

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Podpora vzdělávání žáků s mentálním postižením v základních školách  
Support education for pupils with mental disabilities in primary schools

Bc. Petra Kamenická

Vedoucí práce: PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.  
Studijní program: Speciální pedagogika (N7506)  
Studijní obor: Speciální pedagogika (7506T002)

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Podpora vzdělávání žáků s mentálním postižením v základních školách* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 14. 7. 2017

.....

podpis

Děkuji vedoucímu mé diplomové práce, PhDr. Zbyňku Němcovi, Ph.D., za poskytování odborných rad, ochotu a trpělivost při zpracovávání práce. Dále děkuji zúčastněným respondentům za ochotu při poskytování potřebných informací.

## **ABSTRAKT**

Ústředním tématem diplomové práce je problematika podpory vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením při integraci v běžných základních školách. Teoretická část diplomové práce se v jednotlivých kapitolách věnuje vymezení termínu mentálního postižení a jeho klasifikaci, charakteristice žáků s lehkým mentálním postižením ve školním věku, specifickým potřebám ve vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, problematice integrace, platné legislativě, týkající se těchto žáků a především podpůrným opatřením, která jsou těmto žákům poskytována. Cílem výzkumné části bylo zjistit, jaká podpůrná opatření jsou poskytována žákům s lehkým mentálním postižením integrovaným v základních školách a jakým způsobem jsou tato opatření realizována. K získání potřebných informací byla použita metoda polostrukturovaného rozhovoru s vybranými pedagogy a pracovníky školního poradenského pracoviště. Pro upřesnění získaných údajů z rozhovorů byla také využita analýza dat žákovské dokumentace, především individuálních vzdělávacích plánů. Ve výzkumném šetření bylo zjištěno, že všem žákům s lehkým mentálním postižením, integrovaným v základních školách, je poskytována podpora, avšak její míra se liší především dle informovanosti a připravenosti pedagogických pracovníků v oblasti péče o tyto žáky.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

mentální postižení, žák s lehkým mentálním postižením, základní vzdělávání, běžná základní škola, podpůrná opatření, integrace, inkluze

## **ABSTRACT**

This diploma thesis is concerned with the issues of educational support within the integration of pupils with mild mental disabilities in common primary schools. The theoretical part is divided into chapters which deal with the definition of mild mental disability and its classification, the description of pupils with mild mental disabilities in school age, the specific needs within the education of pupils with mild mental disabilities, the issue of integration, the valid legislature concerning these pupils and most importantly with the supporting measures which are provided for these pupils. The aim of the practical part of the thesis was to find out which supporting measures are provided for pupils with mild mental disabilities in common primary schools and how are these measures put into practice. To gather the required information, the method of a semi-structured interview with selected teachers and the staff of school consulting centers has been used. To further specify the acquired data, the analysis of pupil documentation (mainly individual education plans) has been carried out. The research showed that all students with mild mental disabilities, who are integrated into primary schools, are provided support, but the extent of said support varies according to the awareness of educational staff and their readiness to aid these pupils.

## **KEYWORDS**

Mental disability, pupil with a mild mental disability, primary education, common primary school, support measures, integration, inclusion

## Obsah

1	Úvod .....	8
2	Žák s mentálním postižením .....	9
2.1	Terminologická východiska .....	9
2.2	Klasifikace mentálního postižení .....	11
2.3	Charakteristika žáka s lehkým mentálním postižením ve školním věku .....	14
2.3.1	Školní věk .....	14
2.3.2	Psychologické zvláštnosti žáka s lehkým mentálním postižením .....	15
2.4	Specifika vzdělávání žáků s LMP .....	20
2.4.1	Přístupy uplatňované ve vzdělávacím procesu žáků s LMP .....	22
2.4.2	Didaktické principy ve vzdělávání žáků s LMP .....	23
3	Integrace žáka s lehkým mentálním postižením v běžné základní škole .....	24
3.1	Definice pojmů integrace/inkluze .....	24
3.2	Faktory ovlivňující proces integrace .....	26
3.3	Normativní dokumenty .....	27
3.3.1	Školská legislativa .....	28
3.3.2	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) .....	29
3.4	Poradenský systém .....	31
3.4.1	Školní poradenské pracoviště .....	32
3.4.2	Školská poradenská zařízení .....	32
4	Podpůrná opatření .....	34
4.1	Katalog podpůrných opatření – obecná část .....	35
4.2	Katalog podpůrných opatření – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu .....	36
4.3	Individuální vzdělávací plán (IVP) .....	39

4.4	Asistent pedagoga .....	39
5	Vlastní výzkum - Podpora vzdělávání žáků s mentálním postižením v základních školách .....	41
5.1	Cíl práce .....	41
5.2	Metody výzkumu .....	41
5.3	Výzkumný soubor .....	42
5.4	Postup výzkumu .....	42
5.5	Analýza a interpretace dat z rozhovorů .....	43
6	Shrnutí, diskuze a doporučení pro praxi .....	65
8	Závěr .....	69
9	Seznam použitých informačních zdrojů .....	70
10	Seznam příloh .....	74

## 1 Úvod

Téma diplomové práce, zabývající se podporou vzdělávání žáků s mentálním postižením v základních školách, bylo zvoleno zejména kvůli zvýšenému zájmu o tuto specifickou skupinu v posledních letech.

Dříve byli žáci s mentálním postižením vyčleněni ze vzdělávání, později vzdělávání převážně segregovaně. Dnes mají možnost výběru mezi školami zřízenými podle § 16 odstavce 9, určenými pro žáky s lehkým mentálním postižením (dodávka nazývané základní školy praktické), základními školami speciálními, zřízenými dle stejného paragrafu, ale určenými žákům s těžšími formami mentálního postižení nebo integrací v běžných základních školách.

Oblast výzkumu této diplomové práce se soustředí právě na integraci žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol a podporu jejich vzdělávání v těchto institucích.

Poslední dobou proběhlo ve vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením mnoho změn, které z počátku působily na veřejnost značně chaoticky. Ačkoliv se změnila terminologie a termín základní škola praktická již neexistuje, tyto školy nezakly. Nově se dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., označují jako školy zřízené podle § 16 odstavce 9, určené pro žáky s lehkým mentálním postižením. V souvislosti s novou legislativou byla také zrušena příloha rámcového vzdělávacího programu základní školy, upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV – LMP).

V návaznosti na tyto změny další zkoumaná oblast diplomové práce mapuje, jestli pedagogičtí pracovníci tyto změny zaznamenali, jaký zaujmají postoj k novým legislativním úpravám a zda se v praxi změnila péče o žáky s lehkým mentálním postižením v běžných základních školách.



## **2 Žák s mentálním postižením**

V posledních letech došlo k významným změnám ve vztahu k lidem s mentálním postižením. V souvislosti se změnou postoje společnosti k těmto osobám se mění i jejich možnosti, které se týkají vzdělávání, zaměstnávání, společenského života a v neposlední řadě nastala změna v terminologii (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007, s. 7).

Pro vymezení problematiky vzdělávání a podpory žáků s mentálním postižením je nutné znát obecné pojmy, které charakterizuje obor speciální pedagogiky - psychopedie neboli pedagogika osob s mentálním postižením. Předmětem psychopedie je osoba s mentálním postižením jakéhokoliv stupně, věku i kombinace postižení. Jejím cílem je maximální rozvoj osob s mentálním postižením a jejich integrace do společnosti. Psychopedie má důležité postavení mezi speciálně pedagogickými vědami, především z toho důvodu, že osoby s mentálním postižením tvoří nejpočetnější skupinu osob se zdravotním postižením (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007, s. 10-12). Fischer, Škoda (2008, s. 92) i Vágnerová (2008, s. 290) se shodují, že výskyt osob s mentálním postižením je v populaci okolo 3 %, z toho nejčastější je lehké mentální postižení a to až v 80 %. V přibližně stejné míře jsou postiženi muži i ženy.

### **2.1 Terminologická východiska**

Dříve se pro označení osob s mentálním postižením používal bezpočet různých termínů. Až roku 1959 na konferenci světové zdravotnické organizace v Miláně byl dohodnut zastřešující termín, mentální retardace, který má interdisciplinární charakter a zasahuje do všech oblastí života jedince (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007, s. 13).

Termín mentální retardace znamená opožděnost rozumového vývoje. Vychází z latinského *mentis* – mysl a *retardatio* – zaostávat (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007, s. 13).

V dnešní době používáme označení osoby s mentální retardací či s mentálním postižením. Tyto dva termíny jsou většinou autorů považovány za synonyma. Podle Valenty, Michalíka, Lečbycha a kol. (2012, s. 30) je mentální postižení širší pojem, který zahrnuje i osoby nacházející se v hraničním pásmu mentální retardace.

Franiok, Kysučan (2002, s. 22) a Černá (2015, s. 75-76) se shodují, že dřívější označení, jako slabomyslnost nebo mentální zaostalost se dnes pro svoji pejorativnost nepoužívají. V dnešní době se naopak zdůrazňuje význam osobnosti člověka s postižením, používají se termíny „osoby/lidé s mentálním postižením,“ kde je zdůrazněno, že mentálně postižení lidé jsou v první řadě osobnosti a na druhém místě je zmíněna skutečnost, že mají postižení.

Terminologie však přesto není sjednocena. Jak upřesňuje Lechta (2016, s. 300) v mezinárodním kontextu se termín mentální postižení začal nahrazovat termínem „*intellectual disability*“ čili „*intelektové postižení*.“ Schalock (2010, s. 3) uvádí, že tento termín vyplývá z konceptu Americké asociace pro intelektová a vývojová postižení (American Association on Intellectual and Developmental Disability - AAIDD) i Světové zdravotnické organizace (World Health Organization – WHO). Bazalová (2014, s. 14) jmenuje momentálně ještě více preferovaný termín „*learning disabilities*“ neboli „*potíže v učení*,“ který se zaměřuje na důsledek mentálního postižení (potíže v učení a osvojování si nového) a nikoliv na diagnózu mentálního postižení, jako na primární problém.

Z českých autorů se snaží mentální retardaci vymezit například tito:

Definice podle Vágnerové (in Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007, s. 13) zní: „*Nejčastěji je mentální retardace definována jako neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje (méně než 70 % normy), přestože byl takový jedinec přijatelným způsobem výchovně stimulován. Nízká úroveň inteligence bývá spojena se snížením či změnou dalších schopností a odlišností ve struktuře osobnosti.*

*Hlavními znaky jsou:*

a) *Nízká úroveň rozumových schopností, která se projevuje především nedostatečným rozvojem myšlení, omezenou schopností učení a následkem toho i obtížnější adaptací na běžné životní podmínky.*

b) *Postižení je vrozené.*

c) *Postižení je trvalé, přestože je v závislosti na etiologii možné určité zlepšení. Horní hranice dosažitelného rozvoje takového člověka je dána jak závažností a příčinou defektu,*

*tak individuálně specifickou přijatelností působení prostředí, tj. výchovných a terapeutických vlivů.“*

Valenta, Michalík, Lečbých a kol. (2012, s. 31) definují mentální retardaci jako vývojovou poruchu rozumových schopností, která je charakterizována především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností. Dále upřesňují, že jde o poruchu s prenatální, perinatální či časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedinců s tímto postižením.

Autoři se shodují, že k definici mentálního postižení nestačí pouze snížení intelektového postižení, ale i snížená schopnost adaptace v sociálním prostředí.

## **2.2 Klasifikace mentálního postižení**

Mentální postižení souvisí s poškozením v oblasti centrální nervové soustavy (CNS), je trvalé, nelze jej vyléčit, ale využíváním vhodných přístupů lze u těchto osob dojít ke zlepšení jejich stavu. Jedná se o postižení vrozené nebo časně získané (od dvou let věku hovoříme již o demenci). Příčiny mentálního postižení se obvykle dělí do prenatálního, perinatálního či postnatálního období. V každém z těchto období nalezneme mnoho faktorů, které zapříčiňují vznik mentálního postižení, např. příčiny biologické, chemické, fyzikální, environmentální i sociální. V jiném dělení lze tyto poruchy dělit na chromozomální aberace či metabolické poruchy a v dalším na endogenní a exogenní příčiny (Bazalová, 2014, s. 15-16).

Klasifikace AAMR z roku 2002 je založena právě na časovém faktoru vzniku a dělí etiologii mentální retardace na:

- a) Prenatální – chromozomální aberace (Downův syndrom, Turnerův syndrom), metabolické a výživové poruchy (fenylketonurie, Prader-Williho syndrom), infekce matky (zarděnky, toxoplazmóza), podmínky prostředí (užívání alkoholu či drog) aj.
- b) Perinatální – nízká porodní hmotnost (nezralost), neonatální komplikace (hypoxie, překotný nebo protrahovaný porod).

- c) Postnatální – infekce, otravy, intoxikace, faktory prostředí (úrazy hlavy, deprivace), onemocnění mozku (tuberkulózní skleróza) (Luckasson et al. in Černá, 2015, s. 87-89).

Mentální postižení lehčího stupně může být polygenně podmíněno nižším nadáním v souvislosti s výchovnou nepodnětností (až zanedbaností). Obvykle se jedná o děti rodičů, jejichž intelektová úroveň je rovněž nízká a podnětnost prostředí je nedostatečná. Tito jedinci mívají horší úroveň verbálních schopností, málo rozvinuté pracovní, sociální i hygienické návyky (Vágnerová, 2008, s. 306).

Ať došlo ke vzniku mentálního postižení v kterémkoliv období a jakýmkoliv způsobem, vždy u těchto jedinců dochází ke snížení úrovně inteligence, která stále patří mezi hlavní posuzující kritérium stupně mentální retardace.

K posouzení stupně mentální retardace se používá tzv. inteligenční kvocient (IQ), který definoval William Stern jako poměr mentálního a chronologického věku (Slowík, 2016, s. 115). Pro výpočet se používá vzorec:

$$IQ = (\text{mentální věk} / \text{chronologický věk}) \times 100$$

Desátá revize mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) posuzuje stupeň mentální retardace na základě posouzení inteligence a schopnosti adaptability takto (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012, s. 31):

#### **F70 – Lehká mentální retardace IQ 50-69**

Lehká mentální retardace je v populaci osob s mentálním postižením zastoupena až v 80 %. Tyto osoby dosahují v úrovni mentálních schopností přibližně věku 9 – 12 let. Osoby s tímto stupněm mentální retardace dosahují v dospělosti plné nezávislosti a osvojují si lehké manuální práce. Největší problémy jim činí teoretická práce ve škole, projevují se u nich specifické problémy při výuce čtení a psaní. Důležitější než teoretické znalosti je u těchto osob rozvíjení jejich dovedností (Švarcová, 2003, s. 29).

Vzhledem k povaze diplomové práce bude ústředním tématem právě lehké mentální postižení. Charakteristika žáka s lehkým mentálním postižením bude více rozvedena v následující kapitole.

### **F71 – Středně těžká mentální retardace IQ 35-49**

Jedinci s tímto stupněm postižení odpovídají mentálnímu věku 6 – 9 let. Výrazně opožděn je rozvoj chápání i užívání mluvené řeči. Omezena je rovněž i schopnost postarat se o vlastní osobu. Školní pokroky jsou limitované na osvojení trivia. V dospělosti jsou schopni pod odborným dohledem vykonávat snadnou manuální práci, zřídka je možný samostatný život. Tyto osoby jsou obvykle plně mobilní, ale v jejich povahových vlastnostech a schopnostech jsou značné rozdíly (Švarcová, 2003, s. 30).

