, vymezuje pojetí, cíle, vzdělávací oblasti, klíčové kompetence a průřezová témata i vzdělávání žáků s SVP a žáků nadaných.

Mezi principy RVP ZV se mimo jiné řadí „*podporovat komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků; umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu, rozsahu a zaměření výuky, metod práce a zařazení dalších podpůrných opatření pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami...*“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, str. 6, [online])

RVP navozuje a podporuje soudobé tendence zohledňovat vzdělávací potřeby a možnosti každého žáka, uplatňovat individualizaci a diferenciaci výuky i zachovávat heterogenní skupiny žáků a s využitím PO „*oslabit důvody k vyčleňování žáků do specializovaných tříd a škol...*“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, str. 6, [online])

Základní vzdělávání „*zajišťuje, aby se každý žák prostřednictvím výuky přizpůsobené individuálním potřebám, případně s využitím podpůrných opatření, optimálně vyvíjel a dosahoval svého osobního maxima.*“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, str. 7, [online])

V RVP ZV je vzdělávací obsah základního vzdělávání rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny jedním, nebo více vzdělávacími obory:

- „• **Jazyk a jazyková komunikace** (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk)
- **Matematika a její aplikace** (Matematika a její aplikace)
- **Informační a komunikační technologie** (Informační a komunikační technologie)
- **Člověk a jeho svět** (Člověk a jeho svět)
- **Člověk a společnost** (Dějepis, Výchova k občanství)
- **Člověk a příroda** (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- **Umění a kultura** (Hudební výchova, Výtvarná výchova)

- *Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)*

- *Člověk a svět práce (Člověk a svět práce).*“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, str. 15, [online])

RVP ZV vymezuje také průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova; Výchova demokratického občana; Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech; Multikulturní výchova; Environmentální výchova a Mediální výchova. Tato témata představují okruhy současných problémů světa, jsou důležitým formativním prvkem a vytvářejí příležitost pro žáky se individuálně uplatnit, spolupracovat a rozvíjet svou osobnost v oblasti postojů a hodnot. Realizace průřezových témat hraje nezastupitelnou roli zvláště při vzdělávání žáků, kterým jsou poskytována PO třetího a vyššího stupně. Tato témata mají totiž silný výchovný aspekt a umožňují žákům osobnostní rozvoj i utváření správných postojů a hodnot. U každého průřezového tématu je v RVP ZV konkrétně stanoveno, na co bude zaměřena jeho realizace v případě žáků s lehkým mentálním postižením.

RVP ZV umožňuje školám pro žáky s priznanými podpůrnými opatřeními zařadit do ŠVP předměty speciálně pedagogické péče. Může být i nahrazen v rámci IVP vzdělávací obsah oborů Cizí jazyk a Další cizí jazyk jiným vzdělávacím obsahem, pokud je to v nejlepším zájmu žáka s priznanými PO od třetího stupně.

V kapitole o vzdělávání žáků s SVP se praví například to, že RVP ZV slouží ke zpracování ŠVP, podle kterého se pak vzdělávají všichni žáci dané školy. Pro žáky s priznanými PO prvního stupně je daný ŠVP podkladem pro zpracování PLPP, u žáků s vyššími stupni podpůrných opatření pro tvorbu IVP. Na jeho úrovni lze upravit očekávané výstupy či vzdělávací obsahy stanovené v ŠVP.

U žáků s lehkým mentálním postižením je možno část nebo celý obsah některého vzdělávacího oboru nahradit částí nebo celým obsahem oboru jiného tak, aby to vyhovovalo vzdělávacím možnostem těchto žáků. V souvislosti s tím lze změnit i časové dotace vzdělávacích oblastí (oborů). Úprava vzdělávacích obsahů může spočívat i v zařazení speciálně pedagogické a pedagogické intervence. Intervence speciálně pedagogická spočívá v zajištění předmětů speciálně pedagogické péče (například řečové výchovy nebo nácviku sociální komunikace). Pedagogickou

intervencí se rozumí kompenzace nedostatečné domácí přípravy žáka či jeho vzdělávání v předmětech, ve kterých je třeba zlepšit výsledky učení.

(Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, [online])

„Při vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je třeba zohledňovat jejich specifika: problémy v učení – čtení, psaní, počítání; nepřesné vnímání času; obtížné rozlišování podstatného a podružného; neschopnost pracovat s abstrakcí; snížená možnost učit se na základě zkušenosti, pracovat se změnou; problémy s technikou učení; problémy s porozuměním významu slov; krátkodobá paměť neumožňující dobré fungování pracovní paměti, malá představitivost; nedostatečná jazyková způsobilost, nižší schopnost číst a pamatovat si čtené, řešit problémy a vnímat souvislosti.

Mezi podpůrná opatření, která se kromě běžných pedagogických opatření ve vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením osvědčují, patří například posilování kognitivních schopností s využitím dynamických a tréninkových postupů, intervence s využitím specifických, speciálně pedagogických metodik a rozvojových materiálů; pravidelné a systematické doučování ve škole, podpora přípravy na školu v rodině, podpora osvojování jazykových dovedností, podpora poskytovaná v součinnosti asistenta pedagoga.“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, str. 147, [online])

Jak uvádí Lechta (2010) žáci s těžšími stupni mentálního postižení *„mají často poruchy motoriky, poruchy komunikační schopnosti a další zdravotní omezení, takže je nutné, aby se vzdělávali na základě speciálně upraveného vzdělávacího programu. Vzdělávání má nejen jiný obsah, odlišné metody práce, ale vyžaduje i speciálně upravené podmínky.“* (Lechta, 2010, str. 176)

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální tvoří dvě části: Díl I – Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením a Díl II – Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami. Tyto díly jsou plně přístupné.

RVP ZŠS respektuje fyzické a pracovní možnosti i opožděný psychomotorický vývoj žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, umožňuje těmto žákům

dosahovat maximálních výsledků vzhledem ke svým možnostem, stanovuje cíle vzdělávání a úroveň klíčových kompetencí, vymezuje vzdělávací obsah a podporuje přípravu žáků na společenské uplatnění.

Základní škola speciální umožňuje žákům se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, aby si při odborné speciálně pedagogické péči osvojili základní vědomosti, dovednosti a návyky.

V Díle I (Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením) je učivo redukováno na osvojení základních dovedností a vědomostí. Cíle vzdělávání jsou vzhledem k výraznému snížení rozumových schopností přizpůsobeny omezeným možnostem žáků a jsou vymezeny následovně: Vést žáky k všestranné a účinné komunikaci; Pomáhat žákům, aby poznávali své schopnosti a možnosti a využívali je v životě; Umožnit žákům osvojit si strategii učení a motivovat je k učení; Podněcovat žáky k myšlení na podkladě názoru a k řešení problémů; Rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých; Připravovat žáky k tomu, aby si uvědomovali svá práva a povinnosti; Vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city, vhodné projevy v chování, jednání, prožívání životních situací i rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, k okolnímu prostředí i k přírodě; Učit žáky chránit vlastní zdraví i zdraví jiných; Vést žáky k ohleduplnosti k jiným lidem a učit je žít společně s ostatními lidmi.

V Díle I jsou vymezeny stejné klíčové kompetence jako v RVP ZV, je ale kladen důraz především na kompetence komunikativní, sociální a personální, pracovní. Každý žák dosahuje úrovně klíčových kompetencí podle svých schopností a možností.

Vzdělávací obsah Dílu I je stejně jako v RVP ZV rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny vzdělávacími obory: Jazyková komunikace (Čtení, Psaní, Řečová výchova), Matematika a její aplikace (Matematika), Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie), Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět), Člověk a společnost (Člověk a společnost), Člověk a příroda (Člověk a příroda), Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova), Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova) a Člověk a svět práce (Člověk a svět

práce). „Očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené a využitelné v běžném životě.“ (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální, 2008, str. 16, [online]) Jsou formulovány přibližně a každý žák jich dosahuje v míře svých individuálních možností a schopností. Učivo vymezené v Díle I je školám pouze doporučeno k dalšímu rozpracování do ŠVP, na jeho úrovni se však stává závazným a musí odpovídat konkrétním potřebám a schopnostem žáků.

Průřezová témata jsou v tomto díle stejná jako v RVP ZV, ale škola je nemusí do svého vzdělávacího programu zařadit všechna. Povinností je zařadit nejméně tři témata.

Podle Dílu II RVP ZŠS se vzdělávají žáci s nejtěžšími formami mentálního postižení a žáci s postižením více vadami. Tito žáci mají tak závažné postižení, že jejich edukace musí probíhat na základě speciálně upraveného programu, jehož obsahem je sebeobsluha, hygiena a stravování. Snahou je žákům umožnit určitou míru soběstačnosti. Ve vzdělávání zde důležitou roli hraje i rehabilitační péče.

Vzdělávání žáků vyžaduje speciálně upravené podmínky, má zcela odlišný obsah a využívá jiných metod práce včetně alternativní a augmentativní komunikace. Typické je individualizované vyučování, pro každého žáka je vypracován IVP a vnitřní diference tříd vychází z individuálních schopností a potřeb žáků.

Podle tohoto dílu se vzdělávají i žáci s hlubokým mentálním postižením, kterým bylo podle školského zákona stanoveno plnění povinné školní docházky jiným způsobem.

Cíle vzdělávání podle Dílu II jsou také zcela odlišné. Formativní a rehabilitační cíle jsou přednostněny před těmi informativními a jsou definovány takto:

„• vést žáky k osvojení základních hygienických návyků a činností týkajících se sebeobsluhy

• rozvíjet pohyblivost žáků a snažit se o dosažení co nejvyšší možné míry jejich samostatnosti a orientace ve vztazích k okolí

- *vést žáky k rozvíjení komunikačních dovedností využíváním systémů alternativní a augmentativní komunikace*
- *rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat s blízkými osobami a vykonávat jednoduché úkony*
- *vést žáky k vytváření pozitivních vztahů ke spolužákům a k začlenění do kolektivu*
- *připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako samostatné osobnosti*
- *vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city*
- *rozvíjet žákovu pozornost, vnímavost a poznání.*“

(Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální, 2008, str. 73, [online])

I žáky s těžkými stupni postižení je nutno vést k získání elementárních klíčových kompetencí, které by jim umožnily najít vhodnou formu komunikace a života ve společnosti. I v tomto díle je kladen největší důraz na kompetence komunikativní, sociální a personální, pracovní.

Vzdělávací obsah je v Díle II rozdělen do pěti vzdělávacích oblastí: Člověk a komunikace (Rozumová výchova, Řečová výchova), Člověk a jeho svět (Smyslová výchova), Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova), Člověk a zdraví (Pohybová výchova, Zdravotní tělesná výchova nebo Rehabilitační tělesná výchova), Člověk a svět práce (Pracovní výchova). Obsah všech těchto oblastí (oborů) je upraven tak, aby respektoval výrazné opoždění psychomotorického vývoje žáků a umožňoval jim realizovat svůj individuální rozvojový potenciál. Očekávané výstupy mají podmíněčnou formulaci (měl by umět, ne umí) a jsou formulovány tak, aby se k nim žáci co nejvíce přiblížili. Učivo je uspořádáno do tematických okruhů a je takového rozsahu, aby odpovídalo úrovni psychických funkcí žáků. I pro tento díl platí, že učivo zde vymezené je školám pouze doporučeno k dalšímu zpracování v ŠVP a teprve na jeho úrovni se stává závazným východiskem pro tvorbu IVP.

Na tomto typu škol nezískávají žáci základní vzdělání, ale pouze základy vzdělání.

(Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální, 2008, [online])

Speciální škola má za úkol žáky vybavit triviem základních dovedností (naučit je číst, psát, počítat) a využitelných vědomostí a návyků v oblasti pracovní výchovy. (Vítková, 2004)

Z výše uvedeného je zřejmé, že základní škola speciální se od základní školy běžného typu značně odlišuje a vzdělávání v ní vyžaduje vysokou míru využití speciálně pedagogických prostředků.

Střední vzdělávání

Přestože je tato práce cílena na edukaci dítěte s mentálním postižením v mladším období jeho života, pro úplnost si stručně nastíníme i možnosti vzdělávání v pozdějším věku.

V obecné rovině platí, že žáci s mentálním postižením si mohou pro svoji další vzdělávací dráhu zvolit jakýkoli typ střední školy, pokud dosáhnou základního vzdělání a na zvolenou střední školu úspěšně složí přijímací zkoušky. Obvykle se však tito žáci v období profesní přípravy vzdělávají v odborných učilištích nebo praktických školách. (Křížková, 2019)

Odborná učiliště poskytují odbornou přípravu (trvajících dva či tři roky) pro výkon jednoduchých činností. Absolventi získají výuční list.

Na program základní školy speciální navazuje Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání praktická škola dvouletá a RVP pro obor vzdělávání praktická škola jednoletá.

Praktická škola s dvouletou přípravou je určena pro žáky se středně těžkým mentálním postižením (případně i s lehkým, pokud je v kombinaci s dalším zdravotním postižením) a doplňuje a rozšiřuje základy všeobecného vzdělání. Edukace je zaměřena

na získání základních pracovních dovedností a poskytuje základy odborného vzdělání a manuálních dovedností ve zvoleném oboru. Žáci jsou zde připravováni pro jednoduché pracovní činnosti.

V praktické škole s jednoletou přípravou se vzdělávají žáci s těžkým stupněm mentálního postižení, souběžným postižením více vadami a s autismem. Vzdělávací program navazuje na RVP ZŠS Díl II. Edukace je zaměřena na dosažení co největší možné míry samostatnosti a nezávislosti. Jedná se o přípravu na pomocné úklidové práce nebo práci na chráněných pracovištích.

(Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007; Knotová, 2014; Švarcová, 2011; Valenta a kol., 2014)

Celoživotní vzdělávání

Do tohoto vzdělávání u osob s mentálním postižením spadají dvě kategorie: základní vzdělávání a další vzdělávání.

Základní vzdělávání je určeno osobám s mentálním postižením, které byly v minulosti zbaveny povinnosti docházet do školy.

Mezi další vzdělávání patří tři možnosti celoživotního vzdělávání: kurzy pro doplnění vzdělání (kurzy pro získání základního vzdělání nebo kurz pro získání základů vzdělávání), večerní školy (následná edukace absolventů ZŠS nebo dospělých osob s mentálním postižením, které dříve nenavštěvovaly základní školu) a aktivační centra (poskytování celoživotních vzdělávacích aktivit pro osoby s mentálním postižením, které nenašly uplatnění na trhu práce). (Křížková, 2019, [online])

1.3.3 Současné trendy v edukaci osob s mentálním postižením

Mezinárodní trendy uplatňující se ve vyrovnávání příležitostí osob se zdravotním postižením se u nás začaly prosazovat až po roce 1989. Všechny soudobé tendence, které si v této podkapitole uvedeme, lze vztáhnout na osoby s jakýmkoli druhem či stupněm postižení, týkají se tedy i dětí (osob) s postižením mentálním.

Humanizace znamená, že na prvním místě při organizování podpory je lidská důstojnost, humánní přístup. Při rozhodování o dítěti je nutno primárně myslet na jeho zájem. Humanizace edukace se nevztahuje pouze k cílům, ale i k metodám a prostředkům výchovy. Tento trend přinesl do vzdělávání možnost edukace dětí, které v minulosti dostaly nálepkou nevzdělavatelné a byly zbaveny povinnosti docházet do školy.

Normalizace vyjadřuje požadavek na to, aby všude tam, kde je to možné, byly vytvářeny podmínky pro běžný (normální) život osob s postižením. Aby tyto lidé mohli žít stejně jako všichni ostatní spoluobčané a naplňovali sociální role, které by naplňovali v běžném životě. To znamená žít v rodině, vzdělávat se ve škole, mít své koníčky, získat zaměstnání...

(Pipeková in Vítková, 2004)

Deinstitucionalizace znamená, že všude, kde to lze, je žádoucí, aby osoby s postižením žili doma. Instituce by měla sloužit jen v nejzazších případech a řád v ní by měl co nejvíce kopírovat potřeby jedinců. Život v instituci by se měl co nejvíce přiblížit běžnému životu.

Dekategorizace je pojem označující tendence nehovořit o osobách s postižením v kategoriích defektů (diagnóz), ale v kategoriích jejich potřeb (podpůrných opatření). Důraz je kladen na důsledné naplňování individuálních specifických potřeb.

Personalizace říká, co který člověk konkrétně potřebuje. Člověka s postižením charakterizujeme souborem potřeb, které má – za konkrétním člověkem je konkrétní pomoc.

Partnerství je trend, který označuje stav, kdy participují všichni zúčastnění – účast organizací, samosprávy, osoby s postižením...

Integrace, inkluze je zřejmě nejvýraznějším soudobým trendem. Integrací rozumíme znovuzačlenění člověka s postižením do společnosti (vytvoření podmínek k tomu, aby byl začleněn). Inkluze je ideální stav, kdy se podmínky vytvářet nemusí,

všechno je připravené a všichni to považují za samozřejmé. O inkluzivním vzdělávání bude pojednávat celá další kapitola.

(Mužáková, 2017, [přednáška])

2 Inkluzivní vzdělávání žáků s mentálním postižením

Jak již bylo uvedeno výše, inkluze je jedním z nejzřetelnějších současných trendů v edukaci dětí (nejenom) s mentálním postižením, proto bude této problematice věnována celá tato kapitola. Inkluze se týká mnoha oblastí života osob s postižením, my se však vzhledem k cílům této práce zaměříme na inkluzi školní.

2.1 Vymezení pojmu inkluze

„Inkluzivní vzdělávání se v posledních letech stalo nedílnou součástí pedagogického slovníku a z úrovně mezinárodních deklarácí a národní legislativy se postupně zabydluje v každodenní školní praxi.“ (Vařurová, Pančocha in Bartoňová, Vítková et. al., 2010, str. 16) Vliv na tento trend má i řada neziskových organizací (např. Varianty společnosti, Férová škola, Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, Člověk v tísni...)

Pojem inkluze vychází z anglického *inclusion*, což v širším pojetí znamená *příslušnost k celku, v užším zahrnutí*. Jedná se o koncept vzdělávání, podle kterého by všechny děti (bez ohledu na stupeň postižení) měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu. Nejde jen o optimalizování a rozšíření integrace. (Hájková, Strnadová, 2010)

Podle Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání se inkluzivním vzděláváním rozumí takové vzdělávání, které rozvíjí kulturu školy směrem k sociální koherenci, a inkluze pak představuje *„takové uspořádání, které může nabídnout adekvátní vyučování všem žákům na jejich individuální rozdíly a s respektem vůči jejich aktuálním vzdělávacím potřebám.“* (Michálková, Vítková in Bartoňová, Vítková et. al., 2010)

Inkluzivním (společným) vzděláváním se označuje způsob vzdělávání, ve kterém se dbá na maximální možný rozvoj každého žáka, na jeho individuální potřeby a specifika. Předmětem snahy je přizpůsobit školy potřebám jakéhokoli dítěte s důrazem na kvalitu vzdělávání, které staví na přesvědčení, že všechny děti mají právo být vzdělávány se svými vrstevníky, že všechny potřebují vzdělání připravující je

na život ve společnosti. Existence různorodosti v inkluzivní škole je chápána jako obohacení a přínos pro všechny. (NIDV, [online])

Mezi základní znaky inkluzivního vzdělávání patří:

- ke vzdělávání mají přístup všichni,
- vzdělání je fyzicky přístupné,
- vzdělání je ekonomicky dostupné (mohou si ho dovolit všichni),
- vzdělání je poskytováno v odpovídající kvalitě a reaguje na potřeby měnící se společnosti. (NÚV, [online])

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky preferuje před pojmem inkluzivní vzdělávání termín společné vzdělávání. V této práci budou používány oba tyto pojmy. Vyhneme se však termínu integrace, protože ta už by měla být překonaným trendem.

Tři nejdůležitější legislativní dokumenty vztahující se ke společnému vzdělávání jsme rozebrali výše. V závěru této podkapitoly si pro úplnost uvedeme mezinárodní dokumenty, v nichž je inkluzivní vzdělávání zakotveno. Nebudeme se však (vzhledem k rozsahu této práce) zabývat jejich rozbořem.

Mezinárodní dokumenty:

- Všeobecná deklaráce lidských práv a svobod OSN 1948
- Úmluva OSN o právech dítěte 1989
- Salamanská deklaráce UNESCO 1994
- Světová deklaráce vzdělání pro všechny tzv. Jomtienská deklaráce 1990
- Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením 2006

2.2 Podmínky pro inkluzivní vzdělávání

Pro nastartování a dobré fungování inkluzivního vzdělávání nestačí zařadit žáky s SVP do jedné třídy (školy) spolu s intaktními, ale je nutné splnit řadu podmínek tak, aby vzdělávání bylo efektivní a mělo smysl. Škola se musí změnit. Za nezbytnou

podmínku realizace společného vzdělávání považuje Svoboda a kol. (2015) prospěch pro všechny zainteresované, který vyplývá z důrazu na kvalitu vzdělávání. Na inkluzivní školu jsou kladeny mnohem vyšší nároky v oblasti materiální, personální i didakticko – metodické.

V inkluzivním vzdělávání povinnost „přizpůsobit se“ neleží na dítěti, ale na škole (společnosti), která má zajistit vhodné podmínky nejen na úrovni technické a fyzické přístupnosti, ale především s ohledem na sociální aspekt. (Varianty, [online])

Valenta, Petráš a kol. (2012) mezi obecné podmínky řadí ty organizační, personální, obsahové, materiální a prostorové. Organizační podmínky řeší uspořádání procesu výuky s ohledem na potřeby žáků s SVP. Je tím myšlena například úprava délky vyučovací hodiny. Podmínky personální představují požadavek na kvalifikovanost pedagogů ve vyučovacím procesu i ve školních poradenských pracovištích. Také na materiální podmínky většinou klade společné vzdělávání velké nároky. Ať již se jedná o vybavení tříd nebo speciální učebnice a didaktické, kompenzační či rehabilitační pomůcky. Podmínky prostorové znamenají zajištění snadného přístupu všech prostor školy. V případě žáků s lehčími stupni mentálního postižení nejsou většinou třeba radikální změny, ale je nutné pamatovat na vnitřní uspořádání tříd tak, aby byly k dispozici relaxační zóny. U obsahových podmínek jde o požadavek rovného přístupu všech žáků k základnímu kurikulu.

Inkluzivní škola musí být připravena přijmout jakéhokoli žáka a poskytnout mu podpůrná opatření podle jeho specifických potřeb. Dbá se na přípravu podmínek ve všech deseti věcných kategoriích PO. Ty jsou uvedeny a charakterizovány v Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou zdravotního nebo sociálního znevýhodnění, což je manuál přinášející žákům s potřebou PO, jejich pedagogům i rodičům (i dalším zájemcům) ucelený přehled možných prostředků podpory ve vzdělávání. Jako oblasti podpůrných opatření jsou zde uvedeny: Organizace výuky; Modifikace vyučovacích metod a forem; Intervence; Pomůcky; Úprava obsahu vzdělávání; Hodnocení; Příprava na výuku; Podpora sociální a zdravotní; Práce s třídním kolektivem a Úprava prostředí. (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015)

Lechta (2010) pro efektivní inkluzivní vzdělávání žáků s mentálním postižením uvádí splnění podmínek nejen ze strany školy, ale i ze strany dítěte s postižením a jeho rodiny. Rodina by měla: zajistit dopravu dítěte do školy a zpět, úzce se školou spolupracovat, podílet se na tvorbě IVP a v neposlední řadě informovat pedagoga o změnách, které by mohly mít vliv na edukaci dítěte. Ze strany dítěte je dle Lechty potřeba, aby bylo celkem schopno splnit požadavky vzdělávacího programu, nenarušovalo působení učitele a pozornost ostatních žáků a nevyžadovalo nadměrnou individuální pomoc a péči učitelů na úkor ostatních žáků.

Dodejme, že základní podmínkou pro společné vzdělávání je pozitivní klima školy (třídy). To, jestli bude inkluze úspěšná, zásadně ovlivňují dobré vztahy mezi učiteli a žáky i mezi žáky navzájem.

2.3 Didaktické principy a metody práce při vzdělávání žáků s mentálním postižením

Didaktické zásady (pedagogické principy) jsou obecné požadavky (pravidla), které se mají dodržovat při vyučování, protože významně přispívají k dosažení lepších výsledků při výchovně – vzdělávací činnosti. Tyto zásady se vztahují na všechny stránky výuky – na metody, formy, materiální didaktické prostředky i na činnost pedagoga a poznávací činnost žáka.