### **F72 – Těžká mentální retardace IQ 20-34**

U osob s těžkou mentální retardací je výrazně snížena úroveň rozumových schopností, značně opožděn psychomotorický vývoj, je pro ně typická pohybová neobratnost a další somatické vady. Ve většině případů bývá přidruжено další postižení, jedná se tedy o postižení kombinované. Značně jsou omezeny psychické procesy a komunikační dovednosti, narušena je afektivní sféra. Tyto osoby vyžadují celoživotní podporu (Bazalová, 2014, s. 25-26).

### **F73 – Hluboká mentální retardace IQ pod 19**

V tomto případě se jedná o celkové těžké poškození organismu. Často je postižen i zrak, sluch, přidruжены jsou vady vnitřních orgánů (srdce, plíce). Pohyby těchto jedinců jsou stereotypní, osoby jsou často imobilní, nejsou schopny sebeobsluhy a neudrží tělesnou čistotu. Komunikují pomocí neartikulovatelných hlasových projevů a grimas. Nutná je celoživotní péče (Bazalová, 2014, s. 27).

### **F78 – Jiná mentální retardace**

Tato kategorie bývá použita v případě, kdy není možné běžnými metodami stanovit stupeň intelektové retardace z důvodu přidruženého sensorického či somatického postižení (Švarcová, 2003, s. 32).

### **F79 – Nespecifikovaná mentální retardace**

Využívá se v případech, kdy je mentální retardace prokázána, ale není možné zařazení do výše uvedených kategorií z důvodu nedostatku informací (Švarcová, 2003, s. 32).

### **MKN-10 dále v kódu rozlišuje i typ chování u těchto jedinců:**

- 0- žádné či minimálně postižené chování
- 1- výrazně postižené chování vyžadující intervenci
- 8- jiná postižení chování
- 9- bez zmínky o postižení chování

Vágnerová (2008, s. 301) upřesňuje, že u rozdělení jednotlivých stupňů mentální retardace dle hodnot inteligenčního kvocientu jde pouze o orientační hodnotu, která nezachycuje kvalitativní znaky rozumových schopností jedince s mentálním postižením.

## **2.3 Charakteristika žáka s lehkým mentálním postižením ve školním věku**

Černá (2015, s. 152) upozorňuje, že v období školního věku jsou projevy dětí s mentálním postižením nápadnější, než v předškolním období. Hlavním důvodem je nárůst požadavků na psychické i sociální funkce dítěte s postižením. Lechta (2016, s. 313) také upozorňuje na zvýšený nápor na adaptační systém žáků s postižením. Jako mimořádně důležitý označuje přístup učitelů, spolužáků i jejich rodičů k žákovi s mentálním postižením, ale i připravenost školy po stránce personální, organizační a materiální.

V přístupu k žákovi s lehkým mentálním postižením ve věku povinné školní docházky je třeba respektovat jeho odlišnosti. Zejména v souvislosti s výchovně vzdělávacím procesem je chápeme jako speciální potřeby (Franiok, Kysučan, 2002, s. 31 a 33).

### **2.3.1 Školní věk**

Vágnerová (2000, s. 148) dělí období povinné školní docházky, tzv. „školní věk,“ do tří fází:

- 1) Raný školní věk – dítě nastupuje povinnou školní docházku obvykle mezi 6-8 rokem, pro toto období je charakteristická adaptace na školní prostředí.
- 2) Střední školní věk – 8 (9) – 11 (12) let – typické pro toto období je doba přípravy na dospívání, související s biologickými změnami.
- 3) Starší školní věk – do 15 let – dítě navštěvuje 2. stupeň základní školy, období puberty.

Subjekty výzkumného šetření byli pouze žáci prvního stupně základní školy. Toto období se označuje za primární vzdělávání, které zahrnuje věk dítěte od 5 (6) do 10 (12) let (Zezulková, 2013, s. 25). Spilková (2001, s. 141) popisuje primární vzdělávání takto: „*Je chápáno jako otevřený systém, proces kladení základů pro celoživotní učení, zprostředkovávání základních kulturních dovedností, vytváření prvotního náhledu na svět s vyznačením základních vztahů a souvislostí, které umožňují orientaci v okolním světě.*“ Podle Bartoňové, Bazalové, Pipekové (2007, s. 65) je období mladšího školního věku relativně klidné bez dramatických změn.

### **2.3.2 Psychologické zvláštnosti žáka s lehkým mentálním postižením**

Jedním z hlavních znaků poznávacích schopností u žáků s mentálním postižením je podle Vágnerové (2008, s. 292) snížená potřeba zvědavosti a preference podnětového stereotypu. Pro tyto jedince bývá charakteristický pasivnější přístup, jsou tedy více závislí na zprostředkování informací druhými lidmi. Je pro ně náročnější orientace v běžném prostředí i chápání sociálních vztahů a situací. Preferují známé prostředí, protože okolní svět je pro ně méně srozumitelný a jeví se ohrožující.

#### **Myšlení**

Myšlení žáků s lehkým mentálním postižením je vázáno na realitu, v lepších případech dosahují úrovně konkrétních logických operací. Jejich pohled na situace se pojí se sníženou kritičností a vyšší sugestibilitou. Projevy osob s mentálním postižením se mohou jevit značně „infantilně,“ ale lze je pozitivně ovlivnit dlouhodobým učením. Myšlení je značně stereotypní a rigidní. Lpí na určitých způsobech řešení, nové a neznámé podněty pro ně mohou být nesrozumitelné. Dovedou se mechanicky naučit pravidla, která

ovšem nejsou v praxi schopni účelně aplikovat z důvodu nepochopení odlišných situací. Při řešení problémů zůstávají pasivní. Je třeba respektovat jejich omezenou flexibilitu. Nadměrné nároky na osoby s mentálním postižením působí stresově a mohou u nich vyvolávat nepříznivé reakce, až agresivitu (Vágnerová, 2008, s. 292-293).

## **Řeč**

Řeč je u osob s mentálním postižením narušena po formální i obsahové stránce. Jejich verbální projev může být nápadný nepřesnou výslovností plynoucí například z nedostatků v motorické koordinaci mluvidel či zhoršenou sluchovou diferenciací. Kvůli omezenější slovní zásobě mohou mít problémy s porozuměním a pochopením celkového kontextu. Vhodné je informace formulovat stručně a jednoduchou formou, používat konkrétní pojmy a základní slovní obraty. U těchto osob bývá zřejmá jazyková necitlivost, projevující se dysgramatismy a jednoduchost ve vyjadřování, kdy preferují krátké věty a konkrétní pojmy (Vágnerová, 2008, s. 293). Pugnerová, Kvintová (2016, s. 214) dodávají, že tito jedinci vše chápou doslova, nerozumí abstraktním pojmům, ironii, humoru či nadsázce. Zezulková (2013, s. 48) zobecňuje, že děti s mentálním postižením bývají méně aktivní v sociální interakci a poskytují méně odezvy.

Podle Zezulkové (2013, s. 7) je u žáků s lehkým mentálním postižením potřeba řeč neustále rozvíjet ve všech jejích složkách. Rozvoj komunikačních dovedností je pro tyto žáky důležitý jednak v edukačním procesu a v neposlední řadě je nezbytný pro překonávání komunikačních bariér v jejich socializaci.

## **Učení**

Autorky Pugnerová, Kvintová (2016, s. 214) i Vágnerová (2008, s. 294-295) se shodují, že u těchto jedinců je v důsledku nedostatečného porozumění, nedostatku koncentrace pozornosti a paměti omezena i schopnost učení. Převažuje mechanické učení, informace i návyky bývají rigidně fixovány a stejným způsobem i užívány. Nové situace a změna návyků činí žákům s mentálním postižením obtíže. Motivace k učení musí být účelná. Akceptují zejména materiální odměnu, ale pozitivně reagují i na pochvalu. Jsou ochotni učit se zejména kvůli pozitivnímu vztahu k druhému člověku. Učení těchto žáků tedy není primárně motivováno kognitivně, ale emočně.



## **Paměť**

Paměť žáků s mentálním postižením je mechanická. Rychle zapomínají, naučené si vybavují nepřesně a vědomosti nejsou schopni včas uplatnit v praxi. Typické je také nekvalitní třídění pamětních stop. Pro zapamatování je potřeba mnohočetné opakování (Michalík, 2011, s. 124). Vítková (2004, s. 302) popisuje tři fáze paměti: **zapamatování** - u žáků s mentálním postižením mechanické, nesnaží se porozumět podstatě; **podržení** - tito žáci si zapamatují mnohem méně, než intaktní vrstevníci a zapomínání je u nich intenzivnější; **vybavování** - probíhá dlouho a často chybně, představy jsou neutříděné.

## **Pozornost**

Podle Michalíka (2011, s. 124) je záměrná pozornost nestálá a žáci jsou snadno unavitelní, takže jsou schopni udržet pozornost výrazně kratší dobu, než nepostižený vrstevník. Mají sníženou schopnost věnovat se více činnostem. Bezprostředně po soustředění musí následovat relaxace a odpočinek.

## **Vnímání**

Vnímání neboli poznávání přítomnosti je u žáků s mentálním postižením charakteristické jednak zpomaleným tempem a také zúžením rozsahu vnímaného. Tyto skutečnosti ztěžují žákům orientaci v neobvyklých situacích a na neznámých místech. Výrazná je nediferenciovanost, nechápavost souvislostí a vztahů mezi předměty. Zejména ve školním prostředí vyvstává problém nedostatečně rozvinuté sluchové diferenciacce (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007, s. 22-23).

## **Vůle**

Žáci s mentálním postižením vykazují nedostatek vlastní iniciativy a nejsou schopni jednat v souladu se vzdálenějšími cíli (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007, s. 25).

## **Emoce**

Emoční prožívání je základním mechanismem autoregulace. U žáků s mentálním postižením je obvyklé nedostatečné racionální hodnocení a mají problémy v ovládnání

vlastních emocí. Koncentrují se na přítomnost a preferují bezprostřední uspokojení. Pokud k němu nedojde, můžou se projevovat zvýšenou emoční dráždivostí (Vágnerová, 2008, s. 295). Zezulková (2013, s. 29) jmenuje zvýšenou sugestibilitu, citovou a volní labilitu, impulzivnost, agresivitu, úzkostnost a pasivitu, která souvisí například s poruchami vůle, kdy žák není schopný sám zahájit činnost.

### **Psychické potřeby**

Žák s mentálním postižením má základní psychické potřeby jako jiní lidé, avšak mohou být různým způsobem modifikovány. Jedná se především o potřebu stimulace. Přísun podnětů musí být však přizpůsoben možnostem jedince z hlediska množství, kvality i délky působení. Důležitým aspektem je srozumitelnost. V určitých mezích je nezbytná potřeba učení, která je však u osob s mentálním postižením snížena. Aby byla uspokojena, musí být informace srozumitelné, přiměřeně zredukované a pro jejich uchování je nutné je častěji opakovat. Velmi silnou potřebou u žáků s mentálním postižením je potřeba jistoty a bezpečí. Je pro ně důležité stabilní prostředí a vztah s blízkým člověkem, fixace na rodinu se s přibývajícimi lety příliš nemění, není zde potřeba emancipace. Potřeba seberealizace je ovlivněna sebepojetím žáka, které u žáka s lehkým mentálním postižením bývá vyvozováno z názoru autority. Jeho vlastní hodnotu mu potvrzuje odezva ostatních lidí, pochvala a ocenění. Obdobně je modifikována potřeba životní perspektivy. Tato potřeba se odvíjí od schopnosti chápání času. Pokud tyto potřeby nejsou přijatelně uspokojeny, žáci s mentálním postižením tyto situace vnímají jako zátěžové a reagují na ně různými obrannými mechanismy (Vágnerová, 2008, s. 295-296).

Na tomto základě Lang, Berberich (1998, s. 36) definují podmínky školního prostředí, které bude pro děti bezpečné a stimulační. Základní potřeby žáků jsou: sounáležitost, svoboda, úcta, bezpečnost a radost.

### **Chování**

Chování žáků s lehkým mentálním postižením vyplývá z jejich schopnosti rozumět platným hodnotám a normám. Ačkoliv obvykle vědí, jak se v různých situacích chovat, nemusí reagovat standardně z důvodu odlišného zpracování informací. Problémy se objevují zejména při aplikaci pravidel do nových situací, kde mohou být tyto jedinci

dezorientováni. Typický pro tyto jedince je také zvýšený sklon k afektivním reakcím, vyplývající z obranné reakce na nezvládnutou situaci. Objevují se i sklony k agresivnímu jednání, jehož příčinou může být narůstající stres, negativní postoj lidí nebo různá omezení, kterým nerozumějí (Vágnerová, 2008, s. 297-298).

### **Sebepojetí**

Sebepojetí osob s mentálním postižením závisí na způsobu uvažování a omezené možnosti vyhodnotit jejich reálné kompetence. Z toho vyplývá, že jejich sebehodnocení není zcela objektivní, spíše přejímají názory jiných lidí. Z těchto důvodů je nutné pozitivní sebehodnocení jako základ pozitivní motivace. U těchto žáků je však ve srovnání s intaktními vrstevníky obtížnější úspěchů dosáhnout, v čemž spočívá jedno z rizik integrace žáků s mentálním postižením do běžných škol (Vágnerová, 2008, s. 299).

### **Sebehodnocení**

Sebehodnocení bývá zkreslené a nadhodnocené. Může působit jako potvrzení nedostatečného rozvoje rozumových schopností (Vágnerová, 2008, s. 300).

Švarcová (in Pugnerová, Kvintová, 2016, s. 215) shrnuje klinické projevy a poznávací procesy osob s mentálním postižením projevující se:

- zpomalenou chápavostí, jednoduchostí a konkrétností úsudků;
- sníženou schopností až neschopností komparace a vyvozování logických vztahů;
- sníženou mechanickou a zejména logickou paměť;
- těkavou pozorností;
- nedostatečnou slovní zásobou a neobratností při vyjadřování;
- poruchami vizuomotoriky a pohybové koordinace;
- impulzivitou, hyperaktivitou nebo naopak zpomaleností chování;
- citovou vzrušivostí;
- sugestibilitou a rigiditou chování;
- nedostatky v osobní identifikaci;
- nerovnováhou aspirací a výkonů;
- zvýšenou potřebou uspokojení a bezpečí;

- poruchami v sociálních vztazích a sníženou přizpůsobivostí sociálním požadavkům.

## 2.4 Specifika vzdělávání žáků s LMP

Po společenských změnách v roce 1989 se objevovaly cílené snahy o změnu ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Byly zde tendence odklánět se od segregovaného vzdělávání a postupem času vyvstala možnost vzdělávat žáky se smyslovým či tělesným postižením v běžných školách. Bohužel, pro žáka s mentálním postižením tato možnost po celá 90. léta byla vyloučena a možnost individuální integrace žáků s mentálním postižením byla umožněna až v roce 2004. I přes nedostatečnou podporu v běžných typech škol se počet žáků vzdělávaných ve školách hlavního vzdělávacího proudu pozvolna zvyšoval (Michalík, Baslerová, Felcmanová, Monček, 2015, s. 14-15).

Žáci se zdravotním postižením jsou v naší terminologii, především co se týče oblasti vzdělávání, označováni jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. V příslušné legislativě je vymezené právo těchto žáků na vzdělávání v inkluzivním prostředí škol hlavního vzdělávacího proudu. Inkluze však není vhodná pro každého žáka, vždy je třeba individuálně posoudit konkrétní situaci (Bazalová, 2014, s. 143).

Při hodnocení osob s mentálním postižením je důležitá dynamika vývoje inteligence, související s vrozenými dispozicemi a s podněty prostředí, která může kolísat. U většiny jedinců s mentálním postižením tak lze dosáhnout stabilního rozvoje. Naopak, při nevhodné stimulaci může docházet ke stagnaci vývoje, dokonce i k úbytku již získaných kompetencí. Z tohoto důvodu je nutné celoživotní vedení a podpora v učení. (Vágnerová, 2008, s. 302-303).

Při školním vzdělávání je důležité zejména kvalitativní posouzení rozumových schopností žáka s mentálním postižením. Jedná se o individuální zvláštnosti jedince, pro které je charakteristický nerovnoměrný vývoj, odrážející se v rozdílných výkonech v různých úkolech. Značný vliv má emoční stabilita a adaptace jedince, jeho osobní tempo, úroveň pozornosti, motivace atd. Tyto složky jsou buďto vrozené nebo ovlivněné výchovou (Vágnerová, 2008, s. 303).

Mentální postižení se projevuje i v opožďování v oblasti socializace jedince. Žák s mentálním postižením obvykle nemá rozvinuty kompetence potřebné k postupnému osamostatňování, nemá potřebu emancipace, což ho činí více závislým. Zejména v dětském věku preferují kontakt se známými lidmi nebo se, kvůli nedostatečné diferenciaci sociálních rolí, chovají ke všem stejně. Problémem je také jejich větší izolace kvůli nedostatečné atraktivitě ve vrstevnické skupině (Vágnerová, 2008, s. 307-308).

Práce s žáky s mentálním postižením je specifická zejména kvůli níže uvedeným jevům, které jsou pro tyto žáky typické:

- „*infantilita*;
- *fixace na známé prostředí*;
- *narušená komunikační schopnost*;
- *poruchy pozornosti*;
- *ztížená adaptace na školní požadavky, potřeba vizualizace a velké motivace*;
- *ulpívání na detailech a zároveň potíže ve schopnosti komparace*;
- *nižší výkonnost mechanické paměti a logického myšlení, potíže v abstrakci*;
- *postižení pohybové koordinace až po různé formy tělesného postižení*;
- *s mentálním deficitem se často spojují jiné druhy zdravotního postižení (smyslové, PAS, ADHD, NKS)*;
- *hyperaktivita nebo hypoaktivita*“ (Hanák in Lechta, 2016, s. 306).

### **Zařazení žáka s mentálním postižením do školy**

Základní vzdělávání žáků s mentálním postižením navazuje na předškolní vzdělávání a rodinnou výchovu. Přejít na vyšší úroveň vzdělávacího systému je pro děti s mentálním postižením velmi náročné. V případě, že poradenské zařízení dítěti doporučí odklad, je možné pro snazší adaptaci na školu zařadit podpurný prvek v podobě přípravné třídy, která je zřizována při základní škole a slouží jako přechod mezi preprimárním a primárním vzděláváním. Přípravné třídy se řídí obsahy rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (Housarová, 2011, s. 23).

V přístupu k výchově a vzdělávání žáků s mentálním postižením mají rodiče možnost volby mezi školami určenými pro žáky s mentálním postižením a integrací žáka do běžné základní školy. Každá tato instituce má svá pozitiva a negativa. Posouzení a rozhodnutí je zcela v kompetenci zákonných zástupců dítěte.

Zařazení žáka s mentálním postižením do školy u něj vede k rozvoji sociálních dovedností, učení se normám chování, komunikačním dovednostem i sociálním návykům. Výuka žáků s mentálním postižením směřuje k rozvoji samostatnosti a adekvátnímu chování. Integrace do běžné školy je náročnější, než zařazení do školy přizpůsobené možnostem a potřebám žáků s mentálním postižením (školy zřízené podle § 16 odstavce 9 - základní škola speciální či dříve nazývaná základní škola praktická). Dítě s lehkým mentálním postižením si uvědomuje svou odlišnost a může ji prožívat jako zátěž. Na druhou stranu kontakt s vrstevníky mu umožní získat potřebné sociální zkušenosti odpovídající jejich věku (Vágnerová, 2008, s. 308).

#### **2.4.1 Přístupy uplatňované ve vzdělávacím procesu žáků s LMP**

Dle Zezulkové (2013, s. 29) je nezbytné přizpůsobovat vzdělávací proces individuální úrovni psychického i fyzického rozvoje žáka s potřebou využívání těchto opatření:

- využívání veškerých možností plynoucích ze vzdělávacího obsahu,
- metodami a formami výuky podporovat sociální vztahy ve třídě, podporovat týmovou práci i osobní zkušenosti,
- uplatňování vstřícných způsobů komunikace,
- rozvíjení samostatnosti a zodpovědnosti,
- vhodné ovlivňování emočních procesů žáka,
- zajišťování žákům dostatek příležitostí k získávání potřebných zkušeností,
- vedení žáků k ustáleným postupům při osvojování učiva a upevňování získaných poznatků častým opakováním,
- využívání vhodné motivace.

## 2.4.2 Didaktické principy ve vzdělávání žáků s LMP

Podstatu vzdělávání žáků s mentálním postižením vystihuje toto čínské přísloví: „Řekni mi a já zapomenu, ukaž mi a já si zapamatuji, nech mě to udělat a já pochopím.“

Ve vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením by se podle Valenty, Müllera (2003, s. 372-373) měly dodržovat tyto zásady:

- zásada názornosti,
- zásada aktivity,
- zásada přiměřenosti učiva,
- zásada soustavnosti a trvalosti.

Při **organizaci vyučovací hodiny** je důležité myslet na to, že kapacita pozornosti žáka s LMP je velmi nízká, zejména na prvním stupni základní školy. Doporučuje se proto rozvržení hodiny na kratší úseky a střídání různých činností. Další problémovou oblastí je **hodnocení žáků** s LMP. Hodnocení by mělo zahrnovat míru pochopení učiva, ale i psychické nedostatky jednotlivých žáků. Na běžných základních školách se často kombinuje hodnocení klasifikací spolu se slovním hodnocením. Hodnocení by mělo ocenit i snahu žáka, má mít motivační charakter. Mezi další faktory ovlivňující vzdělávání žáků s LMP patří **osobnost pedagoga** a **aktivní spolupráce s rodiči žáka** (Švarcová- Slabinová, 2003, s. 95-98). Müller (2001, s. 58) vyzdvihuje především **činnostní přístup**, založený na percepčně- motorickém učení.

Také Hanák (in Lechta, 2016, s. 307) jmenuje zásady práce s těmito žáky, zejména respektování jejich individuálního tempa a limitů, konkrétnost při práci, využívání názornosti a zapojení všech smyslů ve výuce, jasnou strukturu vyučování, využívání metody malých kroků, přiměřeného množství podnětů a využívání pracovní činnosti pro rozvoj motoriky.

Mezi metodami edukace by nemělo chybět vícenásobné opakování informace, nadměrné zvýrazňování informací, metoda zapojení více kanálů do přijímání informace, metoda optimálního kódování a intenzivní zpětné vazby, metoda pozitivního posilování a individuálního přístupu (Lechta, 2016, s. 310).

### **3 Integrace žáka s lehkým mentálním postižením v běžné základní škole**

Michalík (2002, s. 4) upozorňuje, že integrace obecně nabízí dětem s postižením takové zkušenosti, jaké v segregovaném prostředí speciálních škol získat nemohou. Hovoří zejména o sociálním učení, které je přirozenou součástí procesu integrace. Podstatou integrace podle Housarové (2011, s. 9) je společné učení a společný život žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s žáky intaktními. Tkví ve vzdělávání všech žáků v jejich spádových školách, běžných třídách, které odpovídají jejich věku a poskytování podpory jak samotným žákům, tak i pedagogům.

Integrace žáků s mentálním postižením se může jevit jako jedna z nejobtížnějších, zejména z důvodů odchylek v jejich psychomotorickém vývoji. Edukační proces v našich základních školách je ve velké míře založen na rozvinutých komunikačních schopnostech v mluvené i psané formě, a proto jedním z hlavních problémů mohou být odchylky v komunikační kompetenci žáků s lehkým mentálním postižením (Zezulková, 2013, s. 5-6). Tyto deficity mohou také ovlivňovat jejich začlenění mezi intaktní vrstevníky.

V případě integrace žáků s LMP vstupuje do popředí nutnost využívat prostředků speciálně pedagogické podpory, speciálně pedagogických metod, postupů a organizačních forem výuky (Lechta, 2016, s. 302).

#### **3.1 Definice pojmů integrace/inkluze**

##### **Integrace**

Termínem „integrace“ se podle Švarcové- Slabinové (2003, s. 114) zjednodušeně rozumí vzdělávání žáků s postižením společně s jejich nepostiženými vrstevníky v běžných základních školách. O integraci mluví jako o multidisciplinárním jevu, který se týká otázek filozofických, etických, psychologických, pedagogických, biologických a zdravotnických, ekonomických, politických a legislativních.



## **Inkluze**

Termín inkluze, vycházející z anglického slova „inclusion“ znamená zahrnutí nebo v širším pojetí příslušnost k celku. Neměla by být chápána jen jako optimalizovaná integrace. Dle konceptu inkluze by se měly všechny děti, bez ohledu na typ či stupeň postižení, vzdělávat ve školách hlavního vzdělávacího proudu (Hájková, Strnadová, 2010, s. 12).

## **Integrace vs. inkluze**

Pojmy integrace a inkluze rozlišují Hájková, Strnadová (2010, s. 13) takto: *„Integrace je v současné době širokým mezinárodním hnutím za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevylučující a nevydělující kultuře. Inkluze je charakteristikou takovéto kulturní společnosti, na jejímž životě se podílejí všichni bez rozdílu.“*

Dle Slowíka (2016, s. 31-33) je obecně pojem integrace známý, avšak stále obtížně srozumitelný. Integraci označuje za nejvyšší stupeň socializace člověka a pravý opak segregace, tedy vyčleňování. Vývoj v přístupu začleňování osob se zdravotním postižením přechází však k modernějšímu trendu, charakteristickému tzv. – inkluzivními postupy. Inkluze je chápána jako: *„nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení“* (Slowík, 2016, s. 32). Pokud je to možné bez používání speciálních prostředků či postupů. Zde nacházíme zásadní posun od integračních postupů, které spočívají právě v zajišťování speciálních prostředků podpory a péče pro osoby s postižením. Příkladem může být školská integrace, kde integrační přístup spoléhá na síť speciálních škol, využívání speciálních pomůcek a postupů. Inkluzivní vzdělávání upřednostňuje zařazování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol, tedy vzdělávat je společně s nepostiženými žáky.

Lechta (2016, s. 37-38) považuje za hlavní rozdíl mezi integrací a inkluzí ten, že do konceptu inkluzivního vzdělávání musíme zařadit nejen žáky s nějakým typem postižení, ale i širší populaci. Inkluze akceptuje různorodost, pokud jde o národnost, rasu, jazykový původ, sociální prostředí, úroveň výkonu či postižení. Rozdíl je také v tom, že integrace

akceptuje duální systém ve vzdělávání žáků s postižením. V rámci inkluze by však každá škola měla být připravena přijmout všechny žáky bez rozdílu. Posledním rozdílem je zaměřenost integrace na edukaci orientovanou na speciální potřeby dětí s postižením, kdežto inkluzi definuje teze „škola pro všechny“ a považuje rozmanitost za výhodu vzdělávání. Na závěr metaforicky konstatuje, že inkluze je cílem a integrace je cestou, jak tohoto cíle postupně dosáhnout. S tímto se ztotožňuje Tannenbergová (2016, s. 34), která pojímá proces inkluze jako takový systém základního vzdělávání, který umožňuje všem žákům bez rozdílu navštěvovat běžné základní školy v místě bydliště. Učitelé na těchto školách by měli přistupovat individuálně ke každému žákovi. Každý žák by měl mít svou výukovou strategii, která je přizpůsobena jeho schopnostem a zaměřena na jeho maximální rozvoj. Odlišnost žáků je vnímána jako příležitost. Centrální myšlenkou inkluze je fakt, že „*být odlišný je normální*“ (Groof, Lauwers in Slowik, 2016, s. 33).

Cigman (2007, s. 10) upozorňuje, že k inkluzivnímu ideálu je potřeba strukturalizování, přiměřené financování a podporování škol hlavního vzdělávacího systému, aby bylo možno uspokojit rozmanité potřeby všech žáků.

### **3.2 Faktory ovlivňující proces integrace**

Švarcová- Slabinová (2003, s. 119) upozorňuje, že školní integrace žáků s mentálním postižením s sebou nese řadu problémů, které vyplývají z odlišných vzdělávacích potřeb.

Při zařazení do vzdělávací instituce je důležité zvážit faktory, jako stupeň postižení, míru využitelnosti zachovalých schopností, ale i charakterové vlastnosti žáka s mentálním postižením, především schopnost adaptace či míru dráždivosti (Vágnerová, 2008, s. 308).

Podle Vítkové (2004, s. 15) musí zdařilé integraci předcházet celá řada určitých podmínek, které jsou nezbytné pro přijetí dítěte do běžné základní školy. S tím souhlasí Zezulková (2013, s. 7 a s. 27), která upřesňuje, že je potřeba zajistit optimální podmínky pro jejich rozvoj vytvářením příznivého sociálního a emocionálního klimatu, vhodnou motivací, aktivizací myšlení a celkovou individuální úpravou procesu žákova učení. To s sebou přináší velké nároky na profesionální dovednosti pedagogů, zejména znalosti

specifik vzdělávání žáků s mentálním postižením a schopnosti realizace podpůrných opatření.

Michalík (2002, s. 41) shrnuje další faktory ovlivňující zdařilost integrace:

- Spolupráce rodičů, širší rodiny, školy, učitelů, asistentů atd.,
- kvalitní diagnostika a poradenství,
- využívání prostředků speciálně pedagogické podpory.

Všechny výše uvedené faktory je nutné předem dobře zvážit. Při nezdařilé integraci se mohou vyskytnout různá rizika. Dítě může získat pocit méněcennosti v důsledku nízkého hodnocení dospělými, popřípadě dalších negativních projevů okolí, který může vést až k neurotickým projevům či poruchám chování (Zezulková, 2013, s. 28).

### 3.3 Normativní dokumenty

Vzdělávání osob s mentálním postižením ovlivnily tyto mezinárodní dokumenty, které Česká republika ratifikovala, a tím se zavázala k jejich plnění: Všeobecná deklarace lidských práv (1948), Deklarace o právech dítěte (1959), Deklarace práv mentálně postižených osob (1971) a Úmluva o právech dítěte (1990) (Franiok, 2007, s. 9-10).