Mezi principy nejčastěji uváděné v odborné literatuře patří: zásada cílevědomosti, aktivity, uvědomělosti, názornosti, přiměřenosti, soustavnosti, trvalosti, propojení teorie s praxí či zásada vědeckosti. (Jůva, 2001; Kurelová in Kalhous, Obst, 2002; Šimoník, 2005)

Při vyučování žáků s mentálním postižením se dodržují všechny tyto zásady. Švarcová (2011) zdůrazňuje důležitost zásad názornosti, aktivity žáků ve vyučování, soustavnosti, trvalosti a přiměřenosti učiva. Jejich význam vyplývá ze specifických zvláštností dětí s mentálním postižením.

Zásadu **názornosti** vystihl ve svém díle již J. A. Komenský: „*Aby všechno bylo předváděno všem smyslům, kolika možno. Totiž věci viditelné zraku, slyšitelné sluchu a*

hmatatelné hmatu; a může-li něco býti vnímáno najednou více smysly, budiž předváděno více smyslům.“ (Komenský, 1948, str. 156 – 157) Tento princip vyjadřuje požadavek na vycházení ze smyslového nazírání předmětů a jevů skutečnosti i z jejich obrazů. V edukaci se máme opírat o dosavadní představy a zkušenosti dítěte a současně systematicky rozvíjet jeho vnímání, pozorování a fantazie.

Zásada **soustavnosti** je jedním z klíčových principů nejen v pedagogice osob s mentálním postižením. Rozumíme jí požadavek, aby výchovné působení na dítě i samotná činnost dítěte byly co nejsoustavnější. Přitom by veškeré edukační podněty měly být uspořádány do zdůvodněného systému umožňujícímu osvojování poznatků v logickém sledu.

Zásada **aktivity** žáků praví, že se při výchově musíme opírat o samotnou činnost dítěte. Myšlena je nejenom aktivita myšlenková, ale i citová a volní. Opíráme se o zájem žáka, stimulujeme vhodnou motivací a soustavně ho vedeme k aplikaci získaných vědomostí a dovedností. U žáků s mentálním postižením je obzvlášť potřeba neustále motivovat k práci a podněcovat jejich vůli k překonávání obtíží.

Zásada **trvalosti** vyžaduje, aby se jednou osvojené vědomosti, dovednosti, ale i postoje a hodnoty staly trvalou součástí dítěte. U žáků s mentálním postižením je to vzhledem ke specifčnosti jejich paměti nelehký úkol. Jednou z podmínek trvalosti je opakování a procvičování, ale neméně důležité je dodržování výše uvedených principů, v důsledku kterých k trvalosti dochází.

Princip **přiměřenosti** požaduje, aby veškerý edukační obsah, jeho formy i metody byly v souladu s psychickou i fyzickou úrovní žáků (věkovou vyspělostí, dosavadní úrovní znalostí a schopností). Z této zásady vyplývá požadavek znalosti věkových a individuálních zvláštností žáků ze strany pedagoga. U dětí s mentálním postižením je nutno respektovat také jejich aktuální zdravotní stav.

(Jůva et. al., 2001; Šimoník, 2005)

V posledních letech se do popředí dostávají principy **komplexního rozvoje žáka** a **individuálního přístupu** k němu, které zmiňuje například Kalhous, Obst

(2002). Komplexní přístup znamená rozvoj kognitivní, psychomotorické i afektivní oblasti struktury osobnosti žáka. Individuální přístup je základní zásadou v inkluzivním vzdělávání.

Jůva et. al. (2001) uvádějí v souboru pedagogických principů i princip **jednotnosti výchovného působení**. Ten je v edukaci dětí s mentálním postižením nesmírně důležitý, neboť úspěch v jejich výchově a vzdělávání mimo jiné velmi závisí na jednotě v požadavcích i přístupech všech zúčastněných osob (pedagogů, rodičů i všech dalších lidí, kteří se edukace účastní).

Valenta s Müllerem (2009) dodávají, že „*v souvislosti s didaktikou žáků s mentálním postižením nehovoříme o speciálně pedagogických zásadách, jež by se nějak výrazně odlišovaly od těch „standardních“, neboť speciálně pedagogické principy a přístupy jsou v nich integrovány, spíše tedy tvoří variace nežli samostatné kategorie...*“ (Valenta, Müller, 2009, str. 265)

Vančová (2007) ovšem uvádí (kromě individuálního přístupu) principy speciální edukace žáků s mentálním postižením, které se od těch obecně pedagogických odlišují. Jde o následující principy:

- kompenzacionalizace (rozvoj a využití kompenzačních mechanismů),
- ortofunkcionalizace (vytváření a další rozvíjení žádoucích funkcí),
- hyperemocionalizace (posilování citů a citového prožívání),
- detenzionalizace (uvolňování stavů napětí),
- substitucionalizace (nahrazení poškozených sensorických kanálů jinými),
- synergetizace (spojování podnětů a reakcí do celků pro vyvolání větších účinků).

Výchovné (didaktické) metody jsou prostředkem k dosažení výchovně vzdělávacího cíle. Jde o veškerou záměrnou činnost učitele i žáků směřující k danému cíli. (Maňák, Švec, 2003) Stejní autoři uvádějí i klasifikaci výukových metod:

- **Klasické výukové metody** – metody slovní, metody názorně - demonstrační a metody dovednostně - praktické,

- **Aktivizující metody** – didaktické hry a metody diskuzní, heuristické, situační, inscenační,
- **Komplexní výukové metody** – frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka, individuální a individualizovaná výuka, partnerská výuka, kritické myšlení, brainstorming, projektová výuka, učení v životních situacích...

Valenta s Müllerem (2009) podotýkají, že u dětí s lehkým mentálním postižením jsou do jisté míry použitelné všechny obecně pedagogické metody, ale u žáků s těžšími stupni postižení musíme uplatňovat metody jiné, například metody léčebně – rehabilitační intervence, pedagogicko – rehabilitační intervence a sociálně – rehabilitační intervence.

Je tedy zřejmé, že uplatnění metod závisí na stupni mentálního postižení. Vliv na výběr metody má ale i případné přidružené postižení, úroveň motoriky či psychické vlastnosti žáka a zvláštnosti jeho poznávacího procesu.

Valenta (in Valenta, Müller, 2009) z klasických metod vybírá a popisuje ty, které jsou vhodné pro edukaci žáků s mentálním postižením.

Motivační metody se dělí na *úvodní motivační metody* a *průběžné motivační metody*. Úvodní se používají před probíráním nové látky. Lze použít motivační vyprávění, motivační rozhovor či demonstraci, která pro děti s mentálním postižením představuje nejpřiměřenější motivační metodu. Průběžně lze žáky motivovat pomocí orientačních otázek, aktualizace učiva, následné demonstrace nebo uváděním příkladů z praxe.

Expoziční metody se člení na *metody přímého přenosu poznatků* a *metody zprostředkovaného přenosu poznatků*.

Mezi metody přímého přenosu se řadí metody *monologické*, které je však u žáků s mentálním postižením třeba doplnit jinou metodou, protože jinak je pro ně příliš zatěžující. Metoda *vyprávění* zasahuje děti emocionálním působením, proto je vhodná i pro nižší ročníky, kde je výhodné ji kombinovat s demonstrací obrázků. Ve vyšších ročnících je dobré tuto metodu kombinovat s promítáním filmů či fotografií. *Popis*

na rozdíl od předchozí metody postrádá emoční efekt, je vhodné ho začleňovat například jako součást vyprávění. Metoda vysvětlovací (instruktáž) je zaměřena na průkaznost jevů a důkaz, vyžaduje zvýšenou aktivitu učitele i žáka. Pro žáky s mentálním postižením je nutné vysvětlování kombinovat s demonstrací či ilustrací.

Metody zprostředkovaného přenosu poznatků jsou pro žáky s mentálním postižením velmi přijatelné, protože zprostředkovávají poznatky přes názor. Řadí se sem metody *demonstrační* (pozorování, ilustrace, exkurze), metody *pracovní* a *dramatické*. Výsostné postavení ve vzdělávání žáků s mentálním postižením mají metody pracovní. Vědomosti a dovednosti získané vlastní prací mají trvalejší hodnotu a snadněji se fixují i vybavují. Práce v sobě zahrnuje všechny tři základní speciálně pedagogické metody - reedukaci, kompenzaci i rehabilitaci.

Metody fixační jsou zaměřeny na *opakování* a procvičování učiva. U žáků s mentálním postižením je potřeba těmto metodám věnovat mnohem více času než u žáků intaktních. Fixační metody mohou probíhat formou otázek a odpovědí, samostatné práce s textem nebo souvislého verbálního projevu. V neposlední řadě k opakování a fixaci slouží i domácí úkoly. Mezi fixační metody se řadí i *nácvik* dovedností. Trénink nové dovednosti je nutné rozčlenit na dílčí kroky a žáka směřovat vždy jen k jedinému úkolu. Pro nácvik je důležitá i přiměřená rychlost, ta by v počátcích měla být velmi nízká a teprve postupně lze zrychlovat. Intelektový trénink je součástí všech předmětů, nácvik motorický probíhá převážně v hodinách výchov.

Klasifikační metody se používají pro hodnocení žáka. Při vzdělávání žáků s mentálním postižením musí hodnocení vycházet vždy z komplexního a dlouhodobého pozorování dítěte. Při klasifikaci se musí přihlížet ke druhu a stupni mentálního postižení i k aktuálnímu zdravotnímu stavu, zohledňuje se vynaložené úsilí, snaživost, zájem o práci ve škole a úroveň jazykového projevu.

Vašek (2003) vymezuje novější speciální postupy, které jsou využitelné v edukaci osob s mentálním postižením:

- metoda vícenásobného opakování informací,
- metoda nadměrného zvýraznění informace,

- metoda multisenzorického zprostředkování informace,
- metoda optimálního kódování informace,
- metoda zprostředkování informace náhradními komunikačními systémy,
- metoda intenzivní motivace,
- metoda zapojení kompenzačních technických prostředků,
- metoda zapojení náhradních kanálů... .

Je nutné doplnit, že výběr metody nezávisí pouze na cílech výuky a specifikách žáků, ale i na osobnosti pedagoga. Na jeho schopnostech, dovednostech, zkušenostech i aktuální dispozici.

2.4 Rady pro práci s žáky s mentálním postižením

V této kapitole si uvedeme několik rad zmiňovaných odborníky, které pomohou rodičům, pedagogům i veřejnosti při práci nebo kontaktu s dětmi s mentálním postižením.

V úvodu **doporučení pro rodiče** si připomeneme známé Desatero Zdeňka Matějčka pro vychovatele a rodiče dětí s mentálním i tělesným handicapem:

1. Rodiče mají o dítěti co nejvíce vědět.
2. Pravdu, ale s perspektivou! Rodičům bychom neměli nic podstatného zatajovat.
3. Ne neštěstí, ale úkol.
4. Obětovat ano, ale ne sebeobětování.
5. Vše v pravý čas a v pravé míře.
6. Dítě samo netrpí.
7. Nejste sami.
8. Nejste ohroženi.
9. Chraňte si manželství a rodinu.
10. Výhled do budoucnosti. (Matějček, [online])

Oboustranně srozumitelná komunikace je předpokladem výchovy dítěte v rodině. Rodiče by se měli snažit porozumět dítěti a způsobu jeho komunikace, všimnout si gest a pohybů, kterými vyjadřuje svoji vůli, a pozorně s trpělivostí pozorovat jeho

neverbální projevy. Na reakci je třeba poskytnout dítěti dostatek času. Důležité je dítě chválit za jakoukoli snahu a sebemenší pokrok a to tak, aby mu bylo jasné, za co je chváleno. Velmi pomáhá zapojení dítěte do her, při kterých musí uplatnit více smyslů. Pokud seznamujeme dítě s nějakým novým předmětem, je třeba si o něm s dítětem povídat a nejenom mu ho ukázat, ale (pokud je to možné) i dát mu ho do ruky. Velice důležité je nastavit řád a provádění každodenních úkolů stejným způsobem, protože děti s mentálním postižením často ulpívají na stereotypech. Naučené návyky jim usnadňují orientaci ve světě a přinášejí pocit bezpečí. I proto je potřeba na chování dítěte reagovat v podobných situacích stejně. Občasná změna v režimu je však prospěšná, jinak by děti na stereotypech ulpěly přespříliš a jakákoli neočekávaná situace by pro ně znamenala nepřekonatelný problém. Zásadní je rozvíjet komunikační dovednosti dítěte, neboť jejich zdokonalení vede k snazší orientaci v sociálních situacích a dítě bude lépe vědět, jakým způsobem se chovat. Dítěti opravdu velmi prospěje, pokud mu rodiče vstípí, že každou činnost je důležité dokončit. Zároveň by se ale rodiče neměli upínat pouze na dovednosti dítěte a sledování toho, co již umí a co ho ještě naučit. Je potřeba, aby se svým dítětem trávili čas i obyčejnými hrami a všedními činnostmi. (Šiška, 2019 b, [online])

Děti s mentálním postižením si v předškolním věku samy spontánně hrají méně než děti intaktní. Ve hře dítěti chybí zvědavost, hra je stereotypní. Protože u nich převládá netečnost k podnětům okolí a pouze pasivní pohrávání s předměty, je třeba je ke hře neustále podněcovat. (Zezulková, Kaleja, 2013)

Nejdůležitější rady rodičům lze stručně shrnout do několika bodů:

- Získejte co nejvíce informací o postižení svého dítěte.
 - Spojte se s rodiči ostatních dětí s mentálním postižením.
 - Buďte trpěliví. Učení Vašeho dítěte bude probíhat pomaleji.
 - Podporujte u svého dítěte nezávislost a odpovědnost.
 - Hledejte příležitosti pro společenské, rekreační i sportovní aktivity, které nabízí Vaše komunita.
- (American psychiatric association, [online])

Americká psychiatrická asociace radí rodičům, aby při jakémkoli podezření na opoždění ve vývoji dítěte kontaktovali dětského lékaře. Rodiče jsou totiž zpravidla první, kdo si všimne, že s dítětem „něco není v pořádku.“ (Hauser, [online])

Doporučení pro pedagogy zčásti kopírují rady pro rodiče. Také je důležité, aby učitel pozorně a trpělivě dítěti naslouchal, pozoroval neverbální projevy a sledoval, zda dítě rozumí. Podle toho je pak třeba modifikovat způsob komunikace. V té se musíme vyvarovat používání dlouhých souvětí, cizích slov či ironie a dvojsmyslů. Pokud má dítě něco pochopit nebo nějak zareagovat, je nutné opakovat pokyny i několikrát za sebou. Před opakováním je vždy potřeba nechat dítěti čas a nevzdávat se ani tehdy, když máme pocit, že se nic neděje. Díky nedostatečné reaktivitě dítěte s mentálním postižením trvá odpověď na určitý podnět daleko déle než u dětí intaktních. Pedagog by vždy měl konzultovat s kolegy, rodiči dítěte i dalšími lidmi z jeho okolí způsoby komunikace, zajímat se o to, co funguje, co naopak ne. Sdílení zkušeností totiž výrazně přispěje k nalezení efektivní komunikace s dítětem. Výsledky edukace je třeba očekávat v delším časovém horizontu, nedostávají se brzy. Stejně jako rodiče i učitelé by měli dítě chválit i za snahu a poskytnout mu řád a opakující se strukturu dne, která však nevyklučuje možnost změny. Při edukaci musí pedagog dítě vést k tomu, aby dokončilo započatou činnost. Jednou z nejdůležitějších rad pro pedagogy je úzká spolupráce s rodiči dítěte, kteří by pro ně měli být partneři. Ve vzdělávacím procesu využíváme zkušenosti rodičů s výchovou dítěte. Pro rychlou a účinnou komunikaci je třeba zvolit vhodný způsob, který vyhovuje oběma stranám. (Šiška, 2019 c, [online])

Černá a kol. (2008) považuje za důležité, aby byl pedagog při vyučování tak konkrétní, jak to jen lze. Měl by kombinovat verbální projev s praktickou ukázkou nebo obrázkem a složitější úkoly rozložit na menší kroky, které žákovi předvede. Učitel také vždy musí žákovi, vzhledem ke krátkodobé paměti, poskytnout okamžitou zpětnou vazbu.

Žáci s mentálním postižením obecné učební postupy nezískávají sami, takže jim učitel musí častěji poskytovat příklady. Jedná se zejména o návody k opakování učiva; k přeformulování učební látky „do vlastních slov“ nebo k vytváření grafických přehledů a pomocných osnov. (Bartoňová, Vítková, 2013)

Pasch a kol. (2005) doporučují pedagogům následující:

- Zjistěte o žácích s postižením co nejvíc informací, zajímejte se i o jejich učební styly a silné stránky. Využívejte zájmů a znalostí těchto dětí.
- Na žákovo postižení neupoutávejte zvláštní pozornost.
- Z postižení nevyvozujte nepodložené závěry. Nelze například předpokládat, že takový žák je nešťastný.
- Vytvořte ve třídě takovou atmosféru, v které je naprosto běžné, že žáci s postižením a žáci intaktní se učí navzájem.
- Netolerujte u dítěte s postižením nevhodné chování, které byste netolerovali u žáků ostatních.
- Žákům poskytněte kladné zpevňovací podněty a na jejich výkony reagujte s nadšením, nepoužívejte ale neupřímnou a příliš neurčitou častou chválu.
- Připravte si pro organizaci činností ve třídě jasný řád. Systematická struktura vytváří pro žáky bezpečný a předvídatelný prostor.
- Při hodnocení raději použijte kritériální hodnocení, nesrovnávejte s ostatními.
- Měli byste se stát obhájcem žáka s postižením. Od vedení požadujte potřebné pomůcky.

Na závěr doporučení pro pedagogy uvedeme stručnou sumarizaci těchto rad, jak ji vytvořil Lechta (2010). Je vhodné:

- akceptovat osobnost žáka s mentálním postižením a respektovat její specifika,
- respektovat chování vyplývající z mentálního postižení a snažit se, aby všichni v okolí žáka akceptovali projevy a důsledky tohoto postižení,
- povzbuzovat žáka, vytvořit podmínky pro pozitivní hodnocení a atmosféru pochopení, podpory a pomoci,
- při plnění vzdělávacích úkolů klást na žáka požadavky, které je schopen plnit,

- zohledňovat specifika poznávacích procesů žáka i nedostatky ve vývoji psychomotoriky,
- používat přiměřené učebnice, didaktické pomůcky a uplatňovat specifické metody, formy a postupy,
- využívat individuální přístup a respektovat pomalé pracovní tempo žáka,
- napomáhat k sociálnímu začlenění žáka i k jeho profesní přípravě a
- úzce spolupracovat s rodinou žáka a konzultovat s rodiči žákovy potřeby.

Rady pro veřejnost jsou určeny převážně pro komunikaci s osobami s mentálním postižením a neomezují se pouze na dětský věk.

Protože má dítě (osoba) s mentálním postižením sníženou schopnost komunikovat tak, jak je ve společnosti běžné, je pro něj svět méně srozumitelný. Je proto třeba při komunikaci s ním dodržovat určité zásady. Tato pravidla vychází ze základních zásad komunikace. Je nutno myslet na takt, toleranci, empatii, ohleduplnost, trpělivost a úctu k partnerovi. Praktické rady pro přístup k lidem s mentálním postižením lze vymežit takto:

- Chovejte se k těmto lidem adekvátně jejich věku.
- Pomoc a podporu můžete nabídnout, ale je nutné počkat, až bude návrh přijat. Nepřebírejte iniciativu, domluvte se s daným člověkem, jak mu můžete pomoci.
- Pamatujte na to, že ne všichni lidé s mentálním postižením musí mít nutně problémy v komunikaci a ne všichni, kteří tyto problémy mají, jsou mentálně postižení.
- Věnujte čas vytvoření atmosféry důvěry a bezpečí.
- Dejte najevo svůj zájem, udržujte oční kontakt, aktivně naslouchejte a nechte partnera mluvit bez přerušování.
- Mluvte tváří v tvář, pomalu, zřetelně a konkrétně, nepoužívejte složitá, abstraktní nebo cizí slova a dlouhá souvětí.
- Nezahrnujte partnera mnoha informacemi najednou.

- Pokládejte otevřené otázky a pokud partner nerozumí, nabídněte mu výběr z několika možností.
- Vždy dejte dostatek času pro odpověď.
- V průběhu rozhovoru si ověřujte, zda partner rozumí.
- Pokud nerozumíte, zeptejte se znovu.
- Přerušete rozhovor stručným shrnutím, jakmile vidíte, že upadá partnerova pozornost.
- Ptejte se lidí v okolí člověka s mentálním postižením, jak s ním komunikují a kdy se komunikace daří. (Krhutová, 2005; Valenta, Müller, 2009)

Na závěr jedna rada pro všechny: Dítě, dospívající ani dospělý s mentálním postižením není nemocný! Nemluvte tak o něm a nejednejte tak s ním.

2.5 Výhody a možné problémy týkající se inkluzivního vzdělávání

Výhody a nevýhody (možné problémy) inkluzivního vzdělávání lze pojmout z různých úhlů pohledu: z pohledu žáka s mentálním postižením a jeho rodičů, z pohledu jeho intaktních spolužáků a jejich zákonných zástupců či z pohledu školy a pedagogů v ní nebo z pohledu celé společnosti.