Klíčovým dokumentem v České republice, ve kterém jsou zformulovány obecné záměry v rozvoji vzdělávání, je **Národní program rozvoje vzdělávání v ČR** z roku 2001, tzv. Bílá kniha. Tento dokument klade zřetel na principy vzdělávací politiky spočívající ve spravedlivém přístupu ke vzdělávacím příležitostem a maximálnímu rozvoji každého jedince (Housarová, 2011, s. 9).

Cíle formulované v Bílé knize jsou uskutečňovány skrze osvojování klíčových kompetencí zahrnující schopnost komunikovat, pracovat s informacemi, pracovat v týmu a umět získané vědomosti a kompetence efektivním způsobem využít. S formulací nových cílů vzdělávání je spjat vznik rámcových vzdělávacích programů (zkráceně také RVP) (Michalík, 2015, s. 10).

Pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je důležitým dokumentem ratifikace **Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením** z roku 2009.

Touto úmluvou se Česká republika zavázala k zajištění inkluzivního vzdělávání na všech stupních vzdělávací soustavy. Na tomto podkladě vznikl **Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV)**, ve kterém je uveden požadavek na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu – k jeho naplňování v reálu však nedošlo.

Dokument - **Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020** má do tohoto roku stanovené tři priority: snižování nerovnosti ve vzdělávání, podporu kvalitní výuky, učitele jako její klíčový předpoklad a odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému. Žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se týká především prioritou první – snižování nerovností ve vzdělávání, která má zamezit tomu, aby žádná společenská skupina nebyla v přístupu ke vzdělávání znevýhodněna. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, Monček, 2015, s. 13).

### **3.3.1 Školská legislativa**

Současným cílem školství v České republice je podle novely školského zákona č. 85/2015 Sb., vytvořit takové prostředí a klima školy, které poskytne všem žákům stejné podmínky na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zároveň zajistí právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů.

Vzdělávání všech žáků v období povinné školní docházky na území České republiky se řídí novelami školského zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, školním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Pro účely této práce je nejdůležitější novela školského zákona č. 82/2015 Sb., kde proběhlo mnoho změn týkajících se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Jedním z cílů školského zákona z roku 2004 je odstranění nerovností a zajištění rovnosti v přístupu ke vzdělávání. Tento zákon ukotvil v § 16 nový pojem „speciální vzdělávací potřeby“ (SVP) a rozdělil žáky na ty, kteří mají: zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění a sociální znevýhodnění. Zajistil naplnění práva na vzdělávání žáků se SVP pomocí specifických norem, metod a vytvoření zvláštních podmínek, umožňující jejich vzdělávání (např. ředitel školy je povinen přednostně přijmout žáky ze spádové oblasti až

do výše povoleného počtu žáků, tudíž nesmí odmítnout žáka se zdravotním postižením). Dalším přínosem školského zákona bylo zanesení pozice asistenta pedagoga. Posun nastal i v řešení povinné školní docházky (PŠD) u žáků s těžšími formami mentálního postižení. Místo „osvobození od PŠD“ byl zaveden „způsob jiného plnění PŠD“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová, Monček, 2015, s. 15-16).

Ve školském zákoně z roku 2004 byly také původní učební plány a osnovy nahrazeny dnešními rámcovými vzdělávacími programy (nebo také RVP), které upravují obsahy i výstupy pro jednotlivé stupně vzdělávání. Rámcové vzdělávací programy jsou závazné dokumenty, platné na státní úrovni, od kterých se odvíjí jednotlivé školní vzdělávací programy (ŠVP). Pro účely této práce je důležitý rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV).

Novela školského zákona č. 82/2012 Sb. nově vymezuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: *„Žákem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“*

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

### **3.3.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)**

Ještě v nedávných letech byli žáci s lehkým mentálním postižením vzdělávání podle přílohy rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV – LMP). Lišila se v odlišné úrovni očekávání školních výstupů, snížené náročnosti a většího zaměření na jejich praktické využití, což se odráželo i ve skladbě učebního plánu, kde byl důraz kladen na předmět z oblasti – Člověk a svět práce (Michalík, Baslerová, Felcmanová, Monček, 2015, s. 18). Zezulková (2013, s. 65) uvádí, že tato příloha byla stejně jako RVP ZV rozdělena do devíti vzdělávacích oblastí, které byly koncipovány tak, aby respektovaly sníženou úroveň rozumových schopností žáků. Výstupy byly formulovány podmíněčně a vyjadřovaly záměr pedagogického působení.

RVP ZV definuje principy základního vzdělávání, obsahuje informace o povinné školní docházce, organizaci školního vzdělávání, hodnocení výsledků vzdělávání, ukončení a získání stupně vzdělání, pojetí a cíle základního vzdělání na prvním i druhém stupni (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání dále směřuje především k naplnění klíčových kompetencí, které představují soubor určitých znalostí, dovedností, návyků a postojů uplatnitelných v běžném životě (Vítková, 2004, s. 30).

Mezi klíčové kompetence se řadí kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017).

RVP ZV dále vymezuje devět vzdělávacích oblastí (Vítková, 2004, 30).

- Jazyk a jazyková komunikace
- Matematika a její aplikace
- Informační a komunikační technologie
- Člověk a jeho svět
- Člověk a společnost (výchova k občanství, dějepis)
- Člověk a příroda (fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis)
- Umění a kultura (hudební výchova, výtvarná výchova, dramatická výchova)
- Člověk a zdraví (výchova ke zdraví, tělesná výchova + zdravotní tělesná výchova)
- Člověk a svět práce

Další část tvoří průřezová témata, kam spadá:

- Interkulturní výchova,
- mediální výchova,
- environmentální výchova,
- osobnostní a sociální výchova,
- výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech,
- výchova demokratického občana (Vítková, 2004, s. 31).

V rámci podpůrných opatření RVP ZV vymezuje minimální doporučenou úroveň očekávaných výstupů v souladu s vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se

speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Výstupy minimální doporučené úrovně se využívají v případě žáků s lehkým mentálním postižením, kterým je přiznán třetí (a vyšší) stupeň podpůrných opatření. Tyto upravené výstupy obsahuje individuální vzdělávací plán žáků s LMP (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017).

Příklad (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, s. 18).

<p><b>Český jazyk a literatura</b></p> <p><b>1. stupeň</b></p> <p><b>Komunikační a slohová výchova</b></p> <p><b>žák</b></p>	
<i>Očekávané výstupy – 1. období</i>	<b>Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:</b>
<i>ČJL -3-1-01 plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti</i>	<i>ČJL-3-1-01p čte s porozuměním jednoduché texty</i>
<i>ČJL-3-1-02 porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti</i>	<i>ČJL-3-1-02p rozumí pokynům přiměřené složitosti</i>

### 3.4 Poradenský systém

Pedagogicko-psychologické poradenství je podpůrný systém, který má přispívat k optimalizaci procesu vzdělávání a výchovy. Poradenství je poskytováno žákům, jejich rodičům, dalším zákonným zástupcům, učitelům a ostatním pracovníkům škol a dalších školských zařízení (Vítková, 2004, s. 22).

Pedagogicko-psychologické poradenské služby zajišťují školní poradenská pracoviště a specializovaná školská poradenská zařízení. Poskytování poradenských služeb upravuje vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a

školských poradenských zařízení, v současném znění upravena novelizací vyhláškou č. 197/2016 Sb.

### **3.4.1 Školní poradenské pracoviště**

Mezi poradenské pracovníky na školách řadíme výchovného poradce, školního metodika prevence, školního speciálního pedagoga a školního psychologa (Lechta, 2016, s. 209).

#### **Výchovný poradce**

Výchovní poradci jsou (stejně jako metodici prevence) povinně na všech základních školách. Obvykle se jedná o učitele, kteří kromě svého úvazku plní ještě funkce v oblasti výchovy, vzdělávání, poradenství při volbě studia a povolání žáka (Vítková, 2004, s. 23).

#### **Školní speciální pedagog**

Školní speciální pedagog (ŠSP) patří prozatím mezi nepovinné pracovníky školního poradenského pracoviště. Vykonává odborné činnosti v rámci speciálně pedagogického poradenství a intervence u žáků s postižením, zároveň poskytuje poradenství a konzultace zákonným zástupcům dětí s postižením i ostatním pedagogickým pracovníkům. Další kompetencí ŠSP je vyučování specifických předmětů, které vyplývají z potřeb žáků s postižením, konkrétně u žáků s mentálním postižením například rozvoj komunikačních schopností. K plánovaným cílům v budoucích letech patří především zvýšení počtu školních psychologů a školních speciálních pedagogů (Lechta, 2016, s. 210 a 304).

### **3.4.2 Školská poradenská zařízení**

Poradenství ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zajišťují školská poradenská zařízení (ŠPZ), do kterých spadají speciálně pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny. Poradenství je poskytováno žákům na základě žádosti zákonného zástupce či rozhodnutí soudu.

Služby jsou odbornými pracovníky poskytovány ambulantně, v prostředí, kde klient žije nebo ve škole, kde je integrován a vzděláván (Školská poradenská zařízení, 2017).



V kompetenci poradenských zařízení je na základě odborných vyšetření doporučit nebo nedoporučit integraci dítěte a specifikovat takové podmínky, aby začlenění dítěte bylo přínosné pro jeho rozvoj (Valenta, 2003, s. 55).

Výsledkem této poradenské pomoci je dle § 16 novely školského zákona č. 82/2015 Sb., zpráva, ve které jsou uvedeny skutečnosti pro doporučení podpůrných opatření a dále doporučení, kde jsou uvedeny závěry vyšetření a příslušné stupně podpůrných opatření včetně jejich využití ve vzdělávání.

### **Speciálně pedagogické centrum (SPC)**

Speciálně pedagogická centra zajišťují pro žáky a jejich zákonné zástupce, školy a školská zařízení diagnostickou, informační, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně-pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, zajišťují preventivně-výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání a budoucího povolání. Tým pracovníků v SPC tvoří psycholog, speciální pedagog a sociální pracovník (Franiok, 2007, s. 70 a 72).

Podle Franioka (2007, s. 70-71) mezi obecné činnosti SPC patří příprava komplexních podkladů pro zařazení dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do různých typů škol, depistáž, vedení evidence dětí s postižením, které jsou v péči centra, zabezpečení komplexní speciálně pedagogické a psychologické diagnostiky, poskytování poradenské, metodické a terapeutické pomoci. Speciální činnosti SPC se různí podle jejich specializace na jednotlivá postižení.

### **Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)**

Činnost PPP je dle Lechty (2016, s. 209) zaměřena na komplexní psychologickou, speciálně pedagogickou a sociální diagnostiku. Cílem je zjištění příčin poruch učení, poruch chování, dalších problémů ve vývoji osobnosti, výchově a vzdělávání žáků a individuálních předpokladů souvisejících s profesní orientací žáků.

Personální obsazení PPP tvoří především psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci.

## 4 Podpůrná opatření

Cílem procesu inkluzivního vzdělávání je nastavení optimálních podmínek pro vzdělávání všech žáků tak, aby při zabezpečení odpovídajících podpůrných opatření bylo možné uskutečňovat vzdělávání většiny žáků v běžných základních školách (Lechta, 2016, s. 206).

S novelou školského zákona č. 82/2015 Sb. souvisí i zcela nové pohlížení na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Došlo k transformaci celého § 16 – Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných. Již nerozlišujeme žáky podle konkrétní diagnózy, zaniká i rozdělení do těchto tří skupin: zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění a sociální znevýhodnění.

Spektrum žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se rozšiřuje. Nově se dítětem, žákem a studentem se SVP rozumí jedinec, který k naplnění svých vzdělávacích možností potřebuje poskytování podpůrných opatření.

Termínem podpůrná opatření (PO) rozumíme takové úpravy ve vzdělávání žáků, které odpovídají jeho zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo dalším životním podmínkám. Podpůrná opatření jsou poskytována bezplatně školou nebo školským poradenským zařízením.

Podle novely školského zákona č. 82/2015 Sb. v platné znění je systém podpůrných opatření založen na:

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

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

*f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*

*g) využití asistenta pedagoga,*

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

*i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.“*

Podpůrná opatření se dále dělí do pěti stupňů podle organizační, pedagogické i finanční náročnosti. Různé druhy a stupně PO lze kombinovat. Podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení bez doporučení školského poradenského zařízení. Od druhého stupně je toto doporučení podmínkou pro uplatňování podpůrných opatření spolu s písemným informovaným souhlasem zletilého žáka, studenta či zákonného zástupce (Zákon č. 82/2015 Sb. v platné znění).

Posouzení o zařazení žáka do příslušného stupně podpory a rozsahu podpůrných opatření spadá do kompetencí školských poradenských zařízení. (Valenta a kol., 2015, s. 5).

#### **4.1 Katalog podpůrných opatření – obecná část**

Katalog podpůrných opatření můžeme chápat jako manuál obsahující ucelený přehled možných prostředků podpory vzdělávání pro žáky s potřebou podpůrných opatření, ale také jako podporu pedagogickým pracovníkům.

Katalog je sestaven z osmi dílčích částí – první obecné a dalších sedmi, z nichž se každá věnuje podpůrným opatřením pro žáky s určitým druhem znevýhodnění či postižení (vzdělávání žáků s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu, tělesného postižení nebo závažného onemocnění, zrakového

postižení nebo oslabení zrakového vnímání, sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání, poruch autistického spektra nebo z důvodu psychického onemocnění, z důvodu narušené komunikační schopnosti, z důvodu sociálního znevýhodnění.

## **4.2 Katalog podpůrných opatření – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu**

Dílčí část katalogu podpůrných opatření, věnována žákům s mentálním postižením a oslabeným kognitivním výkonem má za cíl poskytnout pedagogickým pracovníkům přehledný souhrn informací, ukázat způsoby práce s žákem, který má obtíže v této oblasti, doporučit, jak pracovat s třídním kolektivem, navrhnout možné organizační úpravy, metody práce, navrhnout pomůcky a další nezbytná opatření ve vzdělávání žáků s mentálním postižením. (Valenta a kol., 2015, s. 5).

Žáci s lehkým mentálním postižením bývají zařazováni do 3. stupně podpůrných opatření. Dle Valenty a kol. (2015, s. 19): „*Do III. stupně zařazujeme děti a žáky, jejichž výkon ve školsky významných schopnostech a dovednostech, znalostech, vědomostech či návycích odpovídá rozložení lehkého mentálního postižení (lehké mentální retardace), popř. horního pásma středně těžkého mentálního postižení (středně těžké mentální retardace.)*“<sup>1</sup>

Každá z deseti kapitol této dílčí části katalogu se věnuje nějaké oblasti podpory ve vzdělávání žáků s mentálním postižením, jsou to:

- organizace výuky,
- modifikace výukových metod a forem práce,
- intervence,
- pomůcky,

---

<sup>1</sup> Výjimku ve výzkumném šetření tvořila jedna dívka z prvního ročníku, která byla i přes diagnostikovanou lehkou mentální retardaci zařazena do 4. stupně z důvodu narušené komunikační schopnosti (4. stupeň podpůrných opatření jinak náleží žákům se středně těžkým mentálním postižením).