Na tom, že společné vzdělávání má pro děti s postižením mnoho výhod, se shodují všichni autoři odborné literatury. Mezi nejčastěji zmiňované přínosy pro takové dítě patří to, že nedochází k vytržení dítěte ze známého prostředí – vzdělává se ve spádové škole se svými vrstevníky a dostává možnost najít si přátele v běžném kolektivu. Jeho sociální prostředí není omezeno jen na děti s postižením a dochází tak k rozvoji sociálních dovedností. Společné vzdělávání „...může být přínosem v oblasti socializace, osobnostního rozvoje a zachování rodinných vztahů v potřebné intenzitě i trvání, tedy v podobě života, který je co nejbliž normě.“ (Vágnerová, Hadj – Moussová, Štech, 2004, str. 118) Kromě sociálních důvodů pro společné vzdělávání hovoří i důvody motivační a výukové. Dítě s postižením kolem sebe má úspěšné žáky, kteří jsou pro něj pozitivním vzorem. Celková atmosféra základní školy je náročnější a je prokázáno, že děti s postižením tady dosahují (oproti školám speciálním) rychlejších

výukových pokroků. Díky individuálnímu přístupu pedagoga může dítě v inkluzivní škole v sobě objevit netušené schopnosti. Neméně důležité je pro dítě s postižením posilování sebejistoty, které vychází z toho, že se cítí součástí společnosti. Děti vzdělávající se v inkluzivní škole jsou lépe připraveny na přechod do zaměstnání a samostatný život. Rozmanitost třídy (školy) totiž odpovídá skutečnému obrazu společnosti, ve které dítě bude žít i pracovat. (Krahulová a kol., [online]; Krejčířová in Říčan, Krejčířová, 2006; Tannenbergová, 2011)

Inkluzivní vzdělávání v sobě nese velkou hodnotu i pro žáky intaktní. Kromě toho, že heterogenita kolektivu i jim zprostředkovává skutečný obraz společnosti, a tím je lépe připravuje na budoucnost, dochází k lepšímu rozvoji sociálního a občanského cítění i k umění komunikace a schopnosti řešit problémy. Děti se přirozeně učí vnímat odlišnosti a rozdíly a reagovat na ně. Mimoto individuální přístup, který se v inkluzivní škole uplatňuje ke všem žákům, může pomoci i žákům intaktním najít v sobě všechny schopnosti a dovednosti. (Horváthová, 2019, [online]; Tannenbergová, 2011)

Společné vzdělávání s sebou nese výhody i pro všechny rodiče, nejen pro ty, kteří mají dítě s postižením. Dochází k většímu zapojení rodičů do chodu života školy. Otevřenost a vstřícnost pedagogů a jejich snaha spolupracovat přináší rodičům efektivnější kontrolu nad výsledky a průběhem vzdělávání svých dětí. Rodiče také díky tomu lépe poznají život svých dětí ve škole. Dlužno dodat, že vzhledem k aktivní spolupráci školy a rodičů, musí rodiče počítat s tím, že budou muset věnovat škole více času, než je běžné. (Tannenbergová, 2011)

I z hlediska společnosti se inkluzivní vzdělání jednoznačně vyplatí. Děti se odmalička učí toleranci a empatii, dokážou porozumět rozdílům mezi lidmi. Odbourává se rasismus a xenofobie. Svoboda (2017, in Krahulová, [online]) upozorňuje na to, že segregace ve vzdělávání s sebou nese širší společenské dopady: zvyšuje se riziko kriminálního chování, roste napětí ve společnosti a toto vzdělávání má devastující vliv na osoby, které se v něm vzdělávají. Podle výzkumů Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) a zkušeností z jiných zemí se inkluzivní vzdělávání společnosti vyplatí i například lepším uplatněním osob s postižením na trhu práce a

nižší nezaměstnaností, vede tedy k menšímu ekonomickému zatížení společnosti. (Krahulová a kol., [online]; Tannenbergová, 2011)

Odpůrci společného vzdělávání v něm vidí i řadu problémů či nevýhod. Pojďme si je nyní rozebrat. Problémem společného vzdělávání může být to, že děti s postižením jsou zvyklé na zvláštní zacházení a větší závislost na ostatních. V inkluzivní škole, která je učí maximálně využívat svůj potenciál, to zpočátku mohou vnímat jako ztrátu pozornosti a mít negativní pocity. Tomuto se lze vyhnout začleněním dětí s postižením do běžného kolektivu již v raném dětství. Pro tento přístup mluví i to, že v raném věku jsou i děti s těžšími stupni postižení kolektivem přijímány spontánně a bez předsudků. To platí ještě i v mladším školním věku. Náročnější situace nastává, pokud má být dítě do běžné základní školy přeřazeno ze speciálního školství v pozdějším věku. Jeho začlenění v tomto případě vyžaduje pečlivou přípravu. Pokud není zajištěn dohled a atmosféře třídy se nevěnuje pozornost, může se takové dítě cítit odmítáno a izolováno a snadno se může stát i obětí šikany. (Krejčířová in Říčan, Krejčířová, 2006)

Dalším argumentem proti společnému vzdělávání je ten, že žák s postižením zde nezažije úspěch, bude ve stresu z množství učiva a ostatní pro něj budou představovat nedostižnou konkurenci. To je naprostý omyl, protože princip společného vzdělávání spočívá v tom, že jsou respektovány potřeby každého dítěte a zcela samozřejmý je individuální přístup. Pokud tedy učitel volí vhodné výukové strategie a respektuje individuální specifika žáka, zažívají úspěch všichni žáci, tedy i ten s postižením. (Tannenbergová, 2011)

Rodiče intaktních dětí se mnohdy domnívají, že díky zařazení dítěte s postižením budou jejich děti strádat. Že na ně učitel bude mít méně času, neprobere se tolik učiva a utrpí kvalita vzdělávání. Tento předpoklad je mylný. Individualizace nutná při společném vzdělávání zaručuje všem dětem stejnou péči a všechny se rozvíjí svým tempem a podle svých potřeb. Díky interaktivnímu a kreativnímu výukovému postupu se žáci často naučí více. Kvalita vzdělávání netrpí, což dokazují výsledky výzkumů OECD – žáci ze zemí s rozvinutým inkluzivním vzděláváním (Finsko, Estonsko) měli lepší výsledky než žáci ze zemí s duálním systémem vzdělávání. (Krahulová a kol., [online]; Tannenbergová, 2011; Vomáčková a kol., 2015)

Asi nejčastějším argumentem pro vzdělávání dětí ve speciálních školách je to, že tyto školy jsou lépe přizpůsobeny pro vzdělávání žáků s postižením, nabízejí lépe přizpůsobené prostředí a větší množství speciálních pomůcek. To může být sice pravdou, ale na druhé straně mívají tyto školy menší nároky a rozhodně neposkytují dítěti adekvátní sociální modely a neumožňují přirozený kontakt s vrstevníky. Běžná základní škola zase není většinou schopna zajistit dítěti takový rozsah speciální pedagogické péče, jaký nabídne škola speciální, kde jsou k dispozici i doplňkové služby (rehabilitace, individuální logopedická péče, canisterapie, hipoterapie a mnohé další.) (Krejčířová in Říčan, Krejčířová, 2006)

Na závěr uvedeme shrnutí výhod a nevýhod inkluze tak, jak je vidí Pasch (2005, str. 305): *Inkluze „...má mnoho výhod: příležitosti ke kooperativnímu učení; zmenšení izolace žáků se speciálními potřebami; posilování demokratických hodnot; odstraňování stereotypů, předsudků, nesprávných názorů a otevřeného podezírání postižených jedinců; budoucí podpora těchto hodnot v dospělém světě. Nevýhodou jsou zvýšené náklady na větší podporu potřebnou pro vzdělávání postižených žáků v běžném prostředí, zvýšené nároky kladené na práci učitelů v běžných třídách, riziko, jež vzniká pro dítě tím, že bylo umístěno v méně chráněném prostředí, a přírůstek administrativní práce.“*

Bowe (2005) se domnívá, že inkluze není vhodná pro všechny žáky. Například pro žáky s vážnými poruchami autistického spektra, mentálně postižené, žáky neslyšící a kombinovaně postižené nevidí inkluzi jako vhodnou vzdělávací metodu. S tím souhlasí i Švarcová (2011), která poukazuje na to, že existují i jedinci s velmi závažnými formami postižení, u kterých vzdělávání v běžných třídách nepřipadá v úvahu.

V praxi je důležité, aby se rodiče dětí s postižením dozvěděli o všech možnostech zařazení svého dítěte a aby jim byly podány informace o výhodách i nedostacích jednotlivých forem vzdělávání. Volba vzdělávání je pak plně v jejich rukou. Z hlediska potřeb konkrétního dítěte a jeho rodiny nelze žádnou z možností vzdělávání označit za tu nejlepší. (Krejčířová in Říčan, Krejčířová, 2006)

2.6 Faktory ovlivňující inkluzivní vzdělávání žáků s mentálním postižením

Úspěch či neúspěch inkluze nezávisí jen na charakteristikách dítěte, ale ve velké míře i na faktorech v jeho okolí. V této kapitole si jednotlivé faktory ovlivňující inkluzivní vzdělávání žáka s mentálním postižením rozebereme. Budeme se zabývat rodinou žáka, školou a pedagogy v ní, poradenskými pracovišti napomáhajícími k úspěšnému začlenění žáka, individuálním vzdělávacím plánem a asistentem pedagoga.

Výčet faktorů, které mohou společné vzdělávání ovlivnit, není úplný, protože zde do hry vstupuje mnoho okolností. Je však zcela dostačující pro rozsah a zaměření této práce.

2.6.1 Rodinná výchova

Již výše jsme zmínili, že podpora dítěte s mentálním postižením je velmi důležitá od raného dětství. Je však vázána na diagnostiku. Těžší stupně mentálního postižení mohou být diagnostikovány již v kojeneckém (zvláště pokud jde o postižení kombinované) či v batolecím věku. Lehký stupeň postižení se většinou začne projevovat až ve věku předškolním či dokonce až s nástupem dítěte do povinné školní docházky. (Černá, 2008)

Po sdělení diagnózy rodiče podle odborné literatury procházejí několika adaptačními fázemi, které Vágnerová (2004) popisuje následovně:

- 1. Fáze šoku a popření* – v tomto období rodiče v rámci obranného mechanismu existenci postižení popírají; informaci o postižení odmítají, protože ohrožuje rodičovskou identitu.
- 2. Fáze bezmocnosti* – rodiče neví, jak situaci řešit, co dělat a kam se obrátit; objevují se i pocity viny a strach.
- 3. Fáze postupné adaptace a vyrovnávání se s problémem* – rodiče se již začínají zajímat o možnosti léčebného postupu a snaží se získat informace o postižení; stále

převažují emoce negativní (hněv, úzkost, smutek) a snaha o nalezení viníka; na zvládnutí této fáze závisí budoucí kvalita postojů k dítěti.

4. *Fáze smlouvání* – přechodné období, kdy rodiče sice přijali postižení a chápou, že je trvalé, ale doufají alespoň v nějaké zlepšení.

5. *Fáze realistického postoje* – rodiče berou dítě takové, jaké je; smiřují se s daným stavem a nemají nereálná očekávání; do této fáze nemusí dospět všichni rodiče.

Rodiče se obvykle k dítěti s postižením chovají jinak, než kdyby postižení přítomno nebylo. V mnoha případech k němu přistupují jako k mladšímu, než opravdu je. Mohou si osvojit extrémní výchovné postoje od nadmíru negativních po přehnaně pozitivní. Mezi hlavní rizikové postoje ve výchově patří výchova zavrhuje, zanedbávající, rozmazlující, úzkostná, perfekcionistická a protekční.

Výchova zavrhuje působí většinou skrytě, není zjevná. Dítě s postižením nedokáže naplnit očekávání rodičů a ti to pocítují jako zklamání. Dítě pak nadměrně trestají a omezují.

Při **výchově zanedbávající** rodiče nepečují o uspokojování potřeb dítěte. Zpravidla bývá rozvoj dítěte omezen, protože ho rodiče buď z nezájmu nebo z neschopnosti nedostatečně stimulují. Tato výchova může pramenit z únavy a rezignace rodiny.

V **rozmazlující výchově** je dítě udržováno v závislosti na členech rodiny, protože na něj rodiče nekladou žádné nároky a nemají žádné požadavky. Dítěti jsou z cesty odstraňovány všechny překážky a všichni v rodině jsou k němu naprosto tolerantní. Výchova dítěti nepřináší pocit jistoty, protože mu nevymezuje hranice. Rodič se v tomto výchovném stylu pro dítě nestává autoritou.

Úzkostná výchova je nadměrně ochranná. Brání dítěti v běžných činnostech a aktivitách v očích rodiče nebezpečných, a tím potlačuje u dítěte vlastní iniciativu, což vede k frustraci potřeby stimulace a vlastního poznávání. Někdy touto výchovou rodič kompenzuje vnitřní nepřijetí dítěte.

Perfekcionista výchova usiluje o co možná nejdokonalejší dítě. Rodiče nedokážou realisticky posoudit možnosti dítěte a kladou důraz na výkonnost a úspěch ve škole, což vede k přetěžování dítěte a jeho neurotizaci.

V **proteční** výchově se rodina snaží, aby dítě dosáhlo postavení a hodnot ve společnosti, které jsou pro rodinu významné nebo výhodné. Dítě samo nemusí být dokonalé a nemusí se ani snažit, nenaučí se být samostatné a očekává, že má nárok na to, aby vše bylo zajištěno v jeho prospěch, že má právo na privilegia.

Všechny výše uvedené výchovné styly negativně ovlivňují sebehodnocení, sebevědomí i samostatnost dítěte a narušují začleňování dítěte do kolektivu. (Opatřilová, Nováková, Vítková et al., 2012)

Dle Vomáčkové a kol. (2005, str. 69) představuje rodina v rámci svých dispozic „ideální multiplikátor v možnostech rozvoje dítěte. Žádný jev v ní nepůsobí izolovaně, ale v řadě kontextů, které – pokud je rodina dítěti zpřístupňuje – přináší mu s určitým časovým odstupem mnohonásobné efekty. Dítě, které je o ně rodinou ochuzováno, zaostává za možnostmi svého rozvoje. ... Rodina tak drží symbolický klíč nejenom ke šťastnému dětství, ale i budoucímu bytí svých dětí. Naplnění tohoto předpokladu je odvislé od plnění funkce rodiny vůči dítěti, od vyváženosti a dlouhodobosti jejího působení ve prospěch všestranného rozvoje dítěte. Od školního věku se v tomto smyslu stává spojencem rodiny škola“

Fáze adaptace rodičů na postižení dítěte i jejich výchovný postoj mají zásadní vliv na úspěšnost zařazení dítěte do inkluzivního vzdělávání. Pokud rodič s postižením svého dítěte není smířen, může vůči němu i škole mít nereálné požadavky. Nemusí chtít spolupracovat se školou ani školským poradenským zařízením ani komunikovat o potřebách dítěte. Může dokonce ve škole (pedagogovi) vidět nepřítele. Nevhodné výchovné styly jsou také velkým problémem, což vyplývá z jejich charakteristik.

Pěkně to vystihují Vágnerová, Hadj – Mousova a Štech (2004, str. 204): *„Výsledky ve škole mají relativní hodnotu, výkon dítěte nemusí být rodiči a učiteli hodnocen stejným způsobem. Mnozí rodiče nejsou kritičtí a s dosažitelným, relativním*

úspěchem spokojeni nebývají. V tomto směru se projevuje i jejich vztah k postižení dítěte, s nímž se ve skutečnosti dosud nesmířili.“

Tito autoři dále dodávají, že nástup dítěte do běžné školy představuje pro rodiče mezník, který je na jedné straně důkazem relativní normality dítěte, na druhé straně však může být stresující, protože je konfrontuje s realitou a ta bývá často méně příznivá než si představovali, nutí je to pak změnit dosavadní hodnocení svého dítěte.

2.6.2 Škola a osobnost pedagoga

Škola a pedagogové v ní jsou jednou z nejdůležitějších podmínek úspěšnosti inkluzivního vzdělávání. Pokud škola nezajistí vhodné podmínky, není inkluze žáka s mentálním postižením možná.

Velmi důležitá je v tomto smyslu spolupráce školy a rodiny. Od školy se často očekává, že napraví a dožene, co zanedbala a nezvládla rodina. Vomáčková a kol. (2015) upozorňuje, že tento předpoklad není reálný. *„Reálná ale je spolupráce rodiny a školy, cíleně rozvíjet žáka ve smyslu maximálního využití jeho potencialit a zmírňovat chyby, ke kterým došlo před nástupem do školy. Nespolupracuje-li ale rodina či se dokonce staví proti škole, stává se škola bezmocnou.“* (Vomáčková a kol., 2015)

Schopnost učitele komunikovat s rodiči je při vzdělávání dětí s mentálním postižením nesmírně důležitá, protože tito rodiče jsou mnohdy velmi citliví na informace o svých dětech, zvláště pak na informace negativní. Ty mohou vzbudit nežádoucí odezvu od potřeby dítě neúměrně hájit po zpochybňování názorů učitele. Problémem může být i to, že mezi rodiči žáků s mentálním postižením jsou častěji zastoupeni rodiče, kteří o vzdělávání svého dítěte neprojevují zájem, nebo ti s nižší sociokulturní úrovní. Pedagog musí při vzájemné komunikaci s těmito rodiči vyvinout zvýšené úsilí a najít cestu, jak je přimět spolupracovat. V obecné rovině platí, že když pedagog přesvědčí rodiče, že to s dítětem myslí dobře a má ho rád, obvykle problémy ve vzájemné komunikaci nenastávají. (Švarcová, 2011)

V inkluzivní škole musí její vedení zajistit kvalifikovaný pedagogický sbor, který čítá kromě učitelů i asistenty pedagoga a speciální pedagogy, i materiální a

prostorové podmínky. K dispozici by tu měly být vhodné vhodně upravené třídy, speciální učebnice i pomůcky.

„Ředitel školy má zásadní vliv na nastavení všech procesů, které ve školním společenství probíhají. ... je zodpovědný za podporu pedagogických principů na úrovni školy, které k inkluzivnímu zaměření školy výrazně přispívají. Jejich základem je zaměření na potřeby všech zainteresovaných jedinců (žáka, učitele, rodičů, vedení školy).“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015, str. 91)

Hájková a Strnadová (2010, str.39) připomínají, že *„inkluzivní praxe může ve škole fungovat jen tehdy, pokud škola uznává a prosazuje kulturně sdílené hodnoty (lidskou heterogenitu jako sociální normu aj.) a opravdu se angažuje ve věci vlastního rozvíje jako učící se organizace.“*

Učitel *„je základním a zásadním činitelem, který ovlivňuje úspěšnost vzdělávacího procesu u každého žáka ve třídě. Pro zajištění efektivity práce učitele je nutné, aby byl pro svou práci pozitivně motivovaný, osobnostně vyzrálý, odborně erudovaný a vybavený znalostmi a dovednostmi, které mu umožní diferencovat vzdělávání každého žáka podle jeho možností a schopností.“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015, str. 92)*

V inkluzivní škole musí pedagogové disponovat nejen základními didaktickými kompetencemi, které se týkají diferenciaci a individualizace, i hlubokými znalostmi z vývojové psychologie, pedagogické psychologie. Jen tak budou moci vytvořit odpovídající vyučování. (Bartoňová, Vítková et al., 2016) Podle Hájkové a Strnadové (2010, str. 39) se inkluzivní postupy *„nejlépe daří zavádět pedagogovi, který rozumí efektivním postupům ve vzdělávání, má dobře zvládnuté předmětové metodiky a dokáže modifikovat své metodické postupy podle potřeb žáků, který dokáže popsat a zdůvodnit svůj alternativní diferencovaný postup pro druhé a který úspěšně komunikuje a spolupracuje s celou školní komunitou.“* Při zavádění inkluzivní praxe by podle těchto autorek pedagog měl: provést diagnózu vstupních podmínek; připravit časový plán průběžné spolupráce se všemi zainteresovanými; průběžně hodnotit tempo i úspěšnost

zaváděných inkluzivních opatření; získat podporu klíčových pracovníků škol a přijmout nové pojetí role rodiče jako spolupracovníka a partnera.

Mezi základní výbavou inkluzivního pedagoga nesmí chybět schopnost kooperovat s dalšími zaměstnanci školy (pedagogickými i nepedagogickými) a dovednost přivést je k týmové spolupráci, která bude zaměřena na koordinovanou podporu žáků. *„K potřebným kvalifikačním charakteristikám patří v neposlední řadě osobní tolerance vůči lidské odlišnosti obecně a citlivé chápání diferencovaného obrazu člověka, který připouští i výraznou rozdílnost jeho vnitřních předpokladů.“* (Hájková, Strnadová, 2010, str. 39)

Při vzdělávání žáků s mentálním postižením má velký význam osobnost pedagoga. Musí být vybaven mimořádnou trpělivostí, vysokou mírou empatie a schopností vcítit se do myšlenkových pochodů žáka. Švarcová (2011, str. 117) dále upozorňuje na to, že *„závažnou roli hrají i emocionální, volní a intuitivní složky osobnosti učitele, jeho vztahy a postoje, jeho životní zkušenosti a míra kreativity.“*

2.6.3 Poradenské služby

O poskytování poradenských služeb jsme hovořili již v kapitole o legislativních dokumentech souvisejících se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kde jsme tyto služby a pracoviště, která je poskytují, vymezili obecně. Připomeňme si, že poskytování poradenských služeb se řídí vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Nyní se zaměříme na ty služby, které jsou důležité při vzdělávání žáků s mentálním postižením.

Lze souhlasit s Valentou, Michalíkem, Lečbychem a kol. (2012), že při inkluzivním vzdělávání žáka s mentálním postižením je pro ředitele, učitele i rodiče tohoto žáka nepostradatelnou institucí speciálně pedagogické centrum (SPC), konkrétně se jedná o SPC poskytující služby žákům s mentálním postižením, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením vzdělávajícím tyto žáky.

SPC svoji činnost realizuje formou ambulantní (na pracovišti centra) nebo terénní (návštěvami ve školách a rodinách) a jeho chod personálně zajišťují speciální pedagog (psychoped) pro předškolní věk, speciální pedagog (psychoped) pro věk základního a středního vzdělávání, psycholog a sociální pracovník. (Michalík, Baslerová, Hanák a kol., 2012)

Služby SPC mají komplexní charakter zaměřený zejména na podporu žáků s postižením, kteří se vzdělávají v běžné škole. Standardní činnosti SPC jsou dány vyhláškou a jejich vymezení je součástí přílohy číslo čtyři této práce.

SPC poskytují dětem s mentálním postižením, jejich rodičům či učitelům koordinovanou psychologickou, speciálněpedagogickou případně i zdravotní péči a pomáhají řešit náročné situace spojené s jeho výchovou. (Bartoňová, Vítková, 2007)

Ke speciálním činnostem SPC pro žáky s mentálním postižením patří: metodická cvičení pro děti raného věku, Portage, vývojový screening; smyslová výchova dětí předškolního věku; rozvoj motoriky (hrubé i jemné), nácvik sebeobsluhy a sociálních vztahů; rozvoj estetického vnímání; hudební, výtvarné a pohybové činnosti; příprava na zařazení do edukačního procesu; rozvoj grafomotoriky, slovní zásoby i dílčích výukových funkcí; logopedická péče; nácvik prvního čtení a čtení hůlkového písma; nácvik psaní hůlkovým písmem (hůlková písanka) a využití počítače či psacího stroje; alternativní formy čtení; využití arteterapie a muzikoterapie. (Michalík, Baslerová, Hanák a kol., 2012)

Klíčovým pracovníkem je v SPC speciální pedagog. „*Jeho hlavním úkolem je nastavení, monitoring a průběžná úprava edukačního prostředí žáka, což vyžaduje přímou spolupráci se školou a rodinou, součástí je speciálněpedagogická diagnostika, zpracování individuálního vzdělávacího plánu a jejich pravidelného vyhodnocení.*“ (Bartoňová, Vítková, 2016, str. 90) Speciální pedagog dále provádí reedukační a kompenzační činnosti a metodickou podporu pedagogů žáka.

V rámci školy zabezpečuje ředitel poskytování poradenských služeb zpravidla výchovným poradcem a metodikem prevence, někdy i školním speciálním pedagogem a školním psychologem. Tyto dvě pozice bohužel na školách nejsou standardem, ale

alespoň v případě inkluzivní školy by tomu tak být mělo. Pro podporu inkluzivních principů musí ředitel školy získat další pracovníky školy, čemuž ustanovení týmu odborníků školního poradenského pracoviště výrazně napomůže. Dobře fungující pracoviště zajišťuje žákům, učitelům i rodičům ihned dostupné a s potřebami školy sladěné speciálněpedagogické i psychologické služby. (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015) Při vzdělávání žáka s mentálním postižením hrají nejdůležitější roli výchovný poradce a školní speciální pedagog.

Pozici výchovného poradce obvykle zastává učitel, který absolvoval kvalifikační studium pro výkon této funkce, vedle svého úvazku. Přípravuje podmínky pro vzdělávání žáků s mentálním postižením a koordinuje poskytování poradenských služeb těmto žákům školou a SPC. Také žákům poskytuje kariérové poradenství. Mezi další činnosti patří například metodická pomoc pracovníkům školy s přípravou a vyhodnocováním PLPP a IVP a s naplňováním PO ve vzdělávání žáků. (Bartoňová, Vítková, 2007) V Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění jsou úkoly výchovného poradce vymezeny takto:

„• *Koordinovat mezi vyučujícími různých předmětů tvorbu a konečnou podobu dokumentů (IVP).*

• *Kontrolovat, zda vyučující zohlednil ve své části zpracovávaného IVP všechna doporučení ŠPZ.*

• *Dohlížet na realizaci podpůrných opatření doporučených danému žákovi v praxi.*

• *Koordinovat spolupráci školy a školského poradenského zařízení nebo dalších institucí podílejících se na vzdělávání a výchově žáka.“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015, str. 95)*

Školní speciální pedagog (ŠSP), pokud je ve škole jeho pozice zřízena, se zabývá „*především včasnou identifikací žáků s potřebou podpůrných opatření a vytvářením (případně i realizací) strategií a postupů vedoucích k odstranění či zmírnění výukových problémů. Na rozdíl od speciálního pedagoga v ŠPZ nemůže ŠSP*

uskutečňovat speciálněpedagogickou diagnostiku za účelem vytvoření doporučení k integraci žáka vedoucí k finanční částce se vzděláváním žáka normativně svázané. Při dobré komunikaci s pedagogickým sborem však může být ŠSP významným pomocníkem a rádcem pedagogů v otázkách vzdělávání dětí a žáků, kteří často neplní představy běžných pedagogů.“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015, str. 153)

Mezi hlavní činnosti školního speciálního pedagoga patří: vyhledávání žáků s SVP; jejich zařazení do speciálně pedagogické péče; diagnostika SVP žáka; individuální speciálně pedagogická péče; reedukační, kompenzační a stimulační činnost; úpravy školního prostředí a zajišťování speciálních pomůcek a didaktických materiálů; vyhodnocování PO; metodická pomoc učitelům (návrhy metod a forem práce se žáky, instruktáž při využívání pomůcek...); kooperace s pracovníky škol i ŠPZ ve prospěch žáka nebo koordinace a metodické vedení asistentů pedagoga. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, 2018, [online])

Standardní činnosti všech pracovníků školního poradenského pracoviště, jak je uvádí Mihulková s Šrahůlkovou (2014), jsou součástí příloh č. 5, 6, 7 a 8 této práce.

I ve školním prostředí je nezbytné dodržovat zásady poradenské práce. Poradce totiž pracuje s citlivými informacemi i s citlivými klienty. Usiluje o důvěru žáků, učitelů i jejich rodičů, kteří se na něj obracejí jako na profesionála. Je důležité, aby všichni pracovníci ŠPP tyto zásady ctili a dodržovali. Mezi zásady například patří otevřený přístup k žákovi, nezneužívání jeho důvěry a neznevažování či nepodceňování jeho názorů. Neméně důležitá ale je i orientace ve vlastních emocích a motivech jednání a rozpoznání hranic svých možností i důsledné zachovávání důvěrnosti informací (ostatním pedagogům sděluje jen ty, které jsou nezbytné pro práci s dítětem). (Vojtová in Vítková, 2004)

V zásadě se dá říct, že školní poradenští pracovníci mají za úkol koordinovat činnosti, které souvisejí s péčí o dítě s mentálním postižením. Nezbytná je komunikace a spolupráce se školským poradenským zařízením a s rodiči žáka.

Na základě (speciálně) pedagogické a psychologické diagnostiky, která je vypracována ŠPP či ŠPZ, se určí vzdělávací potřeby a stupeň podpory. Ten náleží konkrétnímu žákovi, přičemž každému stupni odpovídá určitý výčet PO. Z hlediska žáků s mentálním postižením či oslabením kognitivního výkonu jsou do prvního stupně podpory zařazováni ti, kteří ve školsky významných dovednostech dlouhodobě podávají podprůměrné výkony i žáci s dočasným oslabením kognitivního výkonu z důvodu například nemoci, úrazu či nepříznivé změny v rodině. Druhý stupeň podpory je určen pro žáky, kteří dlouhodobě selhávají napříč vzdělávacími oblastmi, protože úroveň jejich kognitivního výkonu je v dolním pásmu podprůměru intelektových schopností. Do třetího stupně podpory jsou zařazováni žáci, jejichž výkony odpovídají lehkému mentálnímu postižení (nebo hornímu pásmu středně těžkého mentálního postižení). Čtvrtý stupeň podpory je určen žákům s výkony v pásmu středně těžkého mentálního postižení a pátý stupeň pro ty, jejichž výkony se pohybují na dolní hranici středně těžkého mentálního postižení a pro žáky s těžkým (či hlubokým) mentálním postižením. (Valenta a kol., 2015a)

2.6.4 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán je jako jedno z podpůrných opatření legislativně vymezen školským zákonem a vyhláškou o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (viz. kapitola Legislativní dokumenty). Jeho vzor, jak již jsme uvedli výše, je součástí přílohy číslo jedna této práce. IVP vychází ze školního vzdělávacího programu školy, ve které je zpracován, a je závazným pracovním materiálem pro všechny, kteří se podílejí na edukaci žáka, pro kterého je zpracován. Správně vytvořený IVP je jedním z nejdůležitějších předpokladů úspěšnosti inkluzivního vzdělávání žáka s mentálním postižením.

Autoři odborné literatury (Černá, 2008; Jucovičová a kol., 2009; Kaprálek, Bělecký, 2004; Zelinková, 2011) se shodují na tom, že IVP musí tvořit tým odborníků, ke kterému patří třídní učitel, učitelé všech předmětů, ředitel školy, asistent pedagoga, školní poradenský pracovník, pracovník SPC, ve spolupráci s rodiči i žákem samotným.

Význam IVP vidí Zelinková (2011) ve čtyřech oblastech:

1. IVP umožňuje žákovi pracovat individuálním tempem podle svých schopností a dovedností, bez ohledu na učební osnovy a stresujícího porovnávání s vrstevníky. Má i motivační hodnotu.
2. IVP umožňuje pedagogovi pracovat se žákem na jeho úrovni. Nemusí mít obavy z neplnění požadavků učebních osnov.
3. Do přípravy IVP se zapojují i rodiče, tím přijímají spoluodpovědnost za vzdělávání svého dítěte.
4. Pokud do tvorby IVP zapojíme žáka samotného, mění se jeho role – není jen pasivním objektem výchovně vzdělávacího působení, ale přebírá část zodpovědnosti. U žáka s mentálním postižením je však jeho zapojování do tvorby IVP přinejmenším problematické.

„Důležitým předpokladem kvalitního IVP a jeho úspěšné realizace je vycházení z podkladů, které jsou zdrojem všech podstatných a relevantních informací o dítěti. Je nutné vycházet z více zdrojů a vyhnout se tak případnému zkreslení a v důsledku toho i neobjektivnímu vnímání potřeb dítěte.“ (Jucovičová a kol., 2009, str. 13) Kromě speciálně pedagogického a psychologického (případně i lékařského) vyšetření je nezbytným zdrojem potřebných informací i pedagogická diagnostika učitele.

Přestože je IVP samotným podpůrným opatřením (přiznává se žákovi od druhého stupně PO), zároveň vymezuje další podpůrná opatření - obsahuje údaje o skladbě jejich druhů a stupňů. Kromě toho individuální vzdělávací plán obsahuje: identifikační údaje žáka; informace o cílech vzdělávání; výčet předmětů, v kterých je IVP realizován; časové a obsahové rozvržení učiva; úpravu obsahu a výstupů vzdělávání; pedagogické postupy; způsob zadávání a plnění úkolů i ověřování vědomostí a dovedností; hodnocení žáka; seznam pomůcek a učebních materiálů. (MŠMT, [online])

IVP napomáhá *„nastavení optimálních vzdělávacích cílů žáka a jejich konkretizaci tam, kde žák není schopen (není to účelné) plnit úkoly stanovené v ŠVP*

daného ročníku školy., (Valenta a kol., 2015a, str. 126) IVP je živý dokument, je to pomůcka pedagoga, se kterou plánuje, realizuje i vyhodnocuje žákovo vzdělávání. V průběhu školního roku může být upravován a doplňován. Školské poradenské zařízení pak IVP vyhodnocuje nejméně jedenkrát ročně.

2.6.5 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je podle školského zákona jedním z podpůrných opatření, jeho činnost pak blíže specifikuje vyhláška o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a kvalifikační předpoklady stanovuje zákon o pedagogických pracovnících.

Při inkluzivním vzdělávání žáka s mentálním postižením hraje asistent pedagoga velmi významnou roli. Jak upozorňuje Švarcová (2011) rozsah koncentrace pozornosti těchto žáků je nesrovnatelně nižší než u žáků intaktních, u některých se nedá počítat s delší souvislou koncentrací pozornosti než v řádu několika desítek sekund. Tito žáci tedy trvale vyžadují zvýšenou pozornost učitele a pokud jim není věnována, často svými projevy ruší spolužáky. Také jsou zřídka schopni samostatné práce a učitel jim bez asistenta nemůže poskytnout dostatečnou individuální práci.

Asistent pedagoga (AP) je pedagogickým pracovníkem, který zajišťuje speciálně pedagogickou činnost především v inkluzivním vzdělávání žáka s mentálním postižením. Je důležitou osobou v začleňování těchto žáků do škol hlavního vzdělávacího proudu. Pracuje podle pokynů konkrétního pedagoga a jeho úkolem je zejména zprostředkovávat vhodným způsobem výchovnou a vzdělávací činnost danému žákovi. Těžištěm práce asistenta je spolupráce se žákem, jeho rodiči a pedagogy. Pro dobré klima třídy a efektivní průběh vzdělávacího procesu je nezbytně nutná souhra a spolupráce asistenta s pedagogem. V souladu s pokyny učitele zajišťuje AP výchovně vzdělávací činnost při vyučování, poskytuje žákovi podporu o přestávkách i v rámci mimoškolních aktivit školou pořádaných, snaží se o reedukaci a kompenzaci obtíží žáka a podporuje jeho motivaci a pozornost. Podílí se i na přípravě materiálů a pomůcek do vyučování. Poznatky, které asistent získá pozorováním žáka, se po dohodě s pedagogem uplatní při volbě vhodných metod a forem práce. (Hanák a kol., 2015)

Asistent pedagoga nepracuje pouze s žákem s mentálním postižením, ale i s žáky intaktními. Učitel by měl najít správnou míru zapojení asistenta do výuky a také zvážit míru jeho zapojení do práce s ostatními žáky ve třídě. Určení účelného poměru práce se začleňovaným žákem a žáky ostatními je náplní plánování práce pedagoga s asistentem. Při práci s intaktními žáky je asistent plnohodnotnou podporou například při skupinové práci žáků včetně organizace s ní spojené, při opakování učiva, včetně písemných prací či jejich opravování podle vzoru, případně při přípravě pracovních listů a dalších materiálů do výuky.

Při práci s žákem s mentálním postižením je důležité, aby asistent uměl odborně a citlivě odhadnout, kde je nutná pomoc a podpora a kde je potřeba ponechat prostor a iniciativu žákovi. Nadbytečná míra asistence může být nežádoucí a může docházet k opačným důsledkům, než jsou cíle inkluze. Posiluje se izolace žáka a omezování jeho samostatnosti. Nadměrnou asistencí se rozumí například přehnaná snaha o pomoc při sebeobslužných činnostech, kde to není potřeba.

Asistent pedagoga musí umět žáka motivovat. Cílem jeho práce není přebírat za žáka povinnosti nebo připravovat a nosit mu pomůcky (pokud to není nezbytně nutné), či dokonce vypracovávat za něj úkoly. AP má žáka zaujmout a improvizovat podle jeho momentálního nastavení. Musí na žáka klást přiměřené požadavky a umět zohlednit například výkyvy nálad související s postižením nebo vyšší unavitelnost a kompenzovat je změnou prostředí či zařazováním přestávek a relaxací. Asistent musí být empatický a nesmí se nechat vyprovokovat ke zkratkovitému jednání.

Činnost AP zastřešuje třídní učitel. Nezbytným předpokladem funkční spolupráce je, aby pedagog vnímal asistenta jako rovnocenného partnera. Asistent je právoplatným členem pedagogického sboru a podporu mu mají poskytnout především pracovníci školního poradenského pracoviště, popřípadě i pracovníci školního poradenského zařízení. Učitel s asistentem se musí sladit. Zásadní roli zde hrají i osobní dispozice obou, jejich komunikační dovednosti a především dobrá vůle. Je výhodné, aby u výběrového řízení na nového asistenta byl přítomen i pedagog. Lze tak předejít situaci, kdy si učitel a asistent takzvaně „nesednou“ a nemohou tedy vytvořit funkční tandem.

Asistent pedagoga by měl také být seznámen se zásadami klasifikace každého vyučujícího a podílet se na formativním hodnocení žáka. Pomáhá třídnímu učiteli sledovat prospěch žáka v ostatních předmětech a žákovi samotnému orientovat se v rozdílných systémech klasifikace i pravidlech výuky jednotlivých pedagogů. (Horáčková, 2015)

Konkrétní náplň práce asistenta pedagoga a přesným rozvržením přímé a nepřímé pedagogické práce stanovuje ředitel školy. K činnostem AP patří například:

- „• individuální pomoc žákovi při začleňování se a přizpůsobení se školnímu prostředí;*
- individuální pomoc žákovi v průběhu výuky, zejména při zprostředkování učební látky při výkladu textu, obrazového materiálu a další učební látky;*
- pomoc s doučováním a přípravou na výuku, v odůvodněných případech i mimo vyučovací hodiny (v rámci družin, školních klubů a doučovacích aktivit v prostorách škol);*
- pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti;*
- pomoc při vzájemné komunikaci se žáky a zákonnými zástupci nezletilého žáka a komunitou, ze které žák pochází;*
- provádění rutinních prací při výchově žáků, upevňování jejich společenského chování, pracovních, hygienických a jiných návyků;*
- asistence při přechodu žáka do jiných učeben, školní družiny, jídelny atd.;*
- pomoc při vytváření pomůcek a zaškolování práce s pomůckou, kterou žák využívá, úprava pracovních listů a učebních textů;*
- nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou;*
- asistence při přípravě a úklidu pomůcek na vyučování, zápisu textu, opakování a prohlubování učiva, při práci, která vyžaduje větší koncentraci pozornosti a grafomotorickou činnost, přípravě a manipulaci s většími předměty a pomůckami;*

- *asistence při dodržování bezpečnostních pravidel, výletech, exkurzích a školách v přírodě;*

- *participace na diagnostice a hodnocení žáka, spolupráce v tomto směru s pedagogy;*

- *vedení předepsané dokumentace a administrativy spojené s evidencí pedagogické činnosti a výsledků žáka apod.“ (Hanák a kol., 2015, str. 13 – 14)*

K zajištění optimální podpory žáka s mentálním postižením by měl asistent pedagoga využívat a v co největší míře uplatňovat tato doporučení:

- ve spolupráci s učitelem zařazovat individuální práci, při které žák nemusí splnit všechny úkoly jako ostatní a která má delší časový limit pro zpracování, osvojení i upevnění vědomostí,

- ve vyučovací hodině střídat frontální a individuální formy výuky a využívat různorodé materiály (pracovní listy, učebnice, omalovánky, počítačové programy...),

- v nezbytných případech a se souhlasem SPC realizovat výuku mimo třídu, učitelem je pak ověřen a vyhodnocen průběh výuky,

- být kreativní, hledat nové cesty a přístupy, tvořit vlastní didaktické materiály,

- zařazovat relaxační chvílky,

- společně s učitelem strukturovat vyučovací hodinu,

- aktivity náročné na pozornost nezařazovat na konci vyučování,

- ověřovat, zda žák pochopil instrukce a zadání,

- opakovat a ověřovat učivo,

- procvičovat stále hrubou i jemnou motoriku, grafomotoriku i slovní zásobu,

- věnovat náležitý prostor nácviku sebeobslužných činností během pobytu žáka ve škole,

- mít k dítěti kladný vztah a udržovat si pozitivní naladění,

- nešetřit pochvalou a stále motivovat,

- spolupracovat co nejvíce s rodiči žáka. (Hanák a kol., 2015)

Dodejme, že za průběh a výsledky vzdělávání vždy odpovídá pedagog, nikoli asistent.

Velmi dobrou pomůckou při vzdělávání žáků s mentálním postižením je nejen pro asistenta pedagoga publikace Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu (Hanák a kol., 2015). Definiuje jednotlivé oblasti podpory a podpůrná opatření, u kterých je velmi důležitá účast asistenta pedagoga. Podpůrná opatření jsou zde předkládána jako návod, podle kterého by se asistentovi pedagoga měla dobře aplikovat všechna doporučení od ŠPZ.

3 Případová studie žáka s mentálním postižením v inkluzivním vzdělávání

Cílem diplomové práce je analyzovat průběh inkluzivního vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením na začátku povinné školní docházky a zjistit, které vnější faktory toto vzdělávání nejvíce ovlivňují. Dílčími cíli je posouzení vlivu vnějších faktorů na úspěšnost společného vzdělávání tohoto žáka, zjištění názorů pedagogických pracovníků na inkluzivní vzdělávání v případě žáků s mentálním postižením a sestavení konkrétních doporučení pro další inkluzivní praxi ve škole, kde výzkumné šetření probíhalo.

3.1 Vymezení výzkumného problému a cíle výzkumného šetření

Kerlinger (1979, in Pelikán 2007, str. 18) o výzkumu říká, že je to „*systematické, kontrolované, empirické a kritické zkoumání hypotetických výroků o předpokládaných vztazích mezi přirozenými jevy.*“

Leedy (1985, in Gavora, 2000, str. 11) charakterizuje výzkum jako „*systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkumem se potvrzují či vyvracejí dosavadní poznatky, anebo se získávají nové poznatky.*“ Vzhledem k měnící se realitě je potvrzení již známých poznatků nutností. (Gavora, 2000)

Základním předpokladem úspěšnosti jakéhokoliv výzkumu, jak zdůrazňuje Pelikán (2007), je vymezení a přesná formulace výzkumného problému.

Z názvu této diplomové práce vyplývá, že jejím tématem je edukace dětí s mentálním postižením podle současných vzdělávacích trendů, což je téma nesmírně široké, které nelze komplexně zachytit v jedné studii. Výzkumný problém bylo proto nutno zúžit. Již v teoretické části jsme definovali jako hlavní vzdělávací trend současné

doby inkluzivní (společně) vzdělávání. To má své podmínky i vnější faktory, které ho ovlivňují a mají významný podíl na jeho úspěšnosti. Velmi důležité je začleňování dětí s postižením do kolektivu intaktních již v raném věku, proto jsme se zaměřili na začátek povinné školní docházky. **Výzkumný problém** byl formulován takto: *Průběh inkluzivního vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením na začátku povinné školní docházky.*

Východiskem pro stanovení cílů byly nejen informace získané studiem odborné literatury, ale i dosavadní zkušenosti a vědomosti v dané problematice. Předmětem výzkumu bylo kvalitativní šetření zaměřené na analýzu průběhu inkluzivního vzdělávání dítěte s lehkým mentálním postižením na počátku povinné školní docházky. **Hlavním cílem** šetření bylo *analyzovat průběh inkluzivního vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením na začátku povinné školní docházky a zjistit, které vnější faktory toto vzdělávání nejvíce ovlivňují.* Byly stanoveny tyto **dílčí cíle**:

- posoudit vliv jednotlivých vnějších faktorů na úspěšnost společného vzdělávání v případě žáka s lehkým mentálním postižením,
- zjistit názory pedagogických pracovníků na inkluzivní vzdělávání žáků s mentálním postižením,
- sestavit konkrétní doporučení pro další inkluzivní praxi ve škole, kde probíhalo výzkumné šetření.

V souladu se stanovenými cíli byly formulovány výzkumné otázky, na které by šetření mělo přinést odpověď.

Výzkumné otázky:

- Které z vnějších faktorů (rodina, škola a pedagog, asistent pedagoga, poradenské služby, IVP) nejvíce ovlivňují inkluzivní vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením na začátku povinné školní docházky?
- Jaké jsou názory pedagogických pracovníků na inkluzivní vzdělávání v případě žáků s mentálním postižením?

- Jaké překážky pedagogičtí pracovníci vidí v inkluzivním vzdělávání žáka s mentálním postižením a co by tyto překážky podle nich pomohlo odstranit?

3.2 Metody výzkumného šetření

K dosažení cílů bylo použito kvalitativní výzkumné šetření. Strauss a Corbinová (1990) ho stručně vymezují jako takové, které k dosažení výsledků nepoužívá statistických metod ani jiných způsobů kvantifikace. Creswell (1998, in Hendl 2005, str. 50) tento typ výzkumu definuje poněkud obsírněji: *„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“* Chrástka (2007) dodává, že tento výzkum vychází z fenomenologie, která zdůrazňuje v jednání lidí subjektivní aspekty, a proto výzkum připouští existenci více realit.

Činnost výzkumníka v kvalitativním výzkumu je přirovnávána k práci detektiva, který hledá a prozkoumává všechna dostupná data a jakékoli informace přispívající k osvětlení výzkumných otázek, seznamuje se s novými lidmi a pracuje přímo v terénu. (Hendl, 2005)

Hendl (2005) připouští, že vzhledem k pružnému a nestrukturovanému charakteru lze kvalitativní výzkum jen těžko replikovat, a protože se pracuje s omezeným počtem osob na určitém místě, jsou potíže i se zobecňováním výsledků. Zdůrazňuje, že výsledky kvalitativního výzkumu musíme posuzovat lokálně v daném kontextu a neusilovat o zobecnění. Výhodou je získání hloubkového popisu případu. Gavora (2000) dodává, že v kvalitativním výzkumu jde o vytvoření výstižného, plastického a podrobného popisu s cílem hlubokého proniknutí do konkrétního případu, při kterém se často objevují nové souvislosti, které se nedají objevit výzkumem hromadným. Vytvoření takového podrobného a výstižného popisu je smyslem i této práce.

Pro kvalitativní výzkum je typický záměrný výběr osob. Pelikán (2007, str. 48) ho charakterizuje jako *„každý výběr, který realizuje badatel na základě svých*

zkušeností, dosavadních poznatků a úsudků, někdy také možností.“ Podle Gavory (2000) musí osoby zvolené v záměrném výběru být vhodné, musí dobře reprezentovat dané prostředí i daný problém a zároveň musí být schopny podat bohatý a pravdivý obraz o tomto problému. Pro tento typ výzkumu je nutné i sblížení se výzkumníka se zkoumaným vzorkem. Pro výzkumnou část této práce byl z těchto důvodů vybrán žák s mentálním postižením vzdělávající se v první třídě běžné základní školy, kterou autorka velmi dobře zná a je seznámena i s rodinným zázemím tohoto žáka.

Hlavními metodami sběru dat bylo interview se všemi osobami, které se účastní edukace žáka s mentálním postižením (rodiči, učitelkou, asistentkou pedagoga i žákem samotným) a zpracování případové studie tohoto žáka. V té se podle Hendla (2005, str. 104) snažíme o komplexní popis a pochopení složitosti daného případu. Přirovnává případovou studii k mikroskopu: *„její hodnota závisí na tom, jak dobře je zaostřena.“* Mareš (2015, str. 116) přiznává, že *„pojmem případová studie není snadné definovat, protože zahrnuje mnoho různých koncepčních přístupů, typů studií a konkrétních aspektů, které se v rámci studia určitého případu sledují.“* V případové studii se jedná o celostní, holistický, přístup, který se snaží *„zachytit zkoumaný případ v kontextu reálného života a dospět k jeho hlubšímu porozumění.“*

Jednotkou případové studie je případ – to je značně široké a zastřešující označení, kterým se rozumí hlavní předmět zkoumání v rámci případové studie. Většinou jde o konkrétní osobu, organizaci nebo třeba instituci. (Yin, 2014) V této diplomové práci se jedná o dítě s lehkým mentálním postižením.

Dalšími užitými metodami bylo přímé nestrukturované pozorování žáka, jeho učitelky i asistentky, skupinové i neformální rozhovory s dalšími pedagogy a jejich asistenty, skupinové rozhovory s intaktními žáky ve třídě, ve které se žák vzdělává a anamnestické dotazníky pro rodiče chlapce. Dále byla použita technika obsahové analýzy odborné literatury, školní dokumentace a doporučení ze školského poradenského zařízení.

S rodiči žáka, který je předmětem případové studie, byly rozhovory vedeny vícekrát. První rozhovor, který proběhl na začátku září 2018 s matkou chlapce, byl

narativního charakteru a sloužil k získání osobní a školní anamnézy žáka. Poté měly proběhnout tři polostrukturované rozhovory – první počátkem září 2018, druhý na konci pololetí a třetí začátkem června 2019. Třetí rozhovor se však kvůli ztrátě zájmu matky již neuskutečnil. Kromě toho bylo v průběhu školního roku uskutečněno několik neformálních rozhovorů. Polostrukturovaný typ interview je podle Miovského (2006) ideálním výzkumným nástrojem pro využití v kvalitativním přístupu. Tento rozhovor má sice přesně daný cíl, ale volnější formu. Respondenti mají k vyjádření dostatečný prostor a výzkumník možnost na jejich výpovědi flexibilně reagovat a pokládat doplňující otázky. (Hendl, 2005) Za významnou výhodu rozhovoru lze (oproti dotazníkovému šetření) považovat bezprostřední kontakt výzkumníka se zkoumanou osobou, který umožňuje i sledování reakcí této osoby. (Pelikán, 2007) Ve shodě s Hendlem (2005), který kvalitativní rozhovor vnímá nejen jako sběr dat, ale poukazuje na jeho možný intervenční charakter, byla rodičům vždy po rozhovoru nabídnuta možnost dodatečného kontaktu.

Polostrukturované i neformální rozhovory byly během školního roku několikrát provedeny i s pedagožkou, která ve své třídě žáka s mentálním postižením vzdělávala, a její asistentkou. Krátké skupinové rozhovory byly uskutečněny také se všemi třídními učitelkami na prvním i druhém stupni, se všemi jejich asistentkami a vedením základní školy vzdělávající žáka s mentálním postižením, jenž je předmětem případové studie.

Údaje zjištěné při rozhovorech byly ověřovány zpětnou verifikací zjištění. Tento způsob ověřování doporučuje Gavora (2000). Výzkumník se má po čase vrátit s rozhovorem převedeným do písemné podoby k informantovi (respondentovi) a ověřit si, zda všechny odpovědi pochopil správně.

Všichni respondenti byli vždy před rozhovorem informováni o jeho účelu a dostali možnost položit doplňující otázky, které byly ihned zodpovězeny. Následně byli respondenti ujisti o ochraně jejich osobních údajů a zachování anonymity. S jejich souhlasem byly polostrukturované rozhovory nahrávány na diktafon, z neformálních rozhovorů byl záznam pořizován po jejich skončení. Ve výzkumu nejsou uvedeny žádné údaje, které by mohly prozradit totožnost respondentů. Jména respondentů byla zkrácena na počáteční písmeno. Učitelé jsou označeni písmenem P (pedagog) a číslicí,

kteřá odpovídá abecednímu pořadí jejich křestních jmen. Takto kódována jsou i jména asistentek. Také byl sestaven abecední seznam jejich jmen a k němu přiřazeno písmeno A (asistent) a číslice od jedné do šesti. Ve výzkumu také nejsou uváděny názvy měst a obcí, pokud by to mohlo znamenat ztrátu anonymity respondentů. Změny, které byly provedeny na ochranu soukromí respondentů a za účelem zachování anonymity, nemají na výsledky výzkumného šetření žádný vliv. Oba rodiče chlapce, který je předmětem případové studie, podepsali informovaný souhlas, v kterém vyjádřili svolení se zpracováním osobních údajů svých a svého syna. Souhlas se týká shromažďování, uchovávání, používání, třídění i předávání osobních a citlivých údajů, které poslouží ke zpracování této diplomové práce i při její obhajobě. Dále vyslovili souhlas i se studiem školní dokumentace svého syna a s analýzou produktů jeho činnosti. Vše pod podmínkou zachování anonymity.