- úprava obsahu vzdělávání,
- hodnocení,
- příprava na výuku,
- podpora sociální a zdravotní (u této cílové skupiny se neaplikuje),
- práce s třídním kolektivem,
- úprava prostředí (Valenta a kol., 2015).

### **Oblast podpory č. 1 - Organizace výuky**

Úprava režimu může být prostorová či časová. Je vhodné hodinu rozložit na menší časové úseky, využívat střídání různých forem práce s relaxací, popřípadě může žák odcházet s asistentem pedagoga do jiné místnosti nebo pracovat na koberci, další možností je změna prostorového uspořádání ve třídě, změna zasedacího pořádku či zřízení speciálního pracovního místa. Možností je také snížení počtu žáků ve třídě.

### **Oblast podpory č. 2 – Modifikace výukových metod a forem práce**

Druhá oblast vychází z úpravy metod a forem výuky ve vztahu k žákům s mentálním postižením, patří sem například individuální výuka, projektová výuka či skupinová výuka atd. Dále je na místě větší strukturalizace výuky a dělení úloh do menších celků. Doporučuje se kooperativní učení žáků, metody aktivního učení, které podporuje iniciativu žáků, také zvolení vhodné motivace a podpora koncentrace pozornosti žáka.

### **Oblast podpory č. 3 – Intervence**

Patří sem také intervence nad rámec běžné výuky, například rozvoj jazykových kompetencí, poznávacích funkcí, posilování sluchové a zrakové percepce, podpora rozvoje myšlenkových operací, trénink paměti a koncentrace pozornosti, rozvoj exekutivních funkcí, nácvik orientace v prostoru a čase, nácvik sebeobslužných dovedností a sociálního chování, zvládání náročného chování.

### **Oblast podpory č. 4 – Pomůcky**

Mezi doporučované učební pomůcky patří obrazově zpracované učivo, číselné řady, tabulky násobků, sešity s pomocnými linkami i upravené učební texty a audioknihy.

Reedukační a kompenzační pomůcky používáme, pokud má žák narušeny nebo oslabeny orgány či funkce. Jedná se o pomůcky pro rozvoj motoriky a vizuomotorické koordinace (trojhranný program), pro rozvoj řečových funkcí, rozvoj myšlení, paměti, pozornosti aj.

#### **Oblast podpory č. 5 – Úprava obsahu vzdělávání**

Tato oblast souvisí s úpravou rozsahu a obsahu učební látky. Obecně se jedná o redukci učiva, jeho rozložení, modifikaci podávaných informací, ale i obohacování učiva.

#### **Oblast podpory č. 6 – Hodnocení**

Hodnocení vyplývá z dlouhodobého sledování výsledků žáka, po individuálním posouzení se obvykle používá hodnocení známkou, slovní hodnocení nebo jejich kombinace. Důležité je posílit motivační funkci hodnocení.

#### **Oblast podpory č. 7 – Příprava na výuku**

Souvisí s domácí přípravou, procvičováním a opakováním látky mimo školu. Pedagog musí zadávat požadavky v souladu se vzdělávacím programem a zajistit příslušnou úpravu úloh.

#### **Oblast podpory č. 8 – Podpora sociální a zdravotní**

Oblast podpory č. 8 se neaplikuje u této cílové skupiny.

#### **Oblast podpory č. 9 – Klima třídy**

Nedílnou součástí procesu integrace je práce s třídním kolektivem s cílem zapojit žáka s mentálním postižením.

#### **Oblast podpory č. 10 – Úprava prostředí**

Pokud má žák kombinaci postižení, je potřeba zajistit bezbariérovost, obvykle u žáků s LMP však nebývá potřeba.

### 4.3 Individuální vzdělávací plán (IVP)

Podle individuálního vzdělávacího plánu se vzdělávají i žáci se zvýšenou potřebou podpůrných opatření, kam patří také žáci s lehkým mentálním postižením (Hájková, Strnadová, 2010, s. 32).

Valenta (2003, s. 89) považuje individuální vzdělávací plán za zásadní předpoklad úspěšné edukace žáka s mentálním postižením, který je integrovaný v běžné základní škole. IVP zpracovává škola ve spolupráci s odborníky s poradenského zařízení (SPC, PPP) a rodiči integrovaného žáka.

V individuálním vzdělávacím plánu jsou, dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, uvedeny zejména informace o:

- „a) úpravách obsahu vzdělávání žáka,*
- b) časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání,*
- c) úpravách metod a forem výuky a hodnocení žáka,*
- d) případné úpravě výstupů ze vzdělávání žáka.“*

### 4.4 Asistent pedagoga

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v platném znění upravuje podmínky pro výkon pedagogických činností na různých stupních i typech škol. Současně je zde zakotvena funkce asistenta pedagoga, konkrétně v § 2 odstavce 2, ve kterém jsou jmenováni vykonavatelé přímé pedagogické činnosti: učitel, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, **asistent pedagoga**, trenér, vedoucí pedagogický pracovník (Housarová, 2008, s. 58).

Prioritním posláním asistenta pedagoga v běžných základních školách je podpoření integrovaného vzdělávání žáků se zdravotním postižením. Funkce asistenta pedagoga představuje podpůrnou službu, která má za cíl umožnit kvalitnější vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Housarová, 2011, s. 56).

Asistent pedagoga je nezbytnou součástí pedagogického týmu v inkluzivních školách. Tuto pozici zřizuje ředitel školy se souhlasem krajského úřadu a vyjádřením školského poradenského zařízení. Hlavní činností asistenta je:

- pomoc žákovi při přizpůsobení se školnímu prostředí,
- pomoc pedagogickým pracovníkům,
- pomoc při komunikaci s žáky, zákonnými zástupci a komunitou, z které žák pochází (Hájková, Strnadová, 2010, s. 17).



## **5 Vlastní výzkum - Podpora vzdělávání žáků s mentálním postižením v základních školách**

Výzkum byl zaměřen na zmapování situace poskytování podpůrných opatření u žáků s lehkým mentálním postižením, kteří jsou integrováni v běžných základních školách.

### **5.1 Cíl práce**

Cílem výzkumné části diplomové práce bylo zjistit, jaká podpůrná opatření jsou poskytována žákům s lehkým mentálním postižením v běžných základních školách. Dalšími cíli bylo prověřit, v jaké míře je žákovi poskytována personální opora a jaký je názor pedagogů na proběhlé změny v podpoře vzdělávání žáků s mentálním postižením v souvislosti s posledními legislativními změnami.

K získání potřebných informací pro objasnění stanovených cílů byly stanoveny tyto tři výzkumné otázky:

- 1) Jaká podpůrná opatření jsou poskytována žákovi s mentálním postižením v běžné základní škole?
- 2) Na kolik je žákovi s mentálním postižením poskytována personální opora?
- 3) Jaký je názor pedagogů na změnu podpory vzdělávání žáků s mentálním postižením v souvislosti s posledními změnami legislativy?

### **5.2 Metody výzkumu**

Výzkum v této diplomové práci měl kvalitativní charakter. Hendl (2008, s. 48) označuje kvalitativní výzkum za výzkum „pružného typu.“ Zakládá se na stanovení výzkumných otázek, které se mohou v průběhu výzkumu dle potřeby doplňovat či upravovat.

K získání potřebných informací byla primárně použita metoda polostrukturovaného rozhovoru s třídními učiteli žáků s lehkým mentálním postižením a školními speciálními pedagogy či výchovnými poradci. Podstatou této metody je definovat témata, která je potřeba prostřednictvím seznamu otázek probrat tak, aby bylo možné zodpovědět

stanovené výzkumné otázky, které povedou k objasnění vytyčeného cíle. Polostrukturovaný rozhovor umožňuje tazateli měnit pořadí otázek a doplňovat je tak, aby od oslovených respondentů získal co největší množství informací (Hendl, 2008, s. 164 a 173-174).

Další použitou metodou byla analýza dat žákovské dokumentace, především individuálních vzdělávacích plánů žáka s lehkým mentálním postižením. Analýza dat sloužila výhradně k potvrzení a upřesnění získaných informací z rozhovorů s pedagogickými pracovníky.

### **5.3 Výzkumný soubor**

Výzkum probíhal na pěti základních školách: v Praze, Českých Budějovicích a Jindřichově Hradci.

V každé škole byl veden rozhovor s třídní učitelkou žáka s lehkým mentálním postižením a školní speciální pedagožkou nebo výchovnou poradkyní, podle toho, kdo měl na konkrétní škole v kompetenci péči o žáky s potřebou podpůrných opatření. Vždy šlo o ženy. Celkem bylo realizováno 10 rozhovorů. Tyto rozhovory byly zaznamenávány digitálně nebo přepisem. (Doslovný přepis vybraných rozhovorů je k dispozici v příloze č. 3).

Každému pedagogickému pracovníkovi bylo poskytnuto autorkou výzkumu podepsané prohlášení o mlčenlivosti, aby byla zaručena jejich naprostá anonymita. (Prohlášení o mlčenlivosti je součástí přílohy č. 1).

### **5.4 Postup výzkumu**

Před realizací výzkumu byly stanoveny výzkumné otázky. Pro jejich zodpovězení byly následně vyvozeny otázky do rozhovorů s pedagogickými pracovníky.

Následně byli na sociální síti osloveni kolegové z řad studentů pedagogické fakulty i pedagogičtí pracovníky z celé republiky, kteří byli požádáni o doporučení základní školy, kde je integrované dítě s mentálním postižením. Na tato doporučení byla získána většina

respondentů. Osloveno bylo také větší množství základních škol ze seznamu fakultních škol Univerzity Karlovy i zcela náhodné základní školy. Zpětná vazba z takto oslovených škol byla minimální.

Pedagogičtí pracovníci byli kontaktováni telefonicky nebo přes email a byla s nimi domluvena osobní schůzka. Vždy byl domluvený rozhovor s třídní učitelkou žáka s mentálním postižením i s výchovnou poradkyní/speciální pedagožkou ve stejný den a v těsném sledu.

Rozhovory byly realizovány vždy na půdě školy. Až na výjimky všechny respondentky souhlasily s nahráváním rozhovorů. V ojedinělých případech byl rozhovor přepisován do notebooku.

Na některých školách byl k podpoře výzkumného šetření poskytnut i individuální vzdělávací plán žáka s lehkým mentálním postižením, samozřejmě bez osobních údajů, které by ho mohly identifikovat.

## **5.5 Analýza a interpretace dat z rozhovorů**

První tři otázky v rozhovorech byly věnovány pracovní pozici jednotlivých respondentek na škole, délce jejich pedagogické praxe a dosaženému vzdělání.

Pro přehlednost jsou respondentky v tabulce rozděleny do jednotlivých škol, označených písmenem A-E, na výchovné poradkyně/školní speciální pedagožky a třídní učitelky. Pro rozlišení respondentů jsou použity zkratky VP – výchovná poradkyně, ŠSP – školní speciální pedagožka a TU – třídní učitelka, které jsou dále označeny číslem (VP/ŠSP – č. 1-5, TU – č. 1-5). Tabulka č. 1 obsahuje také délku pedagogické praxe a v tabulce č. 2 jsou vypsány aprobace jednotlivých respondentek.

Tabulka č. 1 – rozdělení pedagogických pracovníků a délka jejich pedagogické praxe

Základní škola	Výchovná poradkyně – VP /Školní speciální pedagožka - ŠSP	Délka pedagogické praxe	Třídní učitelka – TU	Délka pedagogické praxe
Škola A	ŠSP č. 1	10 let	TU č. 1	7 let
Škola B	ŠSP č. 2	1 rok	TU č. 2	13 let
Škola C	VP č. 3	30 let	TU č. 3	23 let
Škola D	VP č. 4	20 let	TU č. 4	30 let
Škola E	VP č. 5	5 let	TU č. 5	2,5 roku

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Tabulka č. 2 – aprobace jednotlivých pedagogických pracovníků

Základní škola	Výchovná poradkyně – VP /Školní speciální pedagožka - ŠSP	Aprobace	Třídní učitelka – TU	Aprobace
Škola A	ŠSP č. 1	Speciální pedagogika, logopedie	TU č. 1	Učitelství pro první stupeň a psychopedie
Škola B	ŠSP č. 2	Speciální pedagogika- diagnostika a poradenství	TU č. 2	Učitelství pro první stupeň a speciální pedagogika
Škola C	VP č. 3	Učitelství pro druhý stupeň ZŠ Německý jazyk,	TU č. 3	Učitelství pro první stupeň

		dějepis		+ španělština
Škola D	VP č. 4	Učitelství pro druhý stupeň ZŠ – český jazyk, hudební výchova	TU č. 4	Učitelství pro první stupeň + výtvarná výchova
Škola E	VP č. 5	Učitelství pro druhý stupeň ZŠ – český jazyk, občanská výchova	TU č. 5	Učitelství pro první stupeň

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Otázka č. 4 měla objasnit, **jaký postoj respondentky zaujímají ke konceptu inkluzivního vzdělávání.**

K tématu inkluzivního vzdělávání jsem zaznamenala především negativní postoje. Většina respondentek z řad třídních učitelek i školních speciálních pedagožek/výchovných poradkyň s konceptem inkluzivního vzdělávání striktně nesouhlasila. **TU č. 5:** „*Zásadně s tím nesouhlasím, myslím si, že se zapomíná na průměrné žáky, kteří inkluzi odnesou.*“ Ostatní souhlasily, avšak s určitými výhradami. **ŠSP č. 2:** „*Se zavedením inkluze souhlasím, to ano, ale všude to není reálné. Hlavně inkluze je postupné začleňování, a ne, že řeknou od 1. 9. všichni... tady to nějak fungovalo a teď to nabourali, všechny zděsili a vzniknul chaos.*“

Otázka č. 5 měla zjistit, zda tyto pedagožky **pozorují v současnosti větší tendence v zařazování žáků s mentálním postižením (MP) do běžných základních škol než v minulosti.**

Všechny shodně odpověděly, že určitý tlak na zařazování těchto žáků do běžných základních škol zaznamenaly a příliš to nevítají. **TU č. 5:** „Bohužel ano.“ **VP č. 4:** „Ano, na naší škole se tito žáci objevují častěji.“ **TU č. 1:** „Takhle, co vidím v okolí, tak bych řekla, že ano, že to bude možná už trošku násilné, ale tady na škole už to bylo dlouho, vlastně ještě předtím, než jsem nastoupila a to bude už nějakých 7 let zpátky.“

Otázka č. 6 zjišťovala, **jak respondentky vnímají změny v oblasti podpory vzdělávání žáků s mentálním postižením spojené s implementací nové legislativy.**

V této otázce již byly odpovědi více různorodé. Odvíjely se od znalostí předchozí i nové legislativy a také z předchozích zkušeností jednotlivých respondentek s integrací žáků s lehkým mentálním postižením na jejich základní škole. **TU č. 3:** *Nemůžu posoudit, u nás je tohle první dítě na téhle škole, uvidíme, co to přinese, myslím, že tady bude absolvovat tak první, druhou třídu a pak prostě půjde jinam...* Třídní učitelka č. 2 zaznamenala změnu především ve zrušení přílohy rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání pro žáky s lehkým mentálním postižením. **TU č. 2:** „No tam se zrušila ta příloha a to je škoda, zdá se mi, že byla podrobnější a i líp se z ní vycházelo. Přijde mi, že to bylo dobře nastavené, že to fungovalo a bylo to ucelené a v současné době se na to stejně odkazuje, používá se to. V praxi se mi to taková změna nezdá.“ Třídní učitelka č. 5 posoudila teoretickou a praktickou stránku nové legislativy. **TU č. 5:** „Po teoretické stránce vypadá vyhláška slibně, ovšem k ideální praxi to má velmi daleko. Zatím je to jeden velký chaos, který odnášení učitelé, kteří nevědí, kam dříve skočit. Vyhláška je zahrnuje papírováním. Ke snižování počtů žáků ve třídě většinou nedochází, protože k tomu nejsou možnosti a na přidělené asistenty nebývají dostatečné finanční prostředky. To samé se týká speciálních tříd či skupin, které by měly vznikat. Nehledě na to, že učitelé mají ve třídě i ostatní žáky, kteří potřebují speciální podporu ve vzdělání.“ **TU č. 4** zmínila, že s novou legislativou s výhradami souhlasí, ale jde o příliš otevřený systém.