Validita výzkumu byla, jak to charakterizuje Gavora (2000), zabezpečena přímým kontaktem s realitou, jejím výstižným, přesným a podrobným popisem a dlouhodobostí výzkumu. Výzkumné šetření probíhalo od srpna 2018 do června 2019. Prostředkem k podpoře validity byla triangulace. Ta spočívá v použití více zdrojů údajů i více metod jejich sběru.

Pro ukončení sběru dat byla uplatněna zásada saturace. Další údaje již nebyly sbírány, když už nepřispívaly k popisu a porozumění případu a nepřinášely žádné nové poznatky či souvislosti.

Při vyhodnocování a analýze získaných informací byla nejprve provedena transkripce, neboli převod mluveného projevu z interview do písemné podoby, a byly vytvořeny shrnující protokoly, které byly uloženy do osobního archivu autorky. K provedení redukce dat posloužily kategoriální systémy. Data byla segmentována (rozčleněna do relevantních a smysluplných jednotek) a datové segmenty byly kategorizovány podle organizačního systému, který je zakotven ve výzkumných otázkách.

Výsledky výzkumu byly diskutovány s rodiči žáka s mentálním postižením, s jeho pedagožkou i vedením školy, v které je tento žák vzděláván.

3.3 Charakteristika místa šetření

Kvalitativní výzkumné šetření bylo realizováno v běžné základní škole vesnického typu. Zde byly prováděny polostrukturované, neformální i skupinové rozhovory s pedagožkami, jejich asistentkami i vedením školy, skupinový rozhovor se spolužáky chlapce s mentálním postižením i neformální rozhovory s jeho matkou a probíhalo tady i přímé pozorování žáka, jeho pedagožky i její asistentky.

Základní škola, v níž šetření probíhalo, se nachází ve Středočeském kraji v obci ležící přibližně šedesát kilometrů jižně od Prahy. Tato obec se skládá ze šesti částí (obce samotné a pěti okolních vesnic) a má zhruba 2 200 obyvatel. První zmínka o škole v této obci pochází již z počátku 18. století. Současná budova byla otevřena v roce 1959 a za posledních několik let prodělala významné změny – byla vyměněna okna, budova byla zateplena, proběhla celková rekonstrukce tělocvičny, zbudována byla cvičná kuchyň a zmodernizována školní dílna. Rozsáhlou rekonstrukcí prochází škola i v současné době – je budována nástavba, ve které mají být odborné učebny a hvězdárna. Důležitým přínosem této rekonstrukce je výstavba výtahu, který konečně učiní tuto školu bezbariérovou. Přestavbu prodělávají i skleníky, které ke škole patří, a rozsáhlý školní pozemek. Součástí rekonstrukce skleníků je i vybudování odborné učebny přírodopisu v suterénu školy. Tam byly vytvořeny i nové prostory pro školní klub. Školní družina je umístěna v samostatném objektu se třemi velkými třídami a rozsáhlou oplocenou zahradou, která je vybavena pro rekreaci i aktivní odpočinek dětí.

Ve škole je kromě kmenových tříd i plně vybavená jazyková a počítačová učebna, školní cvičná kuchyně, školní dílna, velká tělocvična a gymnastický sálek. Škola je vybavena čtyřmi interaktivními tabulemi a v dalších šesti třídách jsou nainstalovány dataprojektory a stahovatelná plátna.

Třída, ve které probíhalo pozorování, je účelně vybavena. Na zdech jsou rozvěšeny názorné obrazy k výuce i výzdoba vytvořená z prací žáků. V zadní části třídy je umístěn koberec s dětskými motivy sloužící při výuce (komunitní kruh, didaktické hry) i pro relaxaci žáků o přestávkách. V této části je stranou koberce postavena i lavice s paravanem k omezení rušivých vlivů z okolí. Tato lavice je v případě potřeby

využívána k samostatné práci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami pod vedením asistenta pedagoga. V této třídě je vzděláván nejen žák s mentálním postižením, ale i žák s poruchou autistického spektra, oba s podporou asistenta pedagoga.

Pedagogický sbor této školy tvoří (kromě ředitele a jeho zástupce) samé ženy – osmnáct pedagožek, šest asistentek pedagoga, tři vychovatelky ve školní družině (dvě z nich jsou zároveň asistentkami) a dvě vychovatelky ve školním klubu (obě jsou zároveň asistentkami). Ve škole není zřízena pozice školního speciálního pedagoga ani školního psychologa, ale tři učitelky prvního a jedna druhého stupně mají speciálně pedagogické vzdělání. To má i jedna z asistentek pedagoga.

V současné době má škola 241 žáků v sedmi ročnících prvního a pěti ročnících druhého stupně. Žáci dojíždějí z několika spádových obcí, ale vzdělávají se zde i děti, které spádově do této školy nepatří.

Se vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami mají v této škole dlouhodobou zkušenost. Za posledních dvacet let se zde vzdělávali například: žák trpící albinismem a s ním spojenou silnou slabozrakostí, žák po cévní mozkové příhodě s doživotními následky ve formě tělesného postižení, žákyně s hemiparetickou formou mozkové obrny, dva žáci s lehkou mentální retardací a bezpočet žáků s vývojovými poruchami učení. V současné době jsou žáci a žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami podle individuálního vzdělávacího plánu vzděláváni ve všech ročnících prvního i druhého stupně. Celkem je to pět žákyň (porucha autistického spektra, vývojové poruchy učení, středně těžká vada řeči) a devět žáků (ADHD, poruchy autistického spektra, vývojová dysfázie, mentální postižení, vývojové poruchy učení). Šest z nich se vzdělává za podpory asistenta pedagoga. Kromě těchto žáků jsou zde i další, kteří pracují bez IVP na základě podpůrných opatření prvního stupně.

Dalším místem, kde probíhalo šetření, bylo domácí prostředí žáka. Chlapec bydlí se svou rodinou v rodinném domě v malé vesnici šest kilometrů od místa, kde se nachází škola. Zde probíhaly rozhovory s rodiči chlapce a jeho pozorování v přirozeném prostředí. Uskutečnil se zde i jeden z rozhovorů s chlapcem.

V rodinném domě je šest prostorných, moderně vybavených místností. S rodiči rozhovory probíhaly vždy v obývacím pokoji, s chlapcem v jeho dětském pokoji. Obě tyto místnosti jsou v přízemí domu, v kterém se nachází ještě kuchyně, ložnice rodičů a pokoj chlapcova mladšího bratra. V podkroví je jedna velká místnost sloužící jako pracovna a pokoj pro hosty. Chlapcův pokoj je účelně uspořádaný a působí útulně. Naproti dveřím stojí u okna velký pracovní stůl s mnoha zásuvkami, vpravo od něj prostorná postel, vlevo vzdušná otevřená skříň na hračky. Kromě toho je tu uzavíratelná skříň na oblečení. Všechn nábytek je ve světlých barvách a dobře ladí s barevně vymalovanými stěnami. Je zde i dostatek místa pro hraní a relaxaci. V pokoji se nachází opravdu velké množství hraček. Převládají plyšová zvířata a hračky mechanické, převážně různé typy a druhy autíček. Chybí stavebnice a jiné edukační hračky.

Za domem je velká upravená okrasná zahrada, kde je umístěna dětská houpačka a pískoviště, roste zde i několik ovocných stromů. Prostorný altán s krbem slouží pro letní grilování i relaxaci a odpočinek. Před domem se nachází malá zeleninová zahrádka. Vše působí příjemným a upraveným dojmem.

3.4 Kazuistika

Pro zpracování případové studie byl vybrán chlapec s lehkým mentálním postižením vzdělávající se v prvním ročníku běžné základní školy. Východiskem pro zpracování rodinné, osobní a školní anamnézy byly informace získané obsahovou analýzou dokumentace (zprávy z SPC, školní dokumentace), z anamnestických dotazníků vyplněných rodiči chlapce a z rozhovorů s chlapcem samotným, jeho rodiči, učitelkou a asistentkou pedagoga.

Rodinná anamnéza

Rodiče

Matka (paní M., 35 let) je starší ze dvou sourozenců. Je zdravá a nikdy se s ničím dlouhodobě neléčila. Má střední vzdělání s maturitou a v současné době je na mateřské dovolené. Její zálibou je starost o zahradu. Její mladší sestra pracuje jako

prodavačka a je také zcela zdráva. Děti zatím nemá. Sestry si často telefonují, navštěvují se (vzhledem ke vzdálenosti míst, kde žijí) méně. Rodiče paní M. jsou také zdraví. Matka se pouze léčí s vyšším krevním tlakem a otce občas trápí bolesti zad, k lékaři ale zatím nedochází. Z jejich strany nejsou v rodinách známy žádné patologické jevy. Rodiče bydlí v obci vzdálené sto padesát kilometrů, a proto se s dcerou nevidí příliš často. Udržují telefonický kontakt a navštěvují se tak dvakrát ročně.

Otec (pan P., 40 let) je jedináček. Jeho zdravotní stav je dobrý. Kromě pár úrazů, které se způsobil při sportu, nikdy žádnou vážnější chorobou netrpěl. Má vyšší odborné vzdělání a v současné době podniká v oblasti IT techniky. Jeho zálibou je sport (hlavně cyklistika a fotbal), kterému se věnuje aktivně i pasivně. Jeho rodiče jsou v dobrém zdravotním stavu. Otec se v posledních deseti letech léčí s diabetem, je medikován a cítí se dobře. Matka žádné obtíže neuvádí. Rodiče bydlí v blízké vesnici a rodinu syna navštěvují velmi často. Pomáhají i s hlídáním dětí.

Sourozenci

Mladší tříletý bratr je zdrav, prodělal jen běžné dětské nemoci. Je to veselé a čilé dítě. Nejraději si hraje venku na pískovišti, doma s oblibou využívá dětské plastové nářadí pro kutily.

Jak již jsme zmínili výše, rodina žije v rodinném domě v malé vesnici. Sourozenci mají každý svůj pokoj, ale hodně času tráví i pohromadě. Společně nejraději poslouchají písničky a tančí při nich. Rodiče se dětem snaží maximálně věnovat. Rodinné prostředí je dobré, nekonfliktní a panují zde hezké vztahy. O děti se starají oba rodiče, ale otec s nimi z důvodu pracovního vytížení tráví méně času. Životní úroveň rodiny je velmi dobrá.

Osobní anamnéza

Jméno, datum narození: F., 28. 9. 2010

Národnost rodičů: česká

Průběh před porodem: První gravidita, chtěná, se zcela normálním průběhem bez jakýchkoli komplikací. Matka se (když pominuly klasické počáteční ranní nevolnosti) cítila velmi dobře, v těhotenství nekouřila ani nepila alkohol a chodila na všechny lékařské prohlídky a vyšetření běžné v těhotenství. Protože se na dítě (věděli, že to bude chlapec) s manželem hodně těšili, považuje toto období za velmi šťastné.

Průběh porodu: Spontánní porod začal odtokem plodové vody na začátku čtyřicátého týdne a pokračoval bez komplikací, zcela fyziologicky. Porodní váha chlapce byla 2 900 gramů a míra 46 centimetrů. Ihned po porodu bylo matce oznámeno, že má krásného, zdravého chlapce.

Jednotlivá raná vývojová období tak, jak si je pamatuje matka:

Novorozenecké období

Poporodní průběh byl zcela bez problémů. Z porodnice byla matka s chlapcem propuštěna v obvyklém termínu. Chlapec byl kojen. Plakal velmi málo a vždy byl ihned utěšován (krmen nebo chován). V tomto období byl doma i otec chlapce, aby své manželce mohl pomáhat, než se v péči o dítě zaběhne.

Kojenecké období

F. byl tiché, klidné miminko. Podle slov matky se vyvíjel zcela normálně. Protože matka ještě neměla zkušenosti s výchovou dítěte, informace čerpala z internetu a od svých zkušenějších kamarádek a známých. Nepozorovala žádné odchylky ve vývoji F. oproti jiným stejně starým dětem. Byl stále kojen (matka nepila alkohol ani nekouřila) a od šestého měsíce příkrmován. Sedět s oporou začal F. v sedmi a samostatně v jedenácti měsících. F. byl většinou klidný, hodně plakal pouze v období, kdy se mu prořezávaly zoubky. Matka se s chlapcem v tomto období snažila co nejvíce času trávit venku a nikdy ho nenechávala plakat, vždy když začal, ihned se ho snažila chováním utišit. Otec se chlapci věnoval, kdykoli měl čas. Všechny kontroly u lékaře v tomto období proběhly bez problémů, nemocen chlapec nebyl.

Batolecí období

Od kojení byl chlapec odstaven ve třinácti měsících. Zhruba v té době začal chodit s oporou o nábytek a pokoušel se samostatně jíst. Samostatná chůze se objevila v patnácti měsících. V řeči dlouho přetrvávalo broukání a žvatlání. Jednotlivá slova začal používat téměř ve dvou letech, jednoduché věty ve třech letech. Matka toto nijak neřešila, neboť její sestra prý také začala mluvit později a pak se rychle rozmluvila. V tomto období F. velmi rád sledoval animované pohádky i jiné dětské pořady v televizi a zamiloval si tablet. Venku si moc hrát nechtěl a neměl příliš v oblibě ani hračky. Matka se přizpůsobovala tomu, co F. chtěl. V jídle vybíravý nebyl, jedl vše a s velkou chutí. Pleny nosil zhruba do tří let. Na matku byl hodně fixován a cizích lidí se styděl. Se stejně starými dětmi neměl moc možností se stýkat. Velmi rád měl babičku s dědou z otcovy strany. V tomto období chlapec prodělal pouze několik běžných viróz s nijak těžkým průběhem a zánět středního ucha.

Předškolní období

Do mateřské školy (MŠ) nastoupil F. v necelých pěti letech v září 2015. Do té doby byl s matkou doma. Podle jejích slov bylo vše v pořádku. Neměla žádné obavy z toho, že by se vyvíjel jinak, než je obvyklé. „...všechno plynulo v poklidu. Nic výjimečného. Žili jsme si spokojený život.“ Pár měsíců po nástupu F. do školky paní M. znovu plánovaně otěhotněla a těšila se na druhé dítě. Do MŠ nastoupil F. v místě, kde je i výše zmiňovaná základní škola. Zpočátku do školky nechtěl, raději by zůstal doma s matkou, plakal a nechtěl ji opustit. Toto období trvalo krátce, pak už se do školky těšil. Ráno se mu ale nechtělo vstávat a usiloval o to, aby do školky nemusel. Brzy po nástupu do MŠ nastaly problémy. Učitelky začaly paní M. upozorňovat na to, že její syn se nechová standardně a jeho dovednosti zaostávají za dovednostmi jeho vrstevníků. „... jako pořád něco měly (učitelky v MŠ, poznámka autorky), připadalo mi, že F. je v pohodě, ale ony pořád něco viděly.“ Učitelky ji upozorňovaly na to, že se F. špatně zapojuje do kolektivu, bere dětem hračky a strká do nich, často s křikem pobíhá po celé třídě a neposlechne. „To bylo jednou, že se nevydrží soustředit ani pár vteřin, nedokáže držet správně tužku, pak zas, že často vydává různé hlasité zvuky a že bychom měli navštívit logopeda kvůli řeči a raději zajít i na vyšetření do poradny.

Prostě pořád něco.“ Matka doporučení učitelek odmítala, myslela si, že přehánějí. V dalším školním roce měl F. čekat zápis do první třídy, „ ... *tak jsem si říkala, že uvidíme při zápisu, jestli ... no prostě, jestli ty učitelky mají pravdu.*“ Nakonec se po tom, co probrala vše s manželem, matka se synem do poradny objednala. Doporučili jí tam vyšetření v SPC. To proběhlo v březnu 2017. Zpráva z PPP ani z SPC z této doby bohužel nebyla k dispozici. Matka je někam založila, nemůže je najít a jak říká: vlastně ani nemá důvod je hledat. V SPC doporučili odklad školní docházky a matce bylo řečeno, že F. má sníženou úroveň rozumových schopností. Doporučena byla logopedická péče a grafomotorický kurz. Také byla matce nabídnuta možnost, aby se její syn v posledním roce před nástupem povinné školní docházky vzdělával v mateřské škole speciální. Matka tuto možnost uvítala. „*Ne že bych si myslela, že F. nezvládne normální školku. To ani náhodou! Ale už se mi nechtělo zas dohadovat s těma učitelkama tam a tady (v MŠ speciální, poznámka autorky) navíc měli tu logopedickou péči ... A stejně jsem ho do školky každý den vozila, tak jsem si říkala, že už je jedno, jestli pojedou o osm kilometrů dál.*“ V MŠ speciální se děti s odkladem školní docházky na základní školu připravují Metodou dobrého startu, v rámci které probíhá aktivace rozvoje psychomotoriky i například příprava na výuku čtení a psaní. Uskutečňuje se zde individuální i skupinová logoterapie, arteterapie či dětská jóga. F. se ve školce líbilo a jeho matka byla také spokojená. Chlapec ve školce docházel na individuální logopedickou péči a grafomotorický kurz. Dle slov matky vše probíhalo naprosto „ ... *v pohodě.*“ Učitelky F. chválily a byly s ním spokojené, neměla pochyb, že její syn bude schopen navštěvovat spádovou základní školu a o jiném vzdělávání vůbec s manželem nepřemýšleli. Začátkem dubna 2018 se uskutečnil ve škole zápis žáků do prvních tříd, kam rodiče přišli bez F., zapsali ho a sdělili škole, že jejich syn je v péči SPC. V té době proběhlo i další vyšetření chlapce v SPC za účelem zjištění jeho speciálně vzdělávacích potřeb a nastavení podpůrných opatření. V polovině května pak pracovnice SPC školu navštívila a nastavení PO konzultovala s budoucí třídní učitelkou, ředitelem školy a výchovnou poradkyní. Kontaktní pracovnice SPC sdělila, že u F. byla diagnostikována snížená úroveň rozumových schopností, že bude potřebovat podporu asistenta pedagoga a bude se vzdělávat podle IVP. Pracovat ale bude schopen spolu s ostatními dětmi, podle stejných učebnic, jen bude mít upravený

obsah a výstupy vzdělávání. Více se pracovnice SPC při konzultaci soustředila na charakteristiku dalšího žáka, který měl být vzděláván ve stejné třídě a byla mu diagnostikována porucha autistického spektra. Třídní učitelka to popsala následovně: „*Vůbec jsem neměla pocit, že F. by mohl být nějakým problémem, pomalejších dětí mi rukama prošlo spousty a vždycky jsem si věděla rady, to není nic zvláštního. Bála jsem se spíš, jestli to zvládnou s J., protože s autismem zkušenost nemám. Navíc, abych pravdu řekla, těch informací bylo opravdu hodně, a protože nejsem speciální pedagog, trochu jsem se v nich ztrácela.*“ Dvě pedagožky školy (budoucí třídní učitelka – P7 a jedna učitelka prvního stupně se speciálně pedagogickým vzděláním - P5) následně na konci května navštívily dvakrát mateřskou školu, kde proběhlo přímé nezúčastněné pozorování F. a krátký rozhovor s jeho učitelkami.

Pozorování se uskutečnilo ve třídě MŠ, kde působí dva pedagogové a jeden sdílený asistent a kromě běžných činností zde denně probíhá individuální logopedická péče. Z pozorování P5 pořídila stručný písemný záznam s doporučeními pro práci v příštím školním roce. Uvedeme si jeho stručné shrnutí.

Záznam z pozorování – volná hra, komunikační kruh, řízená činnost, individuální logopedická reedukace:

- O hračku chlapec nepožádá, chvíli pozoruje ostatní děti, pak si sám volí kočárek s panenkou. Hru nerozvíjí, po chvíli od činnosti odchází, bloumá, pozoruje ostatní. O jiné hry (konstruktivní, kreativní, společenské) zájem nejeví, zřejmě chybí někdo dominantní, kdo by hru rozvíjel a řídil.
- Na signál probíhá úklid hraček, chlapec se do něj po krátkém váhání zapojuje.
- Ve skupině dětí plní úkoly zadané učitelkou. Na výzvu mají děti ukázat obrázek a pojmenovat ho, rozložit slovo na slabiky a určit jejich počet. Chlapec obrázek ukáže, pojmenuje, ale s rozložením na slabiky má potíže, jejich počet neurčí. Velmi pěkně reaguje na pochvalu a povzbuzení, je to pro něj silná motivace k další činnosti.
- Při skupinové motorice mluvidel se chlapec zapojuje, ale hůře se soustředí. Provádění cviků na motoriku jazyka vážne (neumí plazení jazyka středem a dotýkání jazyka

koutků úst). Je možné, že vše je ovlivněno krátkodobým soustředěním a snadnou vyrušitelností okolními podněty. Chlapci se dařila hlasová dynamika a rytmické struktury, zvládl zazpívat lidovou písničku a doprovodit ji na ozvučená dřívka. Bylo vidět, že hudbu má rád.

- Při řízené činnosti, jejíž náplní bylo přiřazování znaků ročních období (lepení obrázků do pracovního listu), děti pracovaly ve skupinkách u stolků. Chlapec potřeboval úkol znovu vysvětlit. Po ověření pochopení úkolu se snažil pracovat, ale u úkolu nevydržel a asistentka ho musela k práci stále pobízet a motivovat.

- Při logopedické reedukaci probíhalo upevňování artikulačního postavení hlásky Ř a celkový rozvoj řeči. Byly zařazovány i úkoly na rozvoj pravolevé a prostorové orientace, při nichž měl chlapec umísťovat dle pokynů logopeda obrázky. Pravolevou orientaci chlapec nezvládá a v užívání pojmů prostorové orientace chybuje. Je možné, že časté chybování bylo způsobeno zvýšenou unavitelností po předchozí arteterapii.

Z rozhovoru s učitelkami MŠ:

- Chlapec dochází na grafomotorický kurz a individuální logopedickou reedukaci, jejíž součástí je zpřesňování výslovnosti (zejména pak artikulační postavení hlásky Ř), rozvoj slovní zásoby, fonemického sluchu, zrakové a sluchové analýzy a syntézy.

- Při činnostech převládá výrazný psychomotorický neklid, autoregulace chování je omezena – při zvýšeném počtu dětí se chování zhoršuje, při „vztekání“ je nutná pomoc AP, který chlapce odvádí a provádí s ním náhradní relaxační činnost.

- Chlapec ulpívá na hračkách donesených z domova (pak odmítá pracovat), proto bylo domluveno se zákonnými zástupci, aby žádnou hračku z domova nenosil. Spolupráce s rodiči je dle slov učitelek na dobré úrovni. Kresebný projev je na úrovni hlavonožce, ale od začátku školního roku je patrný mírný posun – v kresbě postavy chlapec začíná naznačovat tělo.

- Výrazné deficity jsou ve zrakové percepci – rozlišování rozdílů, tvarů.

Navržená doporučení pro práci s žákem:

- Tolerovat pracovní tempo a psychické rozpoložení – při „vztekání“ činnost přerušit a nahradit ji činností relaxační, poté se k úkolu vrátit.
- Pro motorický neklid mít na zklidnění do ruky míček.
- Přesně stanovit režim a pravidla – dát si pozor na stavbu hodiny.
- Ošetřit klima kolektivu.
- Tolerovat nevyzrálou v kresebném projevu.
- Využívat pochvalu a povzbuzení, chválit za malý pokrok či snahu.
- Připravit místnost, která by byla vhodná jako relaxační v případě afektu.
- Tolerovat chybovost způsobenou vlivem rychlé unavitelnosti, zadávat kratší úkoly, zátěž rytmizovat.
- Vyvolat jednání s oběma zákonnými zástupci chlapce ještě před jeho nástupem do školy, upozornit je na možnost selhávání a na intenzivní domácí přípravu. Zjistit od nich všechny informace, které by mohly edukační proces ovlivnit.