Otázka č. 7 sledovala **názory na zrušení přílohy rámcového vzdělávacího programu základní školy pro žáky s lehkým mentálním postižením.**

Tato otázka ukázala, že ne všechny pedagožky se v této oblasti orientují. **TU č. 3:** „*Upřímně nevím, neměla jsem možnost to nějak srovnávat.*“ **TU č. 5:** „*V tomto se neorientuji.*“ Naproti tomu **třídní učitelka č. 4 a výchovná poradkyně č. 4** se shodly, že tato změna se praxe příliš nedotkla. **TU č. 4:** „*Žádný, praxe se netýká.*“ **TU č. 4:** „*Papír snese všechno, jde podle mě jen o formální záležitost a skutečnost se nemění.*“ **ŠSP č. 1 a TU č. 1** se shodly na tom, že tuto změnu nepovažovaly za nutnou, také zmínily, že jí zaznamenaly spíše, co se týče jinak formulovaných doporučení, ale podstata se příliš nezměnila.

Otázka č. 8 prověřovala, zda pedagožky **pracují s katalogem podpůrných opatření, do jaké míry a zda je pro jejich praxi přínosný.**

Třídní učitelky č. 2, č. 3 a č. 5 se shodly, že se o katalog mohou opřít, ale v praxi jednájí spíše intuitivně podle individuality dítěte a konkrétní situace. **TU č. 2:** „*My už to máme víceméně zpracované v těch doporučeních, co dostáváme ze SPC. Ale vím, o co jde, věděla bych, kam se popřípadě podívat.*“ **TU č. 3:** „*Pracuju, občas do něj mrknu, ale spíš při vytváření těch dokumentů, jinak věci co potřebuji, dělám tak, co mě napadne podle momentálního rozložení holčičky, situace ve třídě... je to spíš všechno pokus omyl.*“ **TU č. 5:** „*S katalogem podpůrných opatření jsem se zatím seznámila spíše teoreticky, v závěru si stejně vždy učitel musí poradit sám, protože každé dítě je jiné.*“ Školní speciální pedagožka č. 2 ocenila jeho obsah i zpracování. **ŠSP č. 2:** „*Pracujeme, vycházejí z něj ta doporučení. Jsou hodně přínosné, hodně obsáhlé a je tam hodně teorie, ale myslím si, že pro učitele, kteří nemají žádné zkušenosti, tak je to asi dobré, je to pro ně asi hodně literatury navíc, ale myslím si, že jsou dobře zpracované. To bych viděla pozitivně.*“ Třídní učitelka č. 1 zmínila přínos katalogu, ale i jeho přílišný rozsah. Výchovná poradkyně č. 3 a třídní učitelka č. 4 stroze odpověděly, že s katalogem nepracují.

Otázka č. 9 se zabývala **výhodami integrace žáka s MP v základní škole.**

Respondentky shodně zmiňovaly pozitivní sociální působení na dítě s mentálním postižením i opačně, na kolektiv intaktních dětí. Dle jejich názorů dítě s mentálním postižením v tomto kolektivu zažívá reálnější situace a intaktní děti vede soužití s dítětem s jakýmkoliv typem postižení k větší toleranci. **TU č. 1:** *„Výhoda pro ty děti, které mají lehkou mentální retardaci je, že se začlení do kolektivu, spíše teda z té sociální stránky. Naučí se od ostatních, jak se mají chovat, různá pravidla a návyky. Obohacení je to i pro ty ostatní, je to jiná komunita, menšinová společnost... to obohacení je asi vzájemné.“* Třídní učitelka č. 4 zdůraznila, pro žáka je integrace prospěšná pouze v případě, že je vydařená. **TU č. 4:** *„Největší výhodou vidím ve zbytku kolektivu, který se učí soužití s lidmi s mentálním postižením. Učí se je pochopit, respektovat a komunikovat s nimi. Pokud je integrace vydařená, je přínos i pro žáka, který se necítí nijak odstrčen a je součástí běžného kolektivu.“* Třídní učitelka č. 5 měla jako jediná čistě negativní názor. **TU č. 5:** *„Žádné, myslím si, že praktické školy jsou pro tyhle žáky mnohem lepší. Jsou v prostředí s žáky, kteří jsou na tom obdobně a nemusí se potýkat s případnou šikanou od ostatních dětí kvůli problémům, které mají. Navíc je v současnosti trend mít ve třídě co nejvíce dětí a učitel nemá šanci stíhat individuální přístup k žákům. Rozhodně nelze integraci realizovat bez asistenta.“*

Otázka č. 10 byla naopak **věnována nevýhodám integrace žáka s MP v základní škole.**

Třídní učitelka č. 3 zmínila nedostatek času na individuální přístup k jednotlivým žákům. **TU č. 3:** *„Hrozně málo času, je to náročné. Není čas pořádně ani na to dítě, ani na ty ostatní. Hodina má 45 minut, mám tam 30 dětí a z toho dvě integrované... na každé dítě mám tak minutu, ta čtvrt hodina je taková organizační a musím probrat novou látku. Bylo by potřeba se těm dětem věnovat víc, než mi čas dovolí.“* Zbylé pedagožky zmiňovaly kromě větší zátěže na integrované děti především možné narůstající problémy v sociálních vztazích. **TU č. 1:** *„I přes to, že má žák IVP mi přijde integrace náročná, těžko stíhá tempo třídy, pokud s asistentem pracuje individuálně mimo třídu, tak se velmi obtížně zapojuje zpátky do výuky. Největší nevýhodou je, pokud dítě nepřijme kolektiv, je těžké zabránit šikaně, zvláště pak u starších dětí.“* **VP č. 4:** *„Dříve či později se přestane jednat o skutečné*



včleňování, ale naopak je dítě vystaveno nepříjemné konfrontaci s okolím, společná výuka je později nemožná a dítě je odkázáno na individuální práci s asistentkou, často mimo třídu, nemluvě o dětech s nevyzpytatelným či agresivním chováním, které jsou svému okolí doslova na obtíž.“ ŠSP č. 2 a TU č. 2 také souhlasně označovaly přítomnost asistenta pedagoga jako rušivý element v rozvoji sociálních vztahů. TU č. 4: „Později nejde o vyrovnané vrstevnické vztahy, ale uplatňují se pouze ochranné či výchovné projevy.“ Tuto problematiku osvětlila na konkrétním případě ŠSP č. 1: „Nevýhody v té první, druhé třídě nevidím žádné, ale čím jsou děti starší, tak jsou vlastně víc z toho kolektivu vyčleňovány a můžou to nést špatně. Měla jsem tady holčičku, která do páté třídy fungovala bez problémů, a potom jí děti začaly pouze opečovávat a ona přestala mít vazby věkově stejně vyvinutých dětí. V ten okamžik jsme hledaly řešení a našly jsme ho v tom, že přestoupila na základní školu praktickou, teď už tedy základní školu podle §16 odstavce 9, abychom neomezili její řeckně emoční a partnerský vývoj. Teď má kamarádky, které jsou na tom podobně jako ona, rozumějí si, nepotřebuje vyhledávat mladší děti a podobně, takže je to potřeba zvažovat.

Otázka č. 11 měla objasnit, **jaké předpoklady by měl mít žák vhodný pro integraci do běžné základní školy.**

V této otázce mezi nejčastější odpovědi patřilo, aby žák měl maximálně lehké mentální postižení, byl sociálně přizpůsobivý a také podmínka fungující a spolupracující rodiny. Školní speciální pedagožka č. 2 zdůraznila nutnost jednotného vedení dítěte i v domácí přípravě a spolupráci v rámci multidisciplinárního týmu. ŠSP č. 2: „Spolupráce s rodinou je strašně důležitá, hlavně musí být ti rodiče více důslední a hlavně jednotnější. Musí být hodně jednotní v tom, aby škola vzdělávala to dítě stejně, tak jako probíhá příprava i v domácím prostředí a zároveň spolupráce v rámci nějakého multidisciplinárního týmu, rodiče, škola a poradenské zařízení musí být ve větším kontaktu...a další, asistenti pedagoga, ostatní učitelé i širší rodina vlastně, aby to fungovalo.“ Třídni učitelka č. 4 zmínila největší překážku v integraci v přítomnosti poruch chování u žáka. TU č. 4: „Předpokladem by mělo být dítě komunikativní, které v kolektivu samo chce být a umí se v něm pohybovat. S dítětem s mentálním postižením je sice náročné

*pracovat, ale pro integraci je vhodné. Největší problém vidím v různých poruchách chování.“*

Otázka č. 12 zjišťovala **názory na připravenost žáků s mentálním postižením, kteří jsou vzděláváni v běžných základních školách, na praktický život v dospělosti.**

Na tuto otázku téměř všechny oslovené pedagožky odpověděly, že ne. Dle jejich názoru je lépe na praktický život připravit na základní škole zřízené podle §16 odstavce 9 pro žáky s lehkým mentálním postižením. Jako důvody jmenovaly větší časové možnosti i materiální vybavení těchto škol. **ŠSP č. 2:** *„V běžných školách na to nemají moc podmínky, je to škoda. Není na to čas, to je asi to největší mínus. Oni říkají, že v té inkluzi na tom budou líp, že právě půjdou s tím davem těch dětí intaktních, ale já si myslím, že v těch praktických věcech si ani ty intaktní děti často neumí poradit, třeba obhospodařit domácnost nebo se prakticky zorientovat v tom životě, kam je pak vypustí ta škola, že v tomhle mají ty děti v základních praktických školách trochu výhodu.“* Pouze pedagožka č. 3 neměla striktní názor, ale ve výsledku se také přiklonila k názoru ostatních. **TU č. 3:** *„Nedokážu striktně říct, že by jedna nebo druhá škola byla pro ně horší, každá jim v něčem pomůže, ale pořád si myslím, že ve vyšších ročnících je pro ně vhodnější za zvláštní škola, jsou mezi stejnými vrstevníky, mají víc těch praktických činností a o to u nich asi hlavně jde.“*

Otázka č. 13 měla za cíl zjistit, jestli mají oslovené respondentky **předchozí zkušenosti s integrací žáka s mentálním postižením v základní škole a pokud ano, v jakém rozsahu.**

Pro většinu respondentek je toto první zkušenost s integrací dítěte s mentálním postižením. Pouze tyto respondentky mají předchozí zkušenosti: ŠSP č. 1 – 9 let, TU č. 1 – 5 let, VP č. 4, TU č. 4 a TU č. 2 má zkušenosti z dob, kdy pracovala v základní škole praktické. **VP č. 4:** *„V době předinkluzivní jsem byla třídní učitelkou žáka s mentálním postižením, kombinovaným s tělesným. Postupoval na přání rodičů a z důvodu co nejlepší socializace byl veden v kolektivu, pracoval podle IVP s výraznou redukcí učiva a měl k dispozici asistenta pedagoga.“*

Otázka č. 14 měla konkretizovat, zda **šlo vždy o žáky s lehkým mentálním postižením nebo někdy i o žáky se středně těžkým mentálním postižením.**

Ve všech případech šlo o pouze o žáky s lehkým mentálním postižením. Výjimku zmínila pouze třídní učitelka č. 4, která měla v péči i žáka se středně těžkým mentálním postižením. **VP č. 4** zmínila tato fakta: *„V té době nebylo v odborných zprávách přesné vymezení mentálního postižení, bylo-li vůbec, a to z důvodu ne zcela vyřešené systémové otázky týkající se režimu integrace.“*

Otázka č. 15 měla za cíl zjistit **základní informace o žákovi, jako je stupeň mentálního postižení nebo, jaký navštěvuje ročník.**

Podle výpovědí se ve všech případech jednalo o žáky na prvním stupni základní školy. **Výchovná poradkyně č. 4 a třídní učitelka č. 4** mají v péči žáka ve čtvrtém ročníku s dolní hranicí lehkého mentálního postižení, který je z rodiny velmi motivován ke vzdělávání, které vede až k přetěžování žáka. Rodiče si nepřejí redukci učiva ani úpravu výstupů a hodnocení. Začlenění mezi vrstevníky znemožňuje jeho sociální nezralost a nevyzpytatelnost. **Výchovná poradkyně č. 3 a třídní učitelka č. 3** mají v péči poprvé dívku s mentálním postižením. **TU č. 3** : *„Holčička má lehké mentální postižení, je tedy v první třídě, ale po dvou odkladech, takže je starší, než ty děti a je i vyspělejší, je to znát.“* **TU č. 1**: *Mám žáka s lehkou mentální retardací v druhé třídě. Chlapec je naprosto klidný, pochází ze sociálně slabší rodiny z devíti dětí. Je velmi šikovný, zvládá víc, než musí. Možná je tam trošku sociální zanedbání, když se to dožene, tak se to zlepší.“* **Školní speciální pedagožka č. 2 a třídní učitelka č. 2** mají v péči dívku, která byla vedena v pásmu širší normy a nyní se po novém psychologickém vyšetření nachází v pásmu lehkého mentálního postižení. **Výchovná poradkyně č. 5 a třídní učitelka č. 5** mají dívku s lehkým mentálním postižením ve 3. ročníku. **ŠSP č. 1** má momentálně na škole v péči více žáků s lehkým mentálním postižením: *„My jich tu máme na škole víc, momentálně jednoho v devátém ročníku, jednoho v sedmém, jednoho v šestém, jednoho v pátém, dva ve třetím ročníku a v tom druhém, o kterém jste s paní učitelkou hovořila.“*

Otázka č. 16 zjišťovala, **jaké předměty (či konkrétních činnosti) dělají žákovi s MP největší obtíže.**

Z toho důvodu, že se ve všech případech jednalo o žáky na prvním stupni, respondentky zmiňovaly obtíže v matematice, českém jazyce nebo obojím a cizím jazyce. **TU č. 3:** „Čtení, psaní...má problémy s mluvením, tak se blokuje, nechce číst, začne pláč a nedostanu z ní nic, proto třeba odchází s asistentkou a čtou někde v klidu.“ **TU č. 2:** „Matematika, to praktické, logické uvažování a myšlení, abstraktní věci i vyjadřování je jednodušší.“ Jako naprosto bez problémové předměty byly označovány výchovy až na **TU č. 5:** „V podstatě všechny. Z matematiky propadá, z českého jazyka 4 za snahu, anglický jazyk nezvládá, ale má velké úlevy, co se týče výchov je to úplná katastrofa, grafické projevy na úrovni čtyřletého dítěte.“

Otázka č. 17 sledovala **náročné chování u žáka – projevy agrese, nekázně, stereotypního chování a jeho případné řešení.**

Výskyt projevů nějakého náročného chování potvrdila přibližně polovina respondentek. Některé integrované děti s lehkým mentálním postižením jsou naopak naprosto bezkonfliktní. **VP č. 4:** „Ano, sociální nezralost s sebou nese nekázeň, nedisciplinovanost a svéhlavost. Tyto projevy řeší především asistentka a přítomná učitelka slovními i fyzickými zákroky, kterými usměrňuje jeho projevy, zabraňuje úrazům a ohrožení ostatních žáků i poškození věcí.“ **TU č. 3:** „Vztekaní a snaha být všude první, třeba v nějakých přesunech, vznikají nám třeba bitky mezi těmi dvěma integrovanými žáky.“ **ŠSP č. 2:** „U téhle holčičky takové problémy nejsou. Myslím si ale, že často u těchto dětí s tím lehkým mentálním postižením oni vnímají tu svojí situaci, že jim to nejde a, že je ta zátěž na ně větší, než dokážou unést a často tam tyhle problémy bývají podle mě, řešívá se to.“ **TU č. 1:** „Ne, on je bezkonfliktní, dobře zapadá do té třídy.“

Otázka č. 18. **posuzovala pozici žáka s MP v třídním kolektivu.**

V žádném z případů pedagožky nezaznamenaly větší vrstevnické problémy. Na příkladech je ale možné pozorovat, že, čím je dítě starší, tím méně zapadá do kolektivu

intaktních vrstevníků. **VP č. 5:** „Zatím je to dobré, děti jí berou, neposmívají se, ona je docela společenská, ale bojím se, že postupem času se to může zhoršovat.“ **TU č. 4:** „Spolužáci mu neublíží, ochraňují ho, nechovají se k němu ale s kamarádskou důvěrou a nevyhledávají ho k hrám ani komunikaci. On je takovým primitivním způsobem provokuje a občas vyvolává spory.“ **TU č. 2:** „Dobře, to je dítě fakt hodně společensky aktivní, rádo si povídá s dětmi, takže opravdu je spokojená v kolektivu, zapojuje se.“ **ŠSP č. 2** ještě ve své výpovědi zmínila, jak je důležité, jakým způsobem se o žákovi s mentálním postižením informují žáci i jejich rodiče.

Otázka č. 19 se zaměřila na **práci s třídním kolektivem s cílem zapojit žáka s mentálním postižením.**

S třídním kolektivem všichni pracují, snaží se zařazovat společné aktivity a hry. **TU č. 3:** „Zapojujeme jí v rámci nějakých společných her, také bylo důležité, jak jsme to podali rodičům ostatních dětí. Zatím nejsou problémy.“ **ŠSP č. 2:** „Dělají se v průběhu třeba třídnických hodin nějaké hry, aby třeba zjistili, že ten jejich spolužák má třeba taky takové zájmy, jako má on, takové běžné věci, aby se poznali a zjistili, že to není člověk z jiné planety...“ **ŠSP č. 1:** „K tomu se můžu vyjádřit spíš obecně. S třídními kolektivy pracujeme, máme tu celý poradenský tým, takže máme ty kompetence trochu rozdělené. Metodik prevence plánuje preventivní programy zaměřené na práci s třídním kolektivem. Když se objeví nějaký problém, řeší se to v podstatě po domluvě s učitelem. Je snaha ty děti co nejvíce zapojovat.“

Otázka č. 20 zjišťovala, zda **škola poskytla svým pedagogickým pracovníkům proškolení v oblasti péče o žáka s MP a jakou formou.**

Většinou respondentek byla poskytnuta opora v oblasti péče o tyto žáky alespoň v rámci školení. Dvě respondentky odpověděly, že vůbec proškoleny nebyly. **VP č. 5:** „Určitě tady byla nějaká přednáška na téma integrace asi před rokem nebo dvěma.“ **TU č. 3:** „Mě ne, ale paní asistentka byla na školení.“ Některé pedagožky mají výchozí výhodu v absolvování studia speciální pedagogiky. Škola je také podporuje v dalším vzdělávání. **ŠSP č. 1:** „Dříve jsme měli takový projekt, to byl proškolen celý školní sbor, já měla tu

výhodu, že jsem psychopedii vystudovanou měla. Takže ano, ale nedělá se to každý rok. Letos si toto vyžádali angličtináři a proškolení jsem jim dělala já, měli jsme pravidelná setkání jednou za měsíc a řešili jsme podporu dětí s SPU i lehkým mentálním postižením.“  
**TU č. 2:** *Tak já mám vystudovanou speciální pedagogiku, mám praxi s dětmi z té základní školy praktické, ale ano, pořád se dozdělávám.*

Otázka č. 21 mapovala **spolupráci školy s rodiči žáka.**

Spolupráce s rodiči je dle výpovědí v každém případě jinak intenzivní. Všechny respondentky ji ale hodnotily pozitivně. V těchto konkrétních případech nemají s rodiči větší problémy, všichni se snaží spolupracovat. **VP č. 3:** *„Papíry, které je potřeba podepsat, podepiší, chodí na společné školní akce, třeba den dětí, když je potřeba, tak přijdou, sedneme si pohromadě s paní zástupkyní, třídní učitelkou a řešíme problémy, které nastanou.“* **TU č. 5:** *„Rodiče spolupracují, ale mentálně jsou na stejné úrovni jako dítě, tudíž s ním nezvládají pracovat, a proto by byli rádi, kdyby se dítě přesunulo do základní školy praktické.“* **TU č. 4:** *„Spolupráce je intenzivní a efektivní.“* **ŠSP č. 2:** *„Tady funguje dobře, rodiče jsou aktivní, snaží se spolupracovat, nechají si poradit.“*

Otázka č. 22 se týkala **spolupráce se speciálně pedagogickým centrem, pedagogicko-psychologickou poradnou či dalšími odborníky.**

Některé pedagožky spolupracují se speciálně pedagogickým centrem, ostatní s pedagogicko-psychologickou poradnou. Dle jejich slov je spolupráce dobrá, probíhá formou osobních návštěv, ale i telefonických či emailových konzultací. Naproti tomu pedagožky pociťují delší časové prodlevy při řešení problémů. **TU č. 3:** *„My spolupracujeme s poradnou a ta spolupráce je naprosto v pohodě, z mé strany je to lepší, než to bývalo, pracovnice sem docházejí i na pozorování.“* **TU č. 5:** *„Já spolupracuji hlavně s výchovnou poradkyní, která dále řeší spolupráci s ostatními odborníky, dle jejích slov je se spoluprací spokojená.“* **VP č. 4:** *„Spolupráce je dobrá, komunikace probíhá formou osobních návštěv a konzultací emailem i telefonicky.“* **ŠSP č. 2** zmínila další odborníky z řad lékařů. Dodala, že je v téhle době i velký tlak na zdravotnictví z důvodu nutnosti psaní lékařských posudků.

Otázka č. 23 zjišťovala **míru podpory školského poradenského zařízení, srozumitelnost zpráv a doporučení ze SPC (PPP) a jejich aplikaci v praxi.**

Všechny pedagožky jsou s mírou podpory spokojené, spolupráce je dostačující. **VP č. 5:** „*Já myslím, že je dostačující, ta jedna paní sem pravidelně dochází, radíme se s ní, kdybych nevěděla, můžu jí kdykoliv zavolat... ale hodně věcí dělám intuitivně, jak říkám, ten čas chybí.*“ Třídní učitelka č. 5 podotkla, že se spolupráce zlepšila až s příchodem nové legislativy. **TU č. 5:** „*Ano, ale až díky nové vyhlášce.*“ Školní speciální pedagožka č. 2 zmínila větší potřebu docházení pracovníků z poradenských zařízení přímo do škol. **ŠSP č. 2:** *Spolupráce funguje, řekla bych, že ty zprávy jsou psané tak abychom jim tady rozuměli hlavně teda učitelé a pokud neví, mohou se obrátit na mě nebo rovnou na SPC. Myslím, že teď vyvstává hrozně potřeba toho dojíždění poradenských zařízení do škol, ale těch pracovníků je málo a nestíhají to... to je škoda, protože by to pomohlo hrozně moc těm učitelům.*“

Cílem otázky č. 24 bylo zjistit, **jaký stupeň podpůrných opatření je žákovi s mentálním postižením poskytován.**

Dle výpovědí je všem žákům poskytován třetí stupeň podpůrných opatření. **ŠSP č. 1:** „*Chlapec ve druhé třídě i ti ostatní mají třetí stupeň podpůrných opatření, všichni v tom třetím stupni mají asistenta pedagoga.*“ Výjimku tvořila pouze jedna žačka, která má uznaný čtvrtý stupeň podpůrných opatření. **TU č. 3:** „*Má čtvrtý stupeň, je to odůvodněno hlavně tou její komunikací.*“

Otázka č. 25 se **týkala doporučení ze strany poradenského zařízení v oblasti podpůrných opatření u žáka s MP.**

Většina respondentek se shodovala na doporučení asistenta pedagoga, jako největšího podpůrného opatření, dále na doporučení názorných pomůcek, pracovního materiálu i speciálních učebnic. **ŠSP č. 2:** „*Tak největší podpůrné opatření je ten asistent pedagoga, pak jsou to tipy na nějaké učebnice a hlavně ty názorné pomůcky.*“ Výchovná

poradkyně č. 4 uvedla konkrétnější příklady, ale pro přesnost nahlédla do žákova individuálního vzdělávacího plánu. **VP č. 4:** „Častější kontakt, sezení v první lavici, umožnění práce u tabule a pohybové uvolnění, spojování verbálního sdělení s konkrétní situací, využívání názorných didaktických pomůcek, zvětšování materiálů a textu, barevné odlišení, zvláštní formát sešitů s širším řádkováním, přehledné pracovní listy...podle aktuálního stavu žáka upravit délku a formu úkolů, nelimitovat práci i možnost rozdělení do více vyučovacích hodin, individuální práce, posilování sociálně přiměřeného chování, respektování osobního tempa a relaxační aktivity.“

Otázka č. 26 zjišťovala, **jaké jsou finanční nároky na podpůrná opatření a zda škola na realizaci podpůrných opatření ve vzdělávání žáka s MP dostala adekvátní finanční dotaci.**

V tomto případě mi respondentky neuměly zcela odpovědět. Shodovaly se na zvýšení finančních nároků zejména, co se týče zřízení místa asistenta pedagoga. Didaktický materiál s sebou údajně nenese zvýšené finanční nároky a jiná úprava prostředí není potřeba. **ŠSP č. 2:** „To je skoro dotaz na pana ředitele, finanční nároky jsou hlavně na asistenty, to personální zajištění může být problém.“ **TU č. 3:** „Tak určitě na asistenta, jinak asi ne, nenakupovali jsme žádné pomůcky, nic speciálního, já jsem to nepocítila. Ale myslím, že třeba v té druhé třídě by využila tablet.“ Školní speciální pedagožka č. 1 ale zmínila zvýšenou potřebu na vybavenost školy i úpravu prostředí. **ŠSP č. 1:** „Určitě je potřeba mít dobře vybavenou školu názornými pomůckami, aby ty pomůcky mohli cíleně využívat. Třeba i lépe vybavenou kuchyňku a pracovní činnosti.“ Třídní učitelka č. 4 potvrdila adekvátnost přidělené dotace. **TU č. 4:** *Ano, dotace jsou odpovídající, na plat asistentky a pomůcky.*

Otázka č. 27 se zabývala **zajištěním personální podpory v podobě asistenta pedagoga a fungováním spolupráce s žákem i učitelem.**

Respondentky mi potvrdily, že všichni tito žáci bez výjimky mají podporu asistenta pedagoga, zároveň si chválí spolupráci s asistentem jak ze své pozice, tak mezi žákem a asistentem pedagoga. **TU č. 3:** „Ano, má asistentku, ta má speciálně pedagogické vzdělání,



*ale hlavně s tou dívkou navázala kontakt, sedli si, takže ta spolupráce funguje.*“ Souhlasně reagovala i **TU č. 1:** *„Ano, asistenta má, spolupráce funguje výborně, my se vždycky dohodneme, co je potřeba, paní asistentka je velice schopná, často s ním pracuje individuálně.“* Výchovná poradkyně č. 4 potvrdila nezbytnost asistenta pedagoga. **VP č. 4:** *„Bez asistentky by jeho přítomnost nebyla možná. Asistentka na žáka důsledně dohlíží v hodinách i o přestávkách. Vzhledem k povaze žáka je to velmi náročná práce.“* **ŠSP č. 2** zmínila možná úskalí spolupráce žáka s asistentem pedagoga: *“Ano, asistenta má, myslím, že spolupráce je dobrá, ale k tomu Vám řekne více paní učitelka. Ale, co vím, tak u nás jsou ve škole lidi hodně kreativní a snaživí, snaží se vyjít vstříc učitelům i dětem. Ale zase se často setkávám s tím, že asistent pedagoga dělá až příliš za toho žáka, protože si myslí, že mu musí prostě pomoci, že on nemůže. Já už jim teď vyloženě doporučuju, hlavně podporovat samostatnost na prvním místě u toho žáka a hlavně jim poradím, v kterých oblastech.“*

Otázka č. 28 měla za cíl zjistit, **zda se žák účastní mimoškolních aktivit a pobytů a jaká podpora je mu poskytována v těchto situacích.**

Několik respondentek zmiňovalo kroužky, které dítě navštěvuje ve škole. **TU č. 3:** *„Chodí ke mně na pěvecký kroužek, ona teda nemluví, ale dělá nějaká ta rytmická cvičení, poslouchá hudbu, to se s námi účastní, chodí taky na výtvarný kroužek. Tam už asistenta nemá, ale tím, jak mě zná, tak to není problém.“* Dále byla jmenována zejména účast dítěte na jednodenních výletech či školních akcích, dlouhodobější pobyty vzhledem k věku dětí na prvním stupni nebyly realizovány. **TU č. 5:** *„Zatím jednodenní výlety, akce, exkurze, účastní se, ale vždy s asistentem pedagoga.“* **ŠSP č. 2** zdůraznila povinnou přítomnost asistenta pedagoga: *„Všude tam, kde jde o školní aktivity, tak tam ten asistent je, tam ho doprovází, to vychází i z legislativy.“*

Otázka č. 29 řešila **snížení počtu žáků ve třídě, kde je integrované dítě s MP.**

Odpovědi byly shodné. Ani z důvodu integrace žáka s mentálním postižením není počet žáků v jednotlivých třídách snížen. Obvykle pedagožky hovořily o naplnění tříd do počtu 24 -26 žáků. **ŠSP č. 1:** *Ne, vůbec ne, protože na to nemáme kapacitu.“* Výjimku

tvořily **respondentky č. 4**, které zmínily, že počet žáků ve třídě je snížen, ale ne z důvodu integrace tohoto žáka.