Pozorování uskutečněné P7 bylo velmi krátké a mělo pouze informativní charakter. Nebyl pořízen žádný záznam. Dle slov P7 chlapec při jejím pobytu v MŠ pouze s hlukem pobíhal nebo bezcílně bloudil po třídě a do her a činností se nezapojoval. Učitelkami nebyl příliš usměrňován, pouze když narušoval činnost ostatních dětí, AP ho odvedla do vedlejší místnosti, kde mu nabídla možnost relaxace s poslechem hudby na sedacím vaku. P7 bylo učitelkou řečeno, že F. „ ... je naše zlatíčko ... “ a že s ním bude určitě spokojená. Prý potřebuje jen „ ... trošičku pomoci. “

Školní anamnéza

Před nástupem F. do povinné docházky škola obdržela z SPC doporučení pro vzdělávání žáka, v němž byl stanoven třetí stupeň podpůrných opatření. Z doporučení vyplývá, že se jedná o žáka s aktuální úrovní rozumových schopností výrazně nižší ve srovnání s vrstevnickou skupinou a výkon chlapce je zatížen poruchou

pozornosti, hyperaktivitou a zvýšenou unavitelností. Projevuje se u něj i nižší tolerance k zátěži a výrazné oslabení v oblasti grafomotoriky. Chlapec má obtíže i se zvládnutím základních jednoduchých prvků písma a při obkreslování základních geometrických tvarů. Navíc ho tyto činnosti nebaví. Narušena je i oblast jemné motoriky. Číselnou řadu reprodukuje do pěti, ale pozná pouze některé číslice z této řady. Předměty spočítá maximálně tři. Velké problémy má i v orientaci na stránce (ploše) či v řadě. Řečový projev je dyslalický, méně srozumitelný, slovní zásoba je nižší, chlapec používá i nesprávné tvary slov. Nižší je i porozumění verbálním pokynům, které proto musí být zadávány jednoduše a měly by být doprovázeny praktickou ukázkou. Vždy je nutné se přesvědčit, zda chlapec pokynům rozuměl. Některé úkoly, které chlapec vnímá jako těžké, vzdává. Je třeba ho stále k plnění úkolů motivovat. Ze závěrů vyšetření rovněž vyplývá, že žák je oprávněn ke vzdělávání podle RVP ZV s využitím minimální doporučené úrovně pro úpravy očekávaných výstupů v rámci PO. Doporučuje se vzdělávání podle IVP s podporou asistenta pedagoga.

V doporučení SPC jsou dále popsána jednotlivá podpůrná opatření:

Metody výuky – metody respektující pedagogickou situaci (individuální výuka – při nábízení nových dovedností), skupinová výuka (při osvojování si a upevňování dovedností, zapojení žáka do kolektivu třídy); metody slovní opírat o názor; metoda postupných kroků při osvojování si nových dovedností; metoda přirozeného učení; metoda přiměřenosti; v maximální možné míře se při výuce opírat o názor; rozvíjet aktivní i pasivní slovní zásobu.

Úpravy obsahu vzdělávání – Obsah vzdělávání se mění. Žák je oprávněn ke vzdělávání dle RVP ZV s využitím minimální doporučené úrovně pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření. Bude vzděláván podle IVP, který mu umožní postupovat dle jeho možností a schopností, poskytne mu delší časovou dotaci na pochopení a zafixování si dané učební látky, a to zejména v českém jazyce, matematice a prvouce. Doporučuje se (z důvodu oslabení v oblasti grafomotoriky) prodloužit přípravnou fázi před vlastním psaním písmen. Žák potřebuje individuální podporu ze strany pedagoga – mírnění projevů hyperaktivity a oslabené koncentrace pozornosti, podporu, vedení a kontrolu plnění zadaných úkolů.

Úprava očekávaných výstupů vzdělávání – v návaznosti na úpravu obsahu vzdělávání.

Organizace výuky – Při vzdělávání se doporučuje zohledňovat psychomotorický neklid, výkyvy a kolísání ve výkonnosti, zvýšenou unavitelnost a individuální pracovní tempo. Zátěž je třeba rytmizovat – pracovat v kratších blocích, častěji střídát činnosti s různou mírou zátěže. Je nutné střídát různé formy práce, aktivitu a uvolnění, zařazovat relaxační chvíle a zadávat kratší úkoly či poskytnout více času na jejich dokončení. V zátěžové situaci je třeba žáka podpořit, poskytnout mu zpětnou vazbu a vést ho k překonávání překážek. Doporučuje se pomoc při adaptaci na prostředí školy, školní režim i při komunikaci se spolužáky a dalšími pedagogy. Nutné je rozvíjení pracovních návyků, výdrže u plnění úkolů, nastavení důsledného, ale citlivého přístupu a stanovení jasných pravidel a hranic. Je potřeba posilovat žádoucí způsoby chování a pokusit se identifikovat možné spouštěče nežádoucího chování a cíleně s nimi pracovat. Chlapci je potřeba dávat konkrétní a jednoznačné pokyny, úkoly zadávat srozumitelně a nezadávat jich více najednou, pokyny rozdělit na menší části a dle potřeby je opakovat.

Personální podpora ve škole – Žák bude vzděláván s podporou asistenta pedagoga. Ten pracuje v předem nastaveném režimu podle pokynů učitele a pod jeho metodickým vedením. V průběhu výuky bude AP pomáhat při zprostředkování učební látky, při výkladu (jeho zjednodušení, přeformulování), při upevňování a procvičování probrané látky a průběžné kontrole plnění úkolů. AP pomáhá žákovi také při adaptaci na školní prostředí, začlenění do kolektivu a komunikaci se spolužáky, monitoruje chování žáka. O práci žáka i jeho chování poskytuje AP zpětnou vazbu učiteli.

Hodnocení žáka – Finální – číselné (známkou). Průběžné – klasifikační stupeň, motivační razítka, obrázky, lze doplnit slovní hodnocení se zvýrazněním motivační složky hodnocení. Pozitivní motivace – chválit nejen za dobrý výsledek, ale i za projevenou snahu, zájem o učení, dílčí úspěchy. Dopřát pozitivní prožitek.

Pomůcky – Názorné didaktické pomůcky, které jsou spjaty s realitou a žák je zná ze svého okolí a které umožňují multisenzoriální přístup. Demonstrační obrázky, obrazový materiál, didaktické hry. Názorné didaktické pomůcky pro výuku čtení, psaní a matematiky (čísla, písmena, počítadla, číselné osy, předměty pro manipulaci k názoru

příkladu). Výukové programy na interaktivní tabuli, tablet, PC. Pomůcky pro rozvoj: řeči a komunikace (fotografie, předměty, demonstrační obrázky, pracovní listy), grafomotoriky a jemné motoriky (pomůcky pro vyvození správného úchopu, pracovní listy), hrubé motoriky, smyslového vnímání a kognitivních schopností.

Před nástupem F. do školy proběhla i úprava prostředí ve třídě. Jak již jsme zmínili, měli zde být vzdělávání dva žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, oba s podporou asistenta pedagoga. Kromě nich bylo do třídy přijato dalších třináct intaktních dětí. Třída byla vybavena novým nábytkem, do zadní části byl pořízen nový koberec a paravan, za který byla umístěna lavice. Byly pořízeny i názorné didaktické pomůcky pro výuku čtení, psaní a matematiky a pomůcky pro strukturaci. Pro F. bylo připraveno místo v poslední lavici a vedle něj místo pro asistenta pedagoga. Také byla ve škole zařízena místnost, která měla sloužit žákům se speciálními vzdělávacími potřebami v případě potřeby k individuálnímu vzdělávání nebo relaxaci za podpory asistenta pedagoga.

Do první třídy základní školy začal F. chodit v září 2018. Na konci srpna byli do školy třídní učitelkou pozváni rodiče chlapce, aby (v souladu s výše uvedenými doporučeními P5) od nich byly získány doplňující informace a také aby s nimi byla konzultována tvorba IVP. Byli i opatrně připravováni na možnost, že i přes veškerou snahu nemusí jejich syn být ve škole tak úspěšný, jak by si přáli. Také byli upozorněni, že vzdělávání bude vyžadovat jejich plnou podporu a úzkou spolupráci se školou. Na této schůzce měla třídní učitelka pocit, že rodiče jsou pozitivně naladěni a budou se školou spolupracovat. Matka prý byla přesvědčená, že její syn všechno bez problémů zvládne a žádné intenzivnější spolupráce nebude potřeba. Otec se do hovoru moc nezapojoval. Matka tuto schůzku vnímá trochu jinak. *„Ještě nezačal a já už poslouchala, že nemusí uspět. Chápu, že mě jen paní učitelka chtěla připravit na všechny možnosti, ale ... Ne že by byla nepříjemná nebo tak něco, to ne, ale prostě jsem to nechtěla poslouchat a raději všechno odkývala a říkala si: Uvidíme ... Ono to určitě půjde bez problémů.“* Velmi optimistická na této schůzce byla výchovná poradkyně. Ta stále rodiče ubezpečovala, že začlenění jejich syna není žádným problémem a že zcela jistě proběhne bez komplikací.

Brzy po nástupu F. do školy jeho třídní učitelka zjistila, že není schopen bez podpory asistenta pracovat samostatně ani pár minut. Je nutno ho neustále udržovat při plnění úkolů a motivovat pro další práci. Vyžaduje neustálou pozornost a pokud ji nemá, nepracuje a ruší ostatní. Nemůže pracovat ani s pracovními sešity, protože mu to úroveň grafomotoriky neumožňuje. Zároveň chce dělat to co ostatní a když nemůže, má záchvaty vzteku. F. nepřijal ani asistentku pedagoga, která k němu byla přidělena. Pro názornost uvedeme poznámky třídní učitelky ze dne 6. 9. 2019 (ostatní zápisy ze září mají podobný charakter): „ ... celý den je F. v neklidu, vyrušuje a odmítá pracovat, stoupá agrese a vulgarismy, odmítá spolupracovat a asistentkou, vzpouzí se, válí se po zemi, pomůcky dává do pusy a odmítá je vyndat, nepomáhá změna činnosti ani relaxace, chce pouze svačit, vzteká se a je velmi hlučný ...“ Třídní učitelka se objednala na konzultaci do SPC a zároveň si pozvala rodiče, aby s nimi vše projednala. Pracovnice SPC byly třídní učitelce nápomocny při sestavování IVP a přislíbily návštěvu školy a náslech ve třídě, podle kterého následně doporučí další způsob práce s chlapcem.

Východiskem pro zpracování IVP bylo doporučení SPC a školní vzdělávací program. Byl zpracován pro český jazyk, matematiku, prvouku, praktické činnosti a tělesnou výchovu a je přílohou číslo 9 této práce. Třídní učitelkou byly pro tyto předměty vypracovány tematické plány s časovým rozložením učiva, které jsou přílohou jeho individuálního vzdělávacího plánu.

Na konci září proběhla plánovaná schůzka třídní učitelky s rodiči F., na kterou se dostavila pouze jeho matka, protože otec byl pracovně vytížen. Obsahem jednání bylo projednání IVP, adaptace chlapce na školní prostředí a AP a zhodnocení jeho školní úspěšnosti. Paní učitelka informovala matku o tom, jak probíhá vzdělávání jejího syna. Upozornila ji na to, že přestože se řídí doporučením SPC, je práce s jejím synem nesmírně náročná. F. potřebuje neustálou dopomoc AP a nedokáže samostatně pracovat ani chvíli. Asistentku však odmítá se slovy „*tebe poslouchat nebudu, nejsi učitelka, nemáš školy*“, fyzicky ji napadá a nechce s ní spolupracovat. Velmi brzy se unaví a ani po odpočinku se nechce k úkolu vrátit, odmítá i alternativní činnosti. Hodiny narušuje svými projevy (vztekání, pískání, kňourání...), když je to neúnosné, asistentka ho

na pokyn učitelky odvádí do místnosti na individuální výuku. Tomu se však F. brání. Chce být s ostatními dětmi, učit se jako ostatní, ale to nedokáže, trápí ho to a z toho pramení jeho výbuchy. Třídní učitelku přijímá jako autoritu, dobře s ní spolupracuje a dokáže s dopomocí splnit daný úkol. Hlavní problém práce s F. vidí třídní učitelka v tom, že chlapec velice špatně snáší veškerou odlišnost od ostatních dětí a nechce pracovat jinak, což je však v rozporu s jeho speciálními vzdělávacími potřebami a nastavením IVP. Díky všem těmto problémům je narušena práce celé třídy. Matka souhlasila s tím, že její syn asistentku nepřijal. Doma o ní nehovořil příliš lichotivě a říkal, že ho nemá ráda a on ji také ne. O své učitelce se doma vyjadřoval pozitivně. Do školy se mu moc nechtělo a domácí přípravu také odmítal dělat. Matka a třídní učitelka se spolu domluvily na společných postupech podle IVP, na způsobu a pravidelnosti domácí přípravy podle zápisů v chlapcově notýsku a pokynů učitelky a na výměně asistentky pedagoga. Tuto možnost již s předstihem třídní učitelka projednala s vedením školy.

V říjnu proběhla metodická návštěva pracovnice SPC ve škole. Ta byla přítomna na prvních dvou hodinách výuky u F. ve třídě. Poté byla uskutečněna krátká schůzka s třídní učitelkou a její asistentkou, na které jim pracovnice sdělila výsledky svého pozorování. K výměně asistentky vyjádřila souhlasné stanovisko a do doby, než bude tato výměna možná, se stávající asistentka musí snažit nastavit chlapci pevné hranice, být důsledná a zároveň laskavá a empatická. Pracovnice souhlasila i s velkou zátěží, kterou jsou F. projevy pro ostatní žáky ve třídě. K omezení těchto vlivů doporučila časté individuální vzdělávání hoča mimo třídu. Také potvrdila, že stávající pracovní sešity a učebnice nejsou pro F. vhodné a doporučila pořízení těch, které se používají v základní škole speciální.

Na konci října byla vyměněna asistentka pedagoga. Tuto funkci začala vykonávat vychovatelka ze školní družiny, která má dlouholeté profesní zkušenosti s edukací dětí a i osobní zkušenost – její syn se také vzdělává podle IVP a v počátcích školní docházky měl velké problémy se začleněním do kolektivu. Tato změna F. velmi prospěla. Velmi rychle asistentku přijal a respektoval ji. Z pozorování bylo patrné, že k asistentce přilnul, bere ji jako svoji oporu a spoléhá na ni. Asistentka citlivě reagovala

na změny F. psychického rozpoložení a vhodně volila relaxační přestávky a střídala činnosti. Také třídní učitelka si změnu nemohla vynachválit. Nejenže s touto asistentkou byla mnohem jednodušší domluva na průběhu hodiny, ale také byla velmi iniciativní a díky své kreativitě vymýšlela a vyráběla pro F. vhodné didaktické pomůcky a pracovní listy, které by ho zaujaly (fotografie pomůcek vyrobených pro matematiku i český jazyk jsou přílohou číslo 10 a 11 této práce). I přenos informací mezi asistentkou a třídní učitelkou se výrazně zlepšil. Velmi pomohlo i to, že byly zakoupeny speciální pracovní sešity a učebnice, podle kterých mohlo F. vzdělávání probíhat efektivněji. To vše přispělo k uklidnění situace ve třídě. Třídní učitelka říká, že asi nejpodstatnější pro ni bylo, že už nemusela řešit konflikty chlapce s asistentkou, což bylo hodně vysilující. I matka si výměnu asistentky pochvalovala. Syn o ní hezky mluvil a těšil se na ni. Také začala díky asistentce velmi dobře fungovat každodenní komunikace s rodiči přes komunikační sešit. Do toho asistentka denně zapisovala vše potřebné, co se týkalo chování a projevů F. ve škole a rodiče zpětně posílali zprávy o dění doma, které by na chování ve škole mohlo mít vliv.

Přestože edukace F. byla i nadále nesmírně náročná, situace se stabilizovala. Při vyučování chlapec pracoval dál s plnou podporou asistentky a začal pomalu dělat mírné pokroky. Velkým problémem stále byla jeho nechuť plnit úkoly, zvláště pak v matematice a českém jazyce. Potřeboval neustálé usměrňování zpět k práci. Pokud byl ponechán chvíli pracovat samostatně, pouze seděl, díval se po třídě, kňoural a nic nedělal. Pomáhala strukturace hodiny a neustálá motivace spolu s povzbuzováním a pochvalou. Některé dny se alespoň v prvních dvou vyučovacích hodinách trochu lépe koncentroval, někdy přišel do školy rozladěn a pak odmítal pracovat již od první hodiny. Přestože pracoval podle jiných učebnic a jiným tempem, třídní učitelka využívala každé možné příležitosti, aby ho zapojila do práce s ostatními dětmi a dala mu možnost uspět. Asistentka monitorovala jeho chování i o přestávkách a pomáhala mu se začleňováním mezi vrstevníky a usměrňovala jeho chování. Mezi spolužáky se F. zapojil velmi dobře, neměl s nimi žádné problémy. Ostatní děti s jeho přijetím potíže neměly. Chovaly se k němu jako ke každému jinému spolužákovi a pěkně o něm mluvily. Uvědomovali si ale, že F. „ ... je trochu jinéj.“ „*Nejde mu moc učení, ale jinak je dobrej.*“ „*Hraje dobře fotbal.*“ (stolní fotbal na chodbě, který děti

o přestávkách mají možnost si zahrát) „*Nevadí mi, ale není to můj nejlepší kámoš.*“ „*Je hodnej.*“ Problémy měl F. pouze s hochem s poruchou autistického spektra, který ho provokoval, kdykoli měl možnost. Chlapec ho dle svých slov neměl rád, protože „*... je na mě zlej.*“ Bylo třeba ošetřit, aby se chlapci neocitali ve své blízkosti a nenastávaly tak zbytečné konflikty. I o to se staraly obě asistentky.

F. nenavštěvoval žádné zájmové kroužky a nedocházel ani do školní družiny. Matka si ho ve škole vyzvedávala hned po obědě.

Po počátečních problémech byl nastaven efektivní způsob vzdělávání, který začal přinášet výsledky. Rodina chlapce spolupracovala a bylo vidět, že probíhá pravidelná domácí příprava. Dle slov třídní učitelky i její asistentky měla však matka na F. velké nároky. Dokládají to například její reakcí na to, když jí její syn šťastně sděloval, že dostal dvojku. Reagovala slovy „*Cože, dvojku? To snad ne! Mohlo to být lepší, co?*“ F. také ve škole projevoval strach z toho že by dostal horší známku a říkal, že maminka se bude zlobit. Matka měla i pocit, že její syn nedělá žádné pokroky. Přestože byla neustále upozorňována na to, že její syn dělá pokroky úměrné svým schopnostem a ubezpečována o tom, že vzdělávání probíhá v souladu s jeho možnostmi, nebyla zcela spokojena. „*Víte, je to děsná práce, pořád dokolečka opakujeme to samé a nikam se to neposouvá. Myslím, že by mu to mělo jít líp.*“

V prvním pololetí byl chlapec na vysvědčení hodnocen dvojkou z matematiky, z ostatních předmětů měl jedničky. Třídní učitelka to považuje za obrovský úspěch. Matka však se dvojkou z matematiky příliš spokojena nebyla.

Ve druhém pololetí třídní učitelka spolu se svou asistentkou pokračovaly v dobře fungujícím systému péče o chlapce. Práce s ním byla stále velmi náročná a vysilující a dařila se zejména díky dobře nastavenému IVP a intenzivní podpoře asistentky pedagoga. F. se často musel vzdělávat i individuálně mimo třídu. Asistentka i třídní učitelka pociťovaly, že domácí příprava již není tak pravidelná a chlapec také začal častěji přicházet do školy na poslední chvíli, téměř se zvoněním. Neměl pak čas se před začátkem hodiny připravit a byl z toho rozrušený. Také byl často již po ránu unavený a nechtěl pracovat. Matka se začala třídní učitelce vyhýbat a pokud byla

při vyzvedávání svého syna zastižena a požádána o neformální rozhovor, nechovala se příliš vstřícně. Rodiče byli proto pozváni na oficiální schůzku do školy, kde mělo být zhodnoceno fungování IVP, naplňování vzdělávacích cílů a sjednocení vyučovacího přístupu ve škole s edukací v domácím prostředí. Schůzka proběhla začátkem března a dostavila se na ni pouze matka. Třídní učitelka ji seznámila s tím, jak F. ve škole pracuje, že IVP je dobře nastaven a zcela mu vyhovuje. Minimální výstupy se F. daří s menšími nedostatky plnit. Lepší výsledky dosahuje v českém jazyce – s dopomocí asistentky pedagoga si postupně osvojuje písmena, skládá a čte slabiky, slova i věty. Vše s drobnými chybami. K výuce potřebuje hodně názorných pomůcek, neustálou pomoc AP a pobízení k práci. Došlo k mírnému zlepšení úrovně grafomotoriky, přesto F. stále činí potíže dodržet linii a směr. Ve škole i nadále neustále probíhají cviky na uvolnění ruky a nácvik hůlkového písma. Hůře se F. daří v matematice. Tam i přes veškerou snahu třídní učitelky i asistentky a jejich velkou pomoc stále hodně chybuje. Je schopen seřadit číselnou řadu do pěti, napsat číslice do pěti, rozpoznat, kde je více, kde méně, ale předměty sám nespočítá (asistentka nebo pedagožka mu musí ukazovat), nedokáže napsat znak pro porovnání. Správné výsledky sčítání a odčítání jsou náhodné. K procvičování potřebuje názor (kolíčky, knoflíky, kartičky, víčka...), krokovat a je nutné vše stále opakovat. Probíhá také nepřetržité upevňování matematické představy čísla. Chlapec je rychle unavitelný, nového učiva se obává a snaží se je oddalovat. Matka třídní učitelce sdělila, že syn vstává ráno v šest hodin, dívá se na televizi, nechce od ní odejít, a proto přijíždějí do školy na poslední chvíli a F. je již unavený. Matka byla seznámena se správným postupem procvičování učiva, aby se sjednotil postup ve škole a doma. Také jí bylo doporučeno dodržování vhodného denního režimu. Matka souhlasila s tím, co bylo na schůzce projednáváno, a přislíbila spolupráci dle navrženého postupu.

V době od této schůzky do konce školního roku třídní učitelka s asistentkou dál při vzdělávání F. pokračovaly v dobře fungujícím nastavení podpůrných opatření a chlapec neustále dělal velmi mírné pokroky. Bohužel spolupráce s rodiči se zhoršovala. Matka stále F. vozila do školy na poslední chvíli a na jeho výkonech bylo vidět, že domácí příprava neprobíhá pravidelně. Stále častěji hovořil pouze o tom, co viděl v televizi, pracovat odmítal, povaloval se po lavici, rušil ostatní a bylo těžší ho

pro splnění úkolů motivovat. Přestože třídní učitelka i její asistentka (i přes náročnost práce) hodnotily chlapcovo vzdělávání jako úspěšné a zcela odpovídající jeho možnostem, matka jim na konci května sdělila, že uvažuje o přeřazení syna do základní školy speciální. Více toto sdělení nerozebírala a případné schůzce k probrání tohoto nápadu nakloněna nebyla. Třídní učitelka i její asistentka se shodly na tom, že matka zřejmě byla unavena z toho, že škola vyžaduje její úzkou spolupráci, pochopila, že jejímu synovi vzdělávání nepůjde tak dobře jako ostatním dětem, uvědomila si, že ho bude muset stále intenzivně podporovat a předpokládala, že ve speciální škole na ni a jejího syna nebudou kladeny tak vysoké nároky.

Na začátku června třídní učitelka na žádost výchovné poradkyně vyhodnocovala IVP pro potřeby školského poradenského zařízení, které tento plán má povinnost minimálně jednou ročně kontrolovat a vyhodnotit jeho naplňování. Výchovná poradkyně si vyžádala od třídních učitelů vyhodnocení IVP a to potom předala školským poradenským zařízením. Z tohoto vyhodnocení třídní učitelky F. vyplývá, že IVP zcela vyhovuje, chlapec s maximální dopomocí AP zvládá v jednotlivých předmětech naplňovat minimální doporučenou úroveň výstupů v rámci podpůrných opatření. Ovšem bez podpory AP nevypracuje ani nejjednodušší úkol, sám nepracuje vůbec. Potřebuje neustálé pobízení a motivaci a nepřetržitou pomoc. Na vysvědčení byl F. hodnocen dvojkou z českého jazyka, z matematiky trojkou, z ostatních předmětů měl jedničky. K dokreslení pokroku žáka jsou v příloze 12 a 13 uvedeny ukázky úrovně grafomotoriky v listopadu 2018 a v červnu 2019.

Dodejme, že chlapec má diagnostikováno lehké mentální postižení, ale projevy a úroveň rozumových schopností svědčí spíše o postižení středně těžkém.

3.5 Analýza rozhovorů s rodiči

Kromě narativního rozhovoru, který sloužil k získání anamnézy, byly s rodiči uskutečněny i dva (ze tří plánovaných) polostrukturované rozhovory zaměřené na inkluzivní vzdělávání jejich syna. První proběhl na začátku září a druhý v pololetí školního roku, oba v domě rodičů. Prvnímu z nich byl účasten i otec, který se však do něj příliš nezapojoval nechal mluvit svou manželku.