Otázka č. 30 se zabývala **režimem výuky u žáka s MP, prostorovými či časovými změnami, případným přecházením do jiné třídy.**

Respondentky zmiňovaly přecházení do jiné třídy s paní asistentkou a následnou individuální práci. „**TU č. 3:** „*Odchází s paní asistentkou do jiné třídy nebo do družiny a tady dopilovávají a dodělávají co je potřeba.*“ Třídní učitelka č. 1 zmínila zvyšující se potřebu individuální práce s žákem v některých konkrétních předmětech. **TU č. 1:** *Žák má stejný rozvrh jako ostatní děti. Sedí v poslední lavici s paní asistentkou. My se ho snažíme zapojovat co nejvíce do činností, které dělá celá třída, ale čím je starší, tím méně jim stačí, třeba v matematice už s nimi není schopen dělat téměř nic, takže odcházejí s asistentkou někam, kde je volno a pracují tam spolu, jinak zůstává v kmenové třídě.*“ **TU č. 2** se zabývala i otázkou únavy a jejím řešením: „*Občas přechází s asistentem někam, kde je klid a pracují spolu individuálně nebo třeba i ve třídě na koberci. S tím časem záleží na únavě, pokud je ten žák unavený, můžou zvolit nějakou jinou činnost, trošku se rozhybat, pohrát...*“

Otázka č. 31 prověřovala, **zda je žákovi s MP strukturalizován a vizualizován denní režim.**

Několik pedagožek odpovědělo, že toto žákovi neposkytují. Naproti tomu ostatní byly pro zajištění větší přehlednosti pro tyto žáky. **ŠSP č. 2:** „*Určitě ano, já jsem pro, aby ty děti nějaký ten přehledný rozvrh měly a aby si ho třeba i částečně vytvořily samy.*“ **TU č. 2:** „*V podstatě nijak zásadně, ale mají rozvrh hodin v obrázcích, aby to chápali.*“ **TU č. 1** zmínila konkrétní případ strukturalizace úkolu: „*Trošičku jsme tam nastolili určité úpravy, on třeba nenosí z domova vybavený penál, takže má svoje místo, kde má připravený penál, pastelky a my ho učíme už od té první třídy, vždycky když táno přijde, aby si je nejprve vyzvednul, donesl k lavici, pak si připravuje na lavici, takže určitý systém tam je, vedeme ho k nějaké pravidelnosti pracovních postupů.*“ Ostatní pedagožky nerozlišovaly rozdíl mezi žáky s mentálním postižením a ostatními spolužáky

v poskytování těchto opatření. Poznamenaly, že u takto malých dětí, je obecně potřeba většího vedení. **TU č. 3:** „*Všechno těm dětem říkám já, jaký je předmět, co si mají nachystat, co teď udělat... jsou to jasné pokyny, které řeknu všem dětem, téhle konkrétní dívce pomůže samozřejmě asistentka.*“

Otázka č. 32 měla zjistit, **jakým způsobem je obvykle realizována výuka a zda pedagožky kvůli žákům s MP mění své učební styly.**

Ve všech odpovědích byla zmíněna hlavně názornost a používání konkrétních pomůcek, dvě z pedagožek vyzdvihly činnostní učení. **TU č. 2:** „*Já mám ráda hodně takovou tu jasnou strukturu v češtinách i matematikách, takže ty děti ví, jak je začátek, jak to všechno bude probíhat, v rámci možností se snažím o individuální výuku... činnostní učení, aby si ty děti mohly na všechno sáhnout.*“ S tímto souhlasí i **ŠSP č. 1:** „*Určitě je potřeba tu výuku dělat hodně názorně, ty názorné metody jsou nejvýhodnější, čím víc názoru a prožitku ty děti mají, tím lépe si to zapamatují, takže činností učení jednoznačně.*“ **TU č. 3** zmínila náročnost dvojí přípravy i dohodu s asistentkou pedagoga: „*On tam na to není ani moc prostor bych řekla. Já se snažím, když si dělám přípravu už přemýšlet dopředu, co může dělat s námi a, co bude dělat samostatně. Snažím se s paní asistentkou dohodnout. Skupinové práci se vůbec nevyhýbá, vždycky pracuje s námi ve skupince i ve dvojicích. Vždycky se tam najde něco, co může dělat.*“

Otázka č. 33 měla objasnit, v jaké **míře je potřebná úprava rozsahu a obsahu učiva a jakým způsobem jsou modifikovány předávané informace.**

Pedagožky odpovídaly, že jsou zvýšené nároky na redukci učiva i modifikaci informací do pro žáka přijatelnější podoby. **ŠSP č. 2** upřesnila, že posouzení těchto úprav je velmi individuální, každý žák má jiné silné a slabé stránky: „*To je hodně individuální, každé to dítě, i když s lehkým mentálním postižením může být trošičku jako v něčem na tom líp, v něčem hůř, takže se to podle toho upraví. A taky záleží, v jakém předmětu, některým nejde matematika, ale čeština zase jo, tak tam toho bude mít víc, ale matematika se třeba více rozloží.*“ **TU č. 2** zmínila úpravu výstupů a opět potřebu vše konkretizovat: „*No musely jsme upravit ty výstupy... záleží, o jaký předmět třeba jde, ale obecně se jim ty*

*informace musí trochu osekát a obsah zase, jak už jsem říkala hodně konkretizovat, to platí všude.*“ Třídní učitelka č. 1 naopak zmínila, že pokud žáci své výstupy zvládají, je možnost jim i přidat práci navíc a naplno využít jejich potenciál. S tímto názorem se ztotožňuje i školní speciální pedagožka č. 1. **TU č. 1:** *„Tak on vlastně ty výstupy má dané, my se podle nich musíme řídit, ale když vidíme, že mu něco jde, tak mu dáme i práci navíc, třeba něco z toho, co by ani nemusel v té druhé třídě dělat... asi se víc zaměříme na ten český jazyk, komunikaci a slovní zásobu.“*

Otázka č. 34 sledovala **zvýšené nároky na úpravu prostředí.**

V této otázce opět došlo ke shodě, že u žáků s lehkým mentálním postižením zpravidla není zapotřebí zvýšená úprava prostředí. **ŠSP č. 2:** *„Čistě u žáků s lehkým mentálním postižením nejsou, kdyby měli ale nějakou kombinaci třeba s tělesným nebo smyslovým postižením, tam už by byla nějaká úprava potřeba. V tomhle případě ne.“* **ŠSP č. 1.** zmínila potřebu zřízení koutku pro individuální práci dítěte s asistentem, avšak bez nároků na speciální zařízení: *„Je potřeba vytvořit koutek, kde může pracovat asistent pedagoga s tím dítětem. Tady třeba stačilo, když jsem otočila lavici, asistent na mě viděl a dítě sedělo zády ke třídě. To v případě, kdy pracuje jeden s jedním, aby se na sebe dokázali soustředit, i když je jiný hluk ve třídě.“* Pouze **TU č. 4** zmínila, že mají speciální lavici a relaxační koutek.

Otázka č. 35 zjišťovala, **jaké konkrétní učební pomůcky (speciální učebnice, didaktický materiál) jsou v praxi využívány.**

Ojedinele se pedagožky vyjádřily ve smyslu, že nepoužívají speciální učebnice, ani speciální didaktický materiál. Odůvodnily to tím, že nemají čas vycházet z vícero materiálů. **Třídní učitelka č. 1** vypověděla, že si většinu pomůcek vyrábí sama: *„Má některé učebnice jiné než ostatní děti, pomůcky konkrétně ve třídě nejsou žádné speciální, ty si prostě vyrobíme, takže nějaké obrázky, víčka v matematice, teď mě napadají ty barevné hranoly, cokoliv, co mu vlastně vytvoří představu. U speciální pedagožky má samozřejmě další pomůcky.“* **TU č. 2** také potvrdila, že si část materiálů vyrábí svépomocí: *„Na psaní má takový trojhranný systém, jinak hlavně názor, protože tyhle děti mají třeba*

*v matematice velké problémy, potřebují se vším manipulovat, také používáme různá CD a DVD, laminujeme si různé kartičky, to strašně dobře funguje, všechno, co můžou vzít a mohou si to přendat a manipulovat s tím, třeba mají i vystříhané peníze. Při čtení, aby měli ty slabiky spojené s obrázky...“ ŠSP č. 2 zmínila mimo jiné i nějaké tipy na speciální učebnice: „Učebnice se upravují nebo inspirují z těch učebnic z bývalé Party, z toho nakladatelství, dobře fungují interaktivní výukové materiály, že je to hodně motivuje ty děti, napadá mě třeba Včelka a tak. Jinak názorná počítadla, válečky na počítání, hranolky...Teď jsou zpracované ponovu ty inkluzivní učebnice, ty jsou hodně obrázkové...Vždycky ten materiál musí být přehlednější a líp strukturovaný.“*

Otázka č. 36 popisuje **specifika individuální práce s žákem.**

**TU č. 1:** *„To zajišťuje hlavně asistent, pokud není, tak je to na mě, musím mít pro něho hotovou přípravu, nejdřív zadám třídě nějaký samostatný úkol, abych měla prostor pro to, zajít za ním a vysvětlit mu to, udělat mu nějaký zácvik, aby potom už mohl taky pracovat samostatně. Potom se můžu zase vrátit ke třídě, takže to střídám.“* **TU č. 5:** *„Hlavně u ní oceňovat alespoň snahu.“* **TU č. 4:** *„Potýkáme se se špatným soustředěním, ten žák nestačí vyhovět očekávání rodičů a jejich motivaci, ode mě je nutná vysoká tolerance sociálního chování.“* **TU č. 2** se také zabývala problémem udržení pozornosti a nutností přesného vedení žáka se srozumitelným komentářem: *„Hodně, co se týká udržení pozornosti, musím mu také komentovat každou činnost popořadě, co m jak dělat.“*

Otázka č. 37 rozebírá, **jak probíhá kooperativní učení mezi žákem s MP a intaktními vrstevníky.**

Z odpovědí vyplynulo, že kooperativní učení u těchto žáků je vhodnou metodou. Vždy se najdou činnosti, které může žák s lehkým mentálním postižením vykonávat. Spolupráce s intaktními žáky se odvíjí především od toho, jakou pozici zaujímá žák v třídním kolektivu. Vzhledem k tomu, že jde často o žáky prvních a druhých ročníků, tyto děti nejsou z kolektivů vyčleňovány a jejich spolupráce funguje dobře. **TU č. 2:** *„U nás funguje dobře, protože je to dítě fakt hodně společensky aktivní, rádo si povídá s dětmi, takže opravdu je spokojená v kolektivu a zapojuje se.“* Dále dodává, že s přibývajícím

věkem a měnícími se vrstevnickými vztahy se i průběh kooperativního učení pravděpodobně bude měnit. Tuto domněnku potvrzuje **TU č. 4:** „*Ve skupině plní dílčí jednoduché zadání, třída je navyklá toleranci, ve 4. Třídě už však není přijímán jako jeden z nich.*“ Třídní učitelka č. 3 vyzdvihuje potřebu komunikace při spolupráci dítěte s intaktními vrstevníky. **TU č. 3:** „*No myslela jsem si, že to bude horší, děti jí tolerují, nejsou tu žádné posměšky, pracují dohromady v rámci možností, tam je překážkou hlavně ta komunikace.*“

Otázka č. 38 uvádí **způsoby hodnocení využívané u žáků s MP.**

Respondentky souhlasně hovořily o hodnocení známkou v kombinaci se slovním hodnocením. Upozorňovaly na motivační význam hodnocení. **ŠSP č. 2:** „*Kombinuje se jak klasicky známkou, tak slovní hodnocení, oceňuje se hodně i snaha, ne jen ty výsledky.*“ V některých případech je dítě hodnoceno pouze známkou, stejně jako ostatní spolužáci. Na jedné ze škol mají ve způsobu známkování jiný systém. **ŠSP č. 1:** „*V první třídě máme všichni slovní hodnocení, ve druhé je slovní hodnocení v kombinaci se známkami a od třetí třídy známkujeme. Tady není dáno, že by dítě s lehkým mentálním postižením mělo mít něco extra, jestliže rodič požádá o slovní hodnocení, tak není z naší strany problém, abychom mu vyhověli. Tady ale není potřeba, děti s lehkým mentálním postižením ty svoje výstupy zvládají dobře, tak jim neupíráme známky, necháváme jim to jako ostatním dětem. Kdyby to nešlo, tak bychom se asi uchýlili ke slovnímu hodnocení, jako u kohokoliv jiného.*“

Otázka č. 39 se věnuje **motivaci žáka s MP.**

Většina oslovených se shodovala, že je potřeba žáka více chválit a pozitivně motivovat. Zároveň ale dodávaly, že nedělají mezi žákem s mentálním postižením a ostatními dětmi v tomto ohledu rozdíly. Vysvětlovaly, že takto malé děti potřebují zvýšenou motivaci bez rozdílu všechny. **TU č. 3:** „*Motivuje a chválí spíše paní asistentka, já chválím všechny děti stejně, tihle drobečci to potřebují bez rozdílu všichni.*“ Zdůrazňovaly pochvalu i za snahu. **TU č. 5:** „*Tahle holčička často selhává, nutné proto je*

*nezaměřovat se na výsledky, ale chválit i za snahu. Je potřeba častější pochvala, aby u ní nevzniklo negativní sebepojetí. “*

Otázka č. 40 řeší **zvýšenou únavou žáka a podporu koncentrace jeho pozornosti.**

Dle výpovědí má žák možnost odejít s asistentkou do jiné třídy, procvičit a protáhnout se, jít si odpočinout na koberec nebo postačí pouze změnit činnost na takovou, kde není potřebné přílišné soustředění. **TU č. 2:** *„Odchází s asistentem, může využít třeba relaxační pytel, rytimizaci nebo nějakou pohybovou básničku, nějakou hravou činnost, co trochu odvede pozornost jinam a pak se zase vrátíme k práci.“* Třídní učitelka č. 5 hovořila o častějších pauzách během hodiny, stejně jako **TU č. 4:** *„Relaxací i během hodiny, změnou činností, odchod do jiného prostředí a individuální práce s asistentkou.“* **ŠSP č. 1** zdůraznila, jak je v těchto situacích důležité proškolení asistentů: *„Tak já se snažím svoje asistenty naučit, že nejtěžší je neposkytovat podporu, že někdy je také potřeba nepracovat, odpočinout si, změnit činnost, nechat to dítě se třeba jen dívat. Mám ověřeno, že někdy to dítě s lehkým mentálním postižením se učí i pouze pozorováním, i když třeba není schopno v daném okamžiku odpovídat, ale získávané informace nějakým způsobem zpracovává a to dítě se pak zapojí, až si je jisté, co má dělat.“*

Otázka č. 41 zjišťovala, **jakým způsobem pedagožky řeší kompenzaci možných deficitů u žáka s MP.**

**TU č. 5:** *„Trénují třeba s asistentkou v jiné třídě, zaměřují se hlavně na to, co jí dělá problémy.“* **ŠSP č. 1:** *„Je tam hodně potřeba řešit to sociální chování, tam je právě výborné to zařazení do běžného kolektivu, protože pokud je ta lehká mentální retardace spíš u té horní hranice, tak někteří asistenti mi i říkají, že to na těch dětech není na první pohled nikterak