Z prvního rozhovoru vyplynulo, že školu si pro vzdělávání svého syna rodiče nezvolili pouze kvůli spádovosti, ale i proto, že měli informace o tom, že se zde „ ... učí děti s různými problémy.“ Jedním z důvodů bylo i to, že otec tuto základní školu jako dítě také navštěvoval. Neměli pochyb o tom, že F. povinnou školní docházku v této škole bez potíží zvládne. I v SPC jim řekli, že to nebude problém, a o tom samém je ujišťovala i výchovná poradkyně ve škole. S přístupem školy byli spokojeni, rozladily je až problémy, které nastaly ihned počátkem září. „*Největší problém fakt je, že nemá rád tu svoji asistentku. Nechce s ní mluvit ani ji poslouchat.*“ Doufali, že situace se uklidní. „ ... *tak máme za sebou první týden, takže čekáme, že se to zlepší.*“ Byli připraveni na to, že svému synovi budou pomáhat, jak jen to půjde. „*No tak se s ním prostě budeme víc učit, no.*“ Předpokládali, že díky intenzivní přípravě bude jejich syn školu dobře zvládat. „ ... *normálně dokončí základku a půjde někam na učňák.*“

Při druhém rozhovoru v pololetí školního roku již matka tak optimistická nebyla. Od vzdělávání očekávala, že proběhne bez větších potíží, a brzy po nástupu jejich syna do školy začala být upozorňována na to, že vůbec nezvládá pracovat samostatně, bez podpory asistentky se neobejde ani malou chvíli, že bude potřebovat jiné pracovní sešity a učebnice ... „*Na to jsme nebyli připraveni. Čekali jsme, že bude potřebovat jen malou pomoc, že bude trochu pomalejší, ale ...*“ Přestože s rodiči byl hned v druhé polovině září prohovořen individuální vzdělávací plán a bylo jim vysvětleno, že jejich syn bude mít upraven obsah i výstupy vzdělávání, neuvědomili si dostatečně, co to znamená. Velmi pozitivně ale hodnotili výměnu AP. Od té doby „ ... *to bylo lepší. Ta nová s ním opravdu umí pracovat skvěle, má ji rád.*“ Matka očekávala, že pravidelná a intenzivní domácí příprava jejímu synovi pomůže, a zjistila, že pokroky nepřicházejí. „*My jsme jako fakt hodně dřeli, ale bylo to k ničemu. Další den to samé od začátku! Prostě žádný posun.*“ I když ji třídní učitelka i asistentka ubezpečovaly, že její syn za pololetí udělal velký pokrok, nemyslela si to, protože měla zcela jiné očekávání. „*Už jsem z toho taky hodně unavená, prostě mám pocit, že to nemá cenu.*“

Třetí rozhovor s rodiči naplánovaný na konec června pro zhodnocení vzdělávání jejich syna se již neuskutečnil. Matka nebyla ochotná ho poskytnout. „*Víte, já už se*

o tom nechci bavit, prostě jsem si to celé představovala jinak. Myslela jsem, jak bude všechno v pohodě, ale není ... “

Ani při jednom rozhovoru rodiče nikdy nepoužili v souvislosti se svým synem pojem mentální postižení.

3.6 Analýza rozhovorů s třídní učitelkou a její asistentkou

Třídní učitelka celkově hodnotí chlapcovo vzdělávání kladně. Udělal pokrok, jeho schopnosti a dovednosti se rozvíjejí, do kolektivu se zapojil a minimální výstupy se mu daří naplňovat.

Zpočátku měla obavy, jestli zvládne řídit výuku ve třídě s dvěma hochy s SVP a dvěma asistentkami a nedovedla si představit, jak bude vyučování probíhat. V rozhovoru několikrát zmínila, že není speciální pedagog, za ní se tato problematika na pedagogických fakultách nevyučovala, a přestože absolvovala několik školení zaměřených na tuto problematiku, nerozumí hodně věcem, které jsou se vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami spojeny.

Znalosti o mentálním postižení a způsobech práce s žáky s tímto postižením třídní učitelka neměla a ani si je nikde nevyhledávala, protože dlouho vůbec netušila, že u F. se jedná o lehké mentální postižení. *„Tehle pojem zpočátku nikdo nepoužil. Ve zprávě z SPC nebyl a ani při té první schůzce to neřekli. Neslyšela jsem to ani od rodičů ani od výchovné poradkyně.“* Před nástupem F. do školy třídní učitelka věděla, že má chlapec sníženou úroveň rozumových schopností, ale ze slov pracovníků SPC, výchovné poradkyně a rodičů nevyplývalo, že by jeho potíže měly být nějak výrazné. Pro nedostatek znalostí z oboru speciální pedagogika si nespojila třetí stupeň podpůrných opatření a úpravu výstupů s diagnózou mentálního postižení. *„To, že se F. nebude schopen vzdělávat běžnými výukovými metodami a že samostatně nebude pracovat vůbec, jsem zjistila, až když nastoupil do školy.“* O tom, že chlapec má diagnostikováno lehké mentální postižení, se třídní učitelka dozvěděla vlastně až z nástěnky ve sborovně, na kterou koncem října výchovná poradkyně vyvěsila informace pro všechny pedagogy v podobě seznamu žáků s příznanými podpůrnými

opatřeními druhého až pátého stupně vzdělávajících se ve škole. V tomto seznamu byly uvedeny i diagnózy jednotlivých žáků.

Spolupráci s výchovnou poradkyní (VP) třídní učitelka hodnotí celkově jako velmi špatnou. Nikdy se jí od VP nedostalo pomoci, kritizovala, lpěla pouze na tom, aby byly vyplněny a vytvořeny všechny povinné dokumenty a „ ... *jsem přesvědčena, že za mými zády komunikovala s rodiči a podávala jim protichůdné informace. Důkaz nemám, ale několikrát se podřekli a pak to zamluvili ...*“ Ani pomoc školského poradenského zařízení nehodnotí třídní učitelka kladně. Měla pocit, že pracovnice samy neví, jak s chlapcem pracovat. Velmi ji také pobouřilo, že vhodné pracovní sešity a učebnice měla k dispozici až po dvou měsících. „*Kdyby hned v tom květnu řekli, že ta grafomotorika je na tak špatné úrovni a že nezvládne běžné pracovní sešity, ušetřilo by mi to spoustu starostí a mohla jsem být na září lépe připravená.*“ Měla dojem, že v SPC nehovořili „na rovinu“ ani s rodiči a neřekli jim všechny podstatné informace. „*Když jsem s rodiči v září mluvila, připadalo mi, že prvně slyší, že schopnosti jejich syna se tak výrazně odlišují do ostatních dětí. Myslela jsem, že to z SPC vědí.*“

Za velmi důležité při vzdělávání chlapce třídní učitelka považuje kvalitního asistenta pedagoga. Soulad mezi učitelem, jeho asistentem a žákem samotným pokládá za okolnost, která měla největší podíl na úspěšnosti společného vzdělávání. „*Bez asistentky si to nedovedu představit. Ale je pravda, že ta první na začátku působila snad víc problémů než užitku. Po výměně asistentek to už bylo supr.*“ Chlapec si na novou asistentku rychle zvykl, fixoval se na ni, respektoval ji a ona s ním uměla pracovat velmi dobře. Také spolupráce mezi asistentkou a třídní učitelkou se výrazně zlepšila. Rozuměly si, a protože na sebe byly dobře napojené, přenos informací oběma směry probíhal velmi rychle a efektivně. Třídní učitelka si pochvalovala i kreativitu asistentky. „*Spoustu pomůcek vyrobila a mnohem lepší, než které jsme měly k dispozici z obchodu.*“

Spolupráci s rodiči hodnotí třídní učitelka zpočátku vzdělávání kladně. Sice se trochu bránili přijmout, že jejich syn potřebuje ve škole tak velkou dopomoc, a zlehčovali to, ale velmi pěkně spolupracovali a snažili se vyhovět nárokům školy. V průběhu školního roku však zájem a vstřícnost matky opadaly. Ke konci školního

roku pak již domácí příprava téměř neprobíhala a matka se učitelce spíše vyhýbala. Ta si myslí, že „ ... *když rodiče pochopili, jak to s F. vypadá, rezignovali. Měli prostě zpočátku nereálné představy.*“

Inkluzivnímu vzdělávání žáků s mentálním postižením není třídní učitelka příliš nakloněna. Domnívá se, že zvláště v případě tohoto chlapce by bylo lepší, kdyby ve speciální škole mohl pracovat ve stejném rozsahu a stejným tempem jako jeho spolužáci. Velmi špatně snášel, že nezvládne dělat to, co dělají ostatní děti. Nevidí ve společném vzdělávání žádné velké výhody pro chlapce ani pro ostatní žáky. Práce ve třídě byla pro ni nesmírně náročná a stresující. I přesto říká, že ji tato zkušenost velmi obohatila. Musela vymyslet mnoho nových způsobů vedení výuky, které bude moci využívat i v další praxi. Objevila nové pomůcky a metody práce a v neposlední řadě si uvědomila, že i sebemenší pokrok je pro některé žáky úspěchem.

Asistentka pedagoga určená k podpoře F. s třídní učitelkou souhlasí. Uvádí, že s chlapcem pracovala intuitivně, protože informace chyběly a nikdo jim zpočátku nebyl schopen poradit, jak s ním pracovat. S třídní učitelkou se jí pracovalo dobře. „*Protože se dlouho známe a jsme kamarádky, nebyl to problém. Kolikrát nám stačilo se na sebe podívat a už jsme obě věděly ...*“ Nejtěžší dle jejích slov bylo chlapce vůbec k práci motivovat. Pracovat nechtěl, plnění úkolů se vyhýbal. Trochu pomáhala strukturace hodiny a odměny slíbené za splnění úkolů. „*U něj se na začátku o nějakých pracovních návycích vůbec nedalo mluvit. Prostě žádné neexistovaly.*“ Asistentka se také domnívá, že žák s tímto postižením by neměl mít stejný rozvrh jako ostatní děti. „*Jemu by stačily dvě, maximálně tři vyučovací hodiny, pak už to nemělo smysl. Sice ve škole byl čtyři nebo pět hodin, ale jako by nebyl.*“

Z obou rozhovorů vyplynulo, že zásadním problémem byl nedostatek pravdivých informací o chlapci a jeho možnostech a žádná pomoc ze strany poradenských pracovníků (výchovné poradkyně a pracovník SPC). I přes tyto potíže však bylo společné vzdělávání úspěšné.

3.7 Analýza rozhovorů s ostatními pedagogy školy

Jak jsme uvedly výše, skupinové rozhovory byly uskutečněny se všemi třídními učitelkami na prvním i druhém stupni základní školy, kde šetření probíhalo. Proběhly v květnu 2018 a jejich cílem bylo zjistit názory pedagožek na inkluzivní vzdělávání žáků s mentálním postižením, identifikovat překážky, které pedagožky v tomto vzdělávání vidí, i cesty k jejich odstranění. Respondentky se vyjadřovaly i k významu jednotlivých vnějších faktorů (rodina, škola a pedagog, školní i školské poradenské služby, IVP), které mají vliv na úspěšnost vzdělávání dětí s mentálním postižením. Rozhovorů se celkem zúčastnilo jedenáct pedagožek.

Přímou zkušenost se vzděláváním dětí s mentálním postižením má za svou praxi deset pedagožek (šest z prvního stupně, čtyři ze stupně druhého). Pouze dvě tuto zkušenost získaly až po zavedení inkluzivní novely školského zákona. Ty pedagožky, které nikdy ve své třídě žáka s mentálním postižením nevzdělávaly, při rozhovoru čerpaly ze svých vědomostí v problematice mentálního postižení, ze zkušeností získaných při suplování ve třídě, kde se takový žák vzdělával, či z pozorování žáka o přestávkách a na akcích školy.

Na úvod se měly respondentky vyjádřit k pojmům integrace a inkluze. Většina z nich vnímá tyto pojmy jako synonyma. Objevuje se názor, že integrace je pouze zastaralý termín. Učitelky, které mají speciálně pedagogické vzdělávání, znají definice obou pojmů, umí pojmenovat rozdíly mezi nimi, ale uvádějí, že v praxi tyto pojmy splývají a rozdíl mezi nimi není žádný. Jedna z pedagožek (P6) vnímá pojem integrace jako širší, ve smyslu integrace do společnosti, inkluzi pak jako týkající se pouze školství. Další (P4) říká, že tyto pojmy „ ... nejsou stejné, jdou ruku v ruce, neumím to přesně vysvětlit.“

Všechny respondentky vyjádřily souhlasné stanovisko ke společnému vzdělávání žáků s postižením, ale ne v případě žáků s postižením mentálním. V názoru na inkluzivní vzdělávání těchto žáků se shoduje většina respondentek - společnému vzdělávání nejsou nakloněny. Šest z nich (tři z druhého stupně a tři ze stupně prvního) uvádějí, že žák s lehkým mentálním postižením velkým problémem není, u žáků

s těžším stupněm postižení již jsou proti začleňování těchto dětí do běžných tříd. Jedna z nich k tomu dodává, že nezáleží ani tak na stupni postižení „ ... jako spíš na osobnostních charakteristikách konkrétního žáka. Může mít pouze lehké mentální postižení a prostě to nepůjde, naopak žák se středně těžkým postižením to zvládnout může dobře. Úspěch je velmi individuální.“ P8 k tomu říká: „Mně se pro žáky s mentálním postižením velmi líbí model speciální třídy zřízené při běžných školách. Děti v ní mohou pracovat jiným tempem, mají jiný režim, ale přitom se o přestávkách a na akcích školy setkávají všichni žáci školy.“ Jedna z pedagožek (P10) dokonce uvedla, že společné vzdělávání není pro žáky s mentálním postižením vůbec žádným přínosem a to ani v sociální oblasti. „Mám pocit, že těmhle dětem je jedno, kde se vzdělávají. Nedokážou to stejně posoudit.“ P7 to shrnuje: „Inkluze ano, ale ne za každou cenu.“

V inkluzivním vzdělávání dětí s mentálním postižením vidí všechny respondentky hodně problémů a překážek stojících v cestě úspěšnému začlenění těchto žáků do škol hlavního vzdělávacího proudu.

Nejčastěji zmiňovaly nepřipravenost pedagogů a nízkou kvalifikovanost asistentů pedagoga. Další potíže vidí v tom, že žáci s mentálním postižením ani při velkém zjednodušení učiva a názornému vyučování mnoho věcí nechápou a neorientují se ani v běžných situacích. Práce s nimi je mnohem náročnější, složitější a běžná škola jim nemůže dát to, co by pro svůj budoucí život potřebovali. P5: „Já se nemůžu každý druhý den sebrat, jít ven a tam učit děti nakupovat, jezdit autobusem, posílat pohledy a další praktické věci, které mentálně postižené děti potřebují, musím učit.“ Za velký problém P3 pokládá to, že děti s mentálním postižením si ve třídě (i přesto, že jsou kolektivem dobře přijaty) málokdy najdou opravdové kamarády. V prvních ročnících to ještě není tak nápadné, ale postupem času s vývojem zájmů ostatních dětí „ ... se nůžky čím dál víc rozevírají.“ Problém vidí většina pedagožek také v tom, že ve škole chybí školní speciální pedagog a služby školských poradenských zařízení nejsou v tomto regionu na vysoké úrovni. Spolupráce není kvalitní, ŠPZ nepomáhají, neumí poradit, jejich doporučení má často jen velmi obecný charakter a neodpovídá tomu, jakou zkušenost mají s dítětem pedagožky. Většina respondentek (zvláště na prvním stupni) byla také velmi nespokojena s prací výchovné

poradkyně. Dle jejich slov její osobnostní charakteristiky nejsou dobré, neumí a není ochotna s ostatními kooperovat, už vůbec ne jim pomáhat. Povyšuje se na ty, které nemají speciálně pedagogické vzdělání, dívá se na ně svrchu, poučuje, ale konkrétně poradit se vzděláváním dítěte s SVP nedokáže. S těmi učitelkami, které speciálně pedagogické vzdělání mají a mohly by jí oponovat, se do hovoru raději moc nepouští. Všechny mají stejný pocit, že VP pouze čeká na chybu některé z nich, aby na ni mohla upozornit. Shodují se na tom, že pro radu si půjdou raději než k VP ke kterékoli z kolegyň. Jsou rády, že VP ze školy odchází a doufají, že s budoucím výchovným poradcem bude lepší spolupráce. P4 uvedla, že potíže mohou při vzdělávání žáků s mentálním postižením činit i jejich rodiče, kteří „ ... *mají často nereálné požadavky.*“

Mnoho pozitiv na společném vzdělávání v případě žáků s mentálním postižením respondentky nenalezly. Několik z nich uvedlo, že pozitivní je přítomnost dětí s mentálním postižením pro ostatní děti. Ty se učí trpělivosti, stávají se citlivějšími a vnímavějšími k potřebám druhých..

Některé výše jmenované překážky a potíže by dle slov respondentek bylo možno odstranit.

P9 si například myslí, že by pomohlo, kdyby bylo více finančních prostředků na „lepší“ zaměstnance. Na místa AP by se při vyšším finančním ohodnocení hlásili kvalifikovanější zájemci a byla by větší možnost výběru. Také by mohl (pokud by to situace vyžadovala) místo asistenta pedagoga ve třídě být další pedagog. Finance by mohly pomoci i k výraznému snížení dětí ve třídě, kde se žák s mentálním postižením vzdělává. P3 k tomu dodává „ ... *hodně by pomohlo, kdyby byly peníze na školního speciálního pedagoga.*“ Všechny respondentky se shodly na tom, že je potřeba, aby na škole byl fungující výchovný poradce a ocenily by i lepší vzdělávání v problematice edukace dětí (nejen) s mentálním postižením. Kurzy, které v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků absolvovaly, nehodnotí všechny kladně. Ty jsou totiž často zaměřeny pouze na teorii a dotazy z praxe lektoři neumí zodpovědět. Pedagožky by uvítaly i snížení administrativy související se vzděláváním žáků s SVP. Podle slov respondentek však mnohé problémy odstranit nejde, protože vyplývají ze samotné charakteristiky mentálního postižení.

Z vnějších faktorů ovlivňujících vzdělávání žáků s mentálním postižením respondentky největší význam přikládaly osobnosti pedagoga a jeho schopnosti koordinovat spolupráci škola - asistent pedagoga - rodina. Kooperace, jednotný přístup k žákovi a vzájemná komunikace mezi těmito třemi subjekty je podle P1 nezbytnou podmínkou začlenění žáka s mentálním postižením do běžné třídy. Velmi vysoko při posuzování vlivu jednotlivých vnějších faktorů všechny respondentky staví roli asistenta pedagoga. Vzdělávání těchto žáků bez asistenta pedagoga si většina respondentek neumí představit. Všechny si zároveň uvědomují, jak důležitá je asistentova osobnost. P7: *„Strašně záleží na osobnosti asistenta. Může mít vzdělání jaké chce, ale když to v sobě nemá ... Prostě se to nedá úplně naučit.“* Školní poradenské pracoviště ani školské poradenské zařízení nepokládají pedagožky při vzdělávání dětí za důležité. Vzhledem ke špatné zkušenosti s oběma institucemi jim ani jedna z respondentek nepřikládá žádný význam. P8: *„ŠPZ potřebujeme jen kvůli doporučení, jinak nám je k ničemu.“* Ani IVP nehodnotí nikdo jako významný dokument. Má pro pedagožky pouze formální charakter. Opět zde odkazují na důležitost pedagoga. Když ten ví, co má dělat, nemusí to mít napsané v IVP. A pedagog, který z jakýchkoli důvodů neumí s dětmi s SVP pracovat, není empatický, trpělivý, ochotný změnit své zaběhlé postupy a učit se nové věci, se stejně nějakého plánu držet nebude. P11 to shrnuje: *„Kvalitní pedagog IVP podle mě nepotřebuje.“* P1 vidí v IVP důležitou pomůcku pro časové rozložení učiva u žáků, kteří mají upravené výstupy ze vzdělávání. To by však dle jejích slov šlo stejně dobře udělat jen pomocí tematických plánů pro konkrétního žáka s mentálním postižením. P10 uvádí: *„Já vím, že IVP můžu v průběhu roku upravovat a měnit, ale po zkušenosti s T. bych ho musela měnit každou chvíli, protože praxe je prostě jiná ... Plán být musí, tak ho napíšu, odevzdám, ale ...“*

Ze skupinového rozhovoru s asistentkami žádná nová fakta nevyplývala. Jejich názory se shodují s názory pedagožek.

3.8 Diskuze nad výsledky šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo analyzovat průběh inkluzivního vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením na začátku povinné školní docházky a zjistit, které vnější faktory toto vzdělávání nejvíce ovlivňují, přičemž dílčími cíli bylo posoudit vliv jednotlivých vnějších faktorů na úspěšnost společného vzdělávání v případě žáka s lehkým mentálním postižením, zjistit názory pedagogických pracovníků na inkluzivní vzdělávání žáků s mentálním postižením a sestavit konkrétní doporučení pro další inkluzivní praxi ve škole, kde probíhalo výzkumné šetření.

Na základě výzkumu měly být zodpovězeny tyto otázky: Které z vnějších faktorů (rodina, škola a pedagog, asistent pedagoga, poradenské služby, IVP) nejvíce ovlivňují inkluzivní vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením na začátku povinné školní docházky? Jaké jsou názory pedagogických zaměstnanců na inkluzivní vzdělávání v případě žáků s mentálním postižením? Jaké překážky pedagogičtí zaměstnanci vidí v inkluzivním vzdělávání žáka s mentálním postižením a co by tyto překážky podle nich pomohlo odstranit?

Odpovědi na tyto otázky a splnění cílů výzkumného šetření bylo dosaženo pomocí těchto výzkumných technik: analýzy odborné literatury, rozhovorů, anamnestických dotazníků a přímého pozorování. Na základě kvalitativního výzkumného šetření byla zpracována podrobná případová studie žáka s lehkým mentálním postižením vzdělávajícího se ve společném vzdělávání.

Průběh vzdělávání chlapce s lehkým mentálním postižením byl analyzován na základě přímého pozorování, rozhovorů s žákem samotným, jeho rodiči, pedagožkou a její asistentkou, rozborů chlapcových záměrných i spontánních produktů i školní dokumentace. Posouzení míry vlivu jednotlivých vnějších faktorů bylo získáno pomocí zpracované případové studie, pozorování a rozhovorů s pedagogy i jejich asistenty.

Analýza průběhu inkluzivního vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením ukázala v jeho počátcích velké problémy. Pedagožka neměla potřebné informace a netušila, na co se má připravit. Specifické potřeby chlapce byly podhodnocovány jak ze strany rodičů, tak ze strany SPC. Také nebyl dobře zvolen asistent pedagoga, což

přinášelo hodně potíží. Chlapec asistentku nepřijal a nefungovala dobře ani její spolupráce s třídní učitelkou. Po výměně asistentky, správném nastavení podpůrných opatření a pořízení vhodných didaktických materiálů se situace uklidnila a chlapec začal dělat mírné pokroky. Jeho vzdělávání se stalo efektivním, a přestože bylo nesmírně náročné jak pro třídní učitelku, tak pro její asistentku, probíhalo úspěšně. Problémem se postupně stávala spolupráce s rodinou. Matka zpočátku chlapce velmi podporovala, učila se s ním a se školou velmi dobře spolupracovala. Když si uvědomila, že syn nebude schopen ani při nejvyšší míře podpory dosáhnout stejných výsledků jako jeho spolužáci, rezignovala. Přesto bylo společné vzdělávání chlapce úspěšné, splnil minimální výstupy ze vzdělávání a nic nebránilo, aby postoupil do dalšího ročníku.

Na základě analýzy průběhu vzdělávání chlapce s lehkým mentálním postižením a rozhovorů s pedagogy lze říci, že nejvýznamnějším faktorem ovlivňujícím jeho vzdělávání je osobnost pedagoga a jeho schopnosti. Spolupracující rodina je při vzdělávání žáka s mentálním postižením velkým přínosem, ale důležitější je pro edukační proces kvalitní asistent pedagoga. Bez něj si vzdělávání žáků s mentálním postižením lze jen těžko představit. Poradenské služby v tomto případě nefungovaly, jak by měly, proto na vzdělávání chlapce neměly velký vliv, a pokud ano, byl to vliv spíše negativní. Význam individuálního vzdělávacího plánu také není velký. Pedagogové ho vnímají pouze jako formální dokument, který schopný učitel nepotřebuje a ten neschopný podle něj stejně pracovat nebude.

V názoru na společné vzdělávání žáka s mentálním postižením se shodly všechny pedagožky školy i jejich asistentky. Vzdělávání těchto dětí v běžných školách nejsou nakloněny. Polovina z respondentek však uvádí, že záleží na stupni postižení a ve vzdělávání žáků s lehkým stupněm mentálního postižení nevidí problém.

V cestě společnému vzdělávání žáků s mentálním postižením dle respondentek stojí mnoho překážek. Na prvním místě zmiňovaly nepřipravenost pedagogů po odborné stránce a nízkou kvalifikovanost asistentů pedagoga. Problém vidí pedagožky i v začlenění těchto žáků do třídního kolektivu, i přes veškerou snahu a ošetřování pozitivního klimatu třídy se těmto žákům málokdy daří najít opravdového

kamaráda. Velkým problémem je podle respondentek chybějící školní speciální pedagog a nefungující poradenské služby (školní i školské). Jako překážka společného vzdělávání byla zmíněna i častá nereálná očekávání rodičů těchto dětí. Největší překážkou v edukaci je však podle pedagožek samotné mentální postižení. Žáci ani při velkém zjednodušení a názorném výkladu učivu nerozumí a špatně se orientují i v naprosto běžných každodenních situacích. Kromě posledně jmenované by dle respondentek ostatní překážky bylo možno zcela nebo alespoň zčásti odstranit. Tomu by v první řadě pomohlo dostatek finančních prostředků, které by umožnily zaměstnávat asistenty pedagoga s vyšší kvalifikací, zřídit pozici školního speciálního pedagoga či výrazně snížit počet žáků ve třídě. Dále by pedagožky ocenily zlepšení činnosti školního poradenského pracoviště, jmenovitě výchovné poradkyně, i speciálně pedagogického centra a možnost získat lepší vzdělávání v problematice mentálního postižení.

Na základě kvalitativního šetření byla sestavena doporučení pro další inkluzivní praxi ve škole, kde výzkum probíhal. Jsou uvedena v následující kapitole a byla předána i vedení školy, které přislíbilo se k nim vyjádřit.

Nutno dodat, že na této základní škole se spíše než o inkluzivní vzdělávání jedná o individuální integraci žáků s SVP. Nejedná se o společné vzdělávání v pravém slova smyslu, neboť zde není nastaveno inkluzivní klima a škola nesplňuje podmínky pro inkluzivní vzdělávání tak, jak je popisuje odborná literatura.

3.9 Doporučení pro další inkluzivní praxi ve škole

- 1) Vzhledem ke vzrůstajícímu počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zřídit ve škole pozici školního speciálního pedagoga.
- 2) V případě společného vzdělávání žáků s nějakým druhem postižení alespoň v počátku povinné školní docházky zajistit, aby třídním učitelem (učitelkou) byl pedagog se speciálně pedagogickým vzděláním.
- 3) Budovat klima školy směrem k přijímání heterogenity jako běžného a zcela normálního jevu.

- 4) Zajistit, aby při přijímacím řízení na funkci asistenta pedagoga byl přítomen i třídní učitel. Předejde se tak tomu, že si asistent a pedagog „nesednou“.
- 5) Asistenty pedagoga vybírat pečlivě a s rozmyslem. Nehledět pouze na vzdělání, ale i na osobnostní charakteristiky, délku praxe a zkušenosti (byť osobní) s edukací dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.
- 6) Vést pedagogické zaměstnance školy k užší spolupráci a sdílení zkušeností s jednotlivými žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se ve škole vzdělávají. (např. pravidelné metodické schůzky učitelů, kteří daného žáka vzdělávají)
- 7) Zkusit prohloubit spolupráci se školskými zařízeními směrem k lepšímu přenosu informací, vybudování důvěry a sdílení zkušeností. (např. zvat pracovníky ŠPZ do školy, aby pedagogům vysvětlili způsob své práce, tvorbu doporučení...; motivovat pedagogy školy k návštěvám ŠPZ)
- 8) V případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dohlédnout na to, aby byla navázána úzká spolupráce s rodinou.
- 9) Zvýšit informovanost pedagogů o jednotlivých druzích postižení a metodách práce s žáky s těmito postiženími, podporovat DVPP v této oblasti.
- 10) I nadále podporovat nově vzniklé metodické sdružení asistentů pedagogů a poskytnout mu prostor pro pravidelné schůzky.
- 11) Vybudovat funkční školní poradenské pracoviště. Jeho pracovníci by měli mít důvěru pedagogů i žáků a schopnosti i dovednosti k výkonu svých funkcí. Svě zkušenosti by měli být schopni ostatním pedagogům předávat.

Závěr

Nejvýraznějším trendem v edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je v posledních letech inkluzivní, čili společné vzdělávání. V současné době se již snad nenajde nikdo, kdo by právo na vzdělávání některému dítěti upíral. Ne všichni ale souhlasí s edukací všech dětí ve společném vzdělávání. Odborníci poukazují na velký přínos společného vzdělávání pro všechny, tedy nejen pro děti s postižením, ale i pro ty intaktní, a dokonce pro celou společnost. Je však naše společnost připravena akceptovat vzdělávání dětí s postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu? A jak je tomu u žáků s mentálním postižením, kteří jsou díky snížené úrovni rozumových schopností ze všech skupin dětí s postižením ve vzdělávání nejvíce handicapováni? Jak jejich vzdělávání v běžných školách probíhá? Které vnější faktory ho nejvíce ovlivňují? Co si o společném vzdělávání žáků s mentálním postižením myslí pedagogové v běžné základní škole? Na tyto otázky se tato diplomová práce snažila přinést odpovědi.

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo analyzovat průběh inkluzivního vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením na začátku povinné školní docházky a zjistit, které vnější faktory toto vzdělávání nejvíce ovlivňují. Dílčími cíli bylo posouzení vlivu jednotlivých vnějších faktorů na úspěšnost společného vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením, zjištění názorů pedagogických pracovníků na inkluzivní vzdělávání v případě žáků s mentálním postižením a sestavení konkrétních doporučení pro další inkluzivní praxi ve škole, kde výzkum probíhal.

Zpracováním případové studie žáka s lehkým mentálním postižením bylo prokázáno, že přes počáteční potíže bylo inkluzivní vzdělávání úspěšné. Chlapec splnil minimální očekávané výstupy ze vzdělávání a za školní rok udělal zjevný pokrok. I přes tento úspěch však matka chlapce postupně přestávala se školou spolupracovat a se svým synem se domácí přípravě intenzivně věnovat. Změna jejího chování zřejmě souvisela s postupným akceptováním faktu, že syn má mentální postižení a ani při největší možné míře podpory nebude nikdy schopen dosáhnout stejných výsledků jako jeho intaktní spolužáci.

Největší vliv na úspěch edukačního procesu v tomto případě měla osobnost pedagoga a jeho schopnosti a kvalitní asistent pedagoga. Poradenské služby nehrály při vzdělávání chlapce důležitou roli a individuální vzdělávací plán pedagogové hodnotí pouze jako formální dokument a nepřikládají mu téměř žádný význam.

Většina pedagogických pracovníků ve škole, kde výzkum probíhal, není společnému vzdělávání žáků s mentálním postižením nakloněna. Souhlasně se někteří vyjadřují k inkluzivnímu vzdělávání pouze v případě žáků s lehkým mentálním postižením, u těžších stupňů tuto vzdělávací možnost z mnoha důvodů nepovažují za vhodnou. S názory pedagogů v této škole se nelze ztotožnit a je smutné, že se tak odmítavě staví ke společnému vzdělávání dětí s mentálním postižením, když u jiných druhů postižení v něm nevidí problém. Dodejme, že právě pedagogové by měli být ti, kteří znají smysl inkluze, společné vzdělávání podporují a měli by ho umět i v případě potřeby obhajovat před veřejností, proto jsou názory pedagogů ve škole, kde výzkum probíhal, tak překvapující.

Na cestě společnému vzdělávání žáků s mentálním postižením vidí pedagogičtí pracovníci mnoho překážek: nepřipravenost pedagogů, nízkou kvalifikovanost asistentů pedagoga, potíže se začleňováním těchto žáků do kolektivu, absence školního speciálního pedagoga, nefungující poradenské služby nebo nereálná očekávání rodičů. Tyto překážky by bylo možno zcela nebo alespoň zčásti odstranit dostatkem finančních prostředků, zlepšením činnosti školního poradenského pracoviště i speciálně pedagogického centra a lepším vzděláváním pedagogů v problematice mentálního postižení. Pedagogičtí pracovníci však také vidí velký problém v samotném mentálním postižení, které žákům znemožňuje porozumění učivu i každodenním běžným situacím a úplné začlenění mezi spolužáky.

Na základě nashromážděných údajů byla pro základní školu, kde výzkum probíhal, sestavena konkrétní doporučení pro další inkluzivní praxi. Tato doporučení byla předána vedení školy.

Lze říci, že inkluzivní vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením je možné a žáky rozvíjí po všech stránkách, ale pedagogové mu přesto nejsou nakloněni.

Na úspěch vzdělávání těchto žáků má největší vliv pedagog a jeho asistent. Největší překážkou společného vzdělávání jsou nepřipravení pedagogové, málo kvalifikovaní asistenti a nefungující poradenské služby.

Pro malý rozsah výzkumného vzorku nelze však tyto výsledky zobecnit. Doporučení sestavená pro konkrétní základní školu ale zcela jistě mohou posloužit i školám ostatním a analýza průběhu vzdělávání žáka s mentálním postižením na začátku povinné školní docházky může být inspirací pro pedagogy i rodiče, kteří se s podobným úkolem potýkají. Mohou se tak vyhnout některým chybným krokům na cestě k úspěšnému začlenění žáka. Domníváme se, že ani názory pedagogů na této škole bohužel nejsou ojedinělé. To znamená, že je třeba soustavně a systematicky rozvíjet kompetence pedagogů v oblasti společného vzdělávání a dál budovat ve školách proinkluzivní klima. Nutno dodat, že v mnoha školách to již není potřeba, protože společné vzdělávání je v nich naprostou samozřejmostí bez ohledu na druh a stupeň postižení.

Inkluze je nikdy nekončící proces a k dosažení alespoň uspokojivého stavu nás v případě žáků s mentálním postižením zřejmě čeká ještě dlouhá a hrbolatá cesta.

Seznam použitých informačních zdrojů

AMERICAN PSYCHIATRIC ASOCIATION. *What is intelectual disability?* [online] [cit. 2019-07-01]. Dostupné z WWW: <<https://www.psychiatry.org/patients-families/inteectual-disability//what-is-intelectual-disability>>

BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B., PIPEKOVÁ, J. 2007. *Psychopedie: Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno : Paido. ISBN 978-80-7315-161-4

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. 2007. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Texty k distančnímu vzdělávání*. 2. přeprac. a rozšíř. vyd. Brno : Paido. ISBN 978-80-7315-158-4

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. 2013. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Brno : Masarykova univerzita v Brně. ISBN 978-80-210-6678-6

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. 2016. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno : Paido. ISBN 978-80-7315-255-0

BAZALOVÁ, B. 2014. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha : Portál. ISBN 978-80-262-093-4

BENDO VÁ, P., ZIKL, P. 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha : Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3854-3

BOWE, F. 2005. *Making Inclusion Work*. Upper Saddle River, N.J. : Pearson/Merill/Prentice Hall. ISBN 978-01-3017-603-5

ČERNÁ, M. a kol. 2009. *Česká psychopedie: Speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha : Karolinum. ISBN 978-80-244-1565-3

FIŠER, S., ŠKODA, J. 2008. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha : TRITON. ISBN 978 - 80-7387-014-0

- FRAIOK, P. 2008. *Vzdělávání osob s mentálním postižením (Inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím k žákům s mentálním postižením)*. Vyd. 3. doplň. Ostrava : Ostravská univerzita v ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7368-622-2
- GAVORA, P. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido. ISBN 80-85931-79-6
- HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha : Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3070-7
- HANÁK, P. 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4452-9
- HAUSER, M., J. *Expert's advise*. [online]. [cit. 2019-06-15]. Dostupné z WWW: <<https://www.psychiatry.org/patients-families/intellectual-disability//expert-advise>>
- HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum – základní metody a aplikace*. Praha : Portál. ISBN 80-7367-040-2
- HORÁČKOVÁ, I. 2015. *Metodika práce saistenta pedagoga: Spolupráce s učitelem*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4656-1
- HORVÁTHOVÁ, I. 2019. *Pro a proti integrace dětí se zdravotním postižením*. [online]. [cit. 2019-06-10]. Dostupné z WWW: <<https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/pro-a-proti-integrace-deti-se-zdravotnim-postizenim.shtml>>
- CHRÁSTKA, M. 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha : Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1369-4
- JANOTOVÁ, D. 2006. Mentální retardace. In RABOCH, J., PAVLOVSKÝ, P., JANOTOVÁ, D. *Psychiatrie – minimum pro praxi*. Praha : TRITON. ISBN 80-7254-746-1
- JUCOVIČOVÁ, D. a kol. 2009. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha : Nakladatelství D+H. ISBN 978-80-87295-00-7

- JŮVA, V. et. al. 2001. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno : Paido. ISBN 80-85931-95-8
- KAPRÁLEK, K., BĚLECKÝ, Z. 2004. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-887-2
- KNOTOVÁ, D. 2014. *Školní poradenství*. Praha : Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4502-2
- KOCHOVÁ, K., VACHULOVÁ, M. 2010. *Integrace hezhá (i těžká) práce*. Praha : Integrace. ISBN 978-80-254-7451-8
- KOMENSKÝ, J., A. 1948. *Didaktika velká*. Brno : Komenium
- KOZÁKOVÁ, Z., PASTIERIKOVÁ, L. KREJČÍŘOVÁ, O. 2013. *Výchova a vzdělávání osob s mentálním postižením*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3714-9
- KRAHULOVÁ, K. a kol. *Praktický průvodce inkluzí (nejen) pro rodiče*. [online]. [cit. 2019-07-10]. Dostupné z WWW: <lp.cz/publikace/prakticky-pruvodce-inkluzi-nejen-pro-rodice>
- KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. Mentální retardace a peřvazivní vývojové poruchy. In ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychiatrie*. 4. přeprac. a doplň. vyd. Praha : Grada Publishing. ISBN 80-247-1049-8
- KRHUTOVÁ, L. a kol. 2005. *Občané se zdravotním postižením a veřejná správa*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1168-7
- KŘÍŽKOVÁ, P. 2019. *Vzdělávání dětí s mentálním postižením*. [online]. [cit. 2019-06-10]. Dostupné z WWW: <<https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/vzdelavani-deti-s-mentálním-postizenim.shtml>>
- KURELOVÁ, M. 2002. Didaktické zásady. In KALHOUST, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-253-X

LECHTA, V. (ed.) 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-617-7

MAŇÁK, J. ŠVEC, V. 2003. *Výukové metody*. Brno : Paido. ISBN 80-7315-039-5

MATĚJČEK, Z. *Desatero pro vychovatele a rodiče dětí s mentálním i tělesným handicapem*. [online]. [cit. 2019-07-12]. Dostupné z WWW: <<https://rodina-deti.doktorka.cz/desatero-zdenka-matejcka-pro-vychovatele-a-rodice-deti-s-mentálním-i-telesným-handicapem>>

MAREŠ, J. 2015. Tvorba případových studií pro výzkumné účely. In *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Roč LXV. Číslo 2. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. Str. 113 – 142. ISSN 0031-3815

MEZINÁRODNÍ KLASIFIKACE NEMOCÍ: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, Desátá revize, aktualizovaná verze k 1.4. 2014. 2013. Praha : Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. ISBN 978-80-904259-0-3. Dostupné také z WWW: <<http://www.uzis.cz/zpravy/upravena-verze-mkn-10>>

MICHALÍK, J. a kol. 2011. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-859-3

MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FECMANOVÁ, L. a kol. 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci: ISBN 978-80-244-4654-7

MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., HANÁK, P. a kol. 2012. *Katalog posuzování míry speciálně vzdělávacích potřeb: Část I. (hmotněprávní a procedurální standardy, dokumentace a vybrané vzory činnosti SPC)*. Olomouc : Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3050-8

MIHULKOVÁ, G., ŠRAHŮLKOVÁ, K. (eds.) a kol. 2014. *Integrovaná síť školních a školských poradenských služeb: Postupy a doporučení rozvoje*. Praha : NÚV. ISBN 978-80-7481-062-6

MICHÁLKOVÁ, I., VÍTKOVÁ, M. 2010. Přístup k inkluzivnímu vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu – empirické šetření. IN BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno : Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5383-0

MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha : Grada. ISBN 80-247-1362-4

MŠMT. *Individuální vzdělávací plán*. [online]. [cit. 2019-06- 26] . Dostupné z WWW: <www.msmt.cz>

MUŽÁKOVÁ, M. 2017. *Historicko-filosofický kontext postavení osob se zdravotním postižením*. [přednáška]. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky. 23. 2. 2017

NÁRODNÍ INSTITUT PRO DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ. *Co je inkluze ve škole?* [online]. [cit. 2019-06-26] Dostupné z WWW: <www.inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluze>

NÁRODNÍ ÚSTAV VZDĚLÁVÁNÍ. *Podpora inkluze*. [online]. [cit. 2019-07-12] Dostupné z WWW: <www.nuv.cz/p-kap/podpora-inkluze>

OPATŘILOVÁ, D., NOVÁKOVÁ, Z., VÍTKOVÁ, M. et al. 2012. *Intervence u dětí se zdravotním postižením v raném věku: Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno : Paido. ISBN 978-80-7315-240-6

PASCH, M. a kol. 2005. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. 2. vyd. Praha : Portál. ISBN 80-7367-054-2

PELIKÁN, J. 2007. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum. ISBN 978-80-7184-569-0

PIPEKOVÁ, J. 2004. Pedagogika osob s mentálním postižením – psychopedie. In VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní speciální pedagogika: Integrace škoní a sociální*. Brno : Paido. 2. rozš. a přeprac. vyd. ISBN 80-7315-071-9

PIPEKOVÁ, J. 2006. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. Brno : MSD. ISBN 80-86633-40-3

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (úplné znění k 1. lednu 2018) [online]. [cit. 2019-07-05] Praha : Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z WWW: <www.msmt.cz/file/45304>

Rámcový vzdělávací program pro obor základní škola speciální. 2008. [online]. [cit. 2019-07-05] Praha : Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z WWW: <www.msmt.cz/file/48674>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2017. [online]. [cit. 2019-07-05] Praha : MŠMT. Dostupné z WWW: <www.msmt.cz/file/43792>

SLOWÍK, J. 2007. *Speciální pedagogika*. Praha : Grada. ISBN 978-80-247-1733-3

STRAUSS, A., CORBIN, J., M. 1990. *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London : Sage Publications. ISBN 978-08-0393-250-0

SVOBODA, Z. a kol. 2015. *Metodika tvorby strategického plánu pro vytvoření inkluzivního prostředí*. Ústí nad Labem : Pedagogická fakulta J. E. Purkyně. ISBN 978-80-7414-958-0

ŠIMONÍK, O. 2005. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno : MSD. ISBN 80-86633-33-0

ŠIŠKA, J. 2019a. *Obecné úkoly a požadavky*. [online]. [cit. 2019-07-01]. Dostupné z WWW: <<https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/deti-s-mentalnim-postizenim/obecne-ukoly-a-pozadavky.shtml>>

ŠIŠKA, J. 2019b. *Doporučení pro rodiče*. [online]. [cit. 2019-07-04]. Dostupné z WWW: <<https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/deti-s-mentalnim-postizenim/doporuceni-pro-rodice.shtml>>

ŠIŠKA, J. 2019c. *Doporučení pro pedagogy a psychology*. [online]. [cit. 2019-07-05]. Dostupné z WWW: <<https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/deti-s-mentalnim-postizenim/doporuceni-pro-pedagogy-a-psychology.shtml>>

- ŠVARCOVÁ, I. 2011. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4. přeprac. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-889-0
- TANNENBERGOVÁ, M. KRAHULOVÁ, K. 2011. *Nejlepší škola je inkluzivní*. [online]. [cit. 2019-06-05]. Brno : Liga lidských práv. Dostupné z WWW: <llp.cz/publikace/druha-publikace>
- VAĎUROVÁ, H., PANČOCHA, K. 2010. Předpoklady inkluzivního vzdělávání na úrovni pedagogických pracovníků. In BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno : Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5383-0
- VALENTA, a kol. 2014. *Přehled speciální pedagogiky. Rámcové kompendium oboru*. Praha : Portál. ISBN 978-80-262-0602-6
- VALENTA, M. a kol. 2015a. *Katalog podpůrných opatření. Dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4614-1
- VALENTA, a kol. 2015b. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha : Portál. ISBN 978-80-262-0937-9
- VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. 2012. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně – právním kontextu*. Praha : Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3829-1
- VALENTA, M., MÜLLER, O. 2009. *Psychopedie: terapeutické základy a metodika*. Praha : Parta. 4.doplň. a uprav. vyd. ISBN 978-80-7320-137-1
- VALENTA, M., PETRÁŠ, P. 2012. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3311-0
- VANČOVÁ, A. 2007. *Základy pedagogiky mentálně postihnutých*. In HARČAŘÍKOVÁ, T., TICHÁ, E. *Základy speciální pedagogiky pre prácu so študentami stredných a vysokých škôl*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislavě. ISBN 978-80-8913-30-9

VANČOVÁ, A., BELUŠÍKOVÁ, D. 2016. Analýza vybraných špecifik predprimárneho vzdelávania deti s mentálnym postihnutím. In *Speciální pedagogika*. 2016. Roč. 26. Čís. 4. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta. Str. 420-437. ISSN 1211-2720

VARIANTY. *Inkluzivní vzdělávání*. [online]. [cit. 2019-07-15]. Dostupné z WWW: <www.varianty.cz/inkluzivni-vzdelavani>

VAŠEK, Š. 2003. *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava : Sapiaientia. ISBN 80-968717-0-7

VÁGNEROVÁ, M. 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 3. rozš. a přeprac. Praha : Portál. ISBN 80-7178-802-3

VÁGNEROVÁ, M., HADJ-MOUSOVÁ, Z., ŠTECH, S. *Psychologie handicapu*. Praha : Karolinum. ISBN 80-7184-929-4

VÁVROVÁ, J. 2013. Devatenáct let programu Portage v České republice. In *Speciální pedagogika*. 2013. Roč. 23. Čís. 1. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta. Str. 11-21. ISSN 1211-2720

VÍTEK, J., VÍTKOVÁ, M. 2010. *Teorie a praxe v edukaci, intervenci, terapii a psychosociální podpoře jedinců se zdravotním postižením se zaměřením na neurologická onemocnění*. Brno : Paido. ISBN 978-80-7315-210-9

VÍTKOVÁ, M. (ed.) 2004. *Integrativní školní (speciální) pedagogika. Základy, teorie, praxe*. 2. vyd. Brno : MSD. ISBN 80-86633-22-5

VOJTOVÁ, V. 2004. Poradenství v rámci školy. In VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Otázky speciálně pedagogického poradenství: Základy, teorie, praxe*. Vyd. 2. Brno : MSD. ISBN 80-86633-23-3

VOMÁČKOVÁ, M. 2015. *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. Ústí nad Labem : Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 978-80-7414-933-7

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [online]. [cit. 2019-06-03]. Dostupné z WWW:

<www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. [online]. [cit. 2019-06-05]. Dostupné z WWW: <www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>

YIN, R., K. 2014. *Case study research: Design and methods*. Los Angeles : Sage. 5th edition. ISBN 978-14-5224-256-9

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. [online]. [cit. 2019-06-01]. Dostupné z WWW: <<https://www.podnikatel.cz/zakony/zakon-o-socialnich-sluzbach/uplne>>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online]. [cit. 2019-06-02]. Dostupné z WWW: <www.msmt.cz/dokumenty-3/skosky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

ZELINKOVÁ, O. 2011. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Vyd. 3. Praha : Portál. ISBN 978-80-262-0044-4

ZEZULKOVÁ, E., KALEJA, M. 2013. *Základní východiska edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7464-272-2

Seznam příloh

Příloha č. 1 - Vzor individuálního vzdělávacího plánu

Příloha č. 2 - Vzor plánu pedagogické podpory

Příloha č. 3 - Vzor doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Příloha č. 4 - Standardní činnosti SPC

Příloha č. 5 - Standardní činnosti výchovného poradce

Příloha č. 6 - Standardní činnosti metodika prevence

Příloha č. 7 - Standardní činnosti školního psychology

Příloha č. 8 - Standardní činnosti školního speciálního pedagoga

Příloha č. 9 - IVP žáka

Příloha č. 10 - Pomůcky na matematiku

Příloha č. 11 - Pomůcky na český jazyk

Příloha č. 12 - Ukázka úrovně grafomotoriky žáka (23. 11. 2018)

Příloha č. 13 - Ukázka úrovně grafomotoriky žáka (21. 6. 2019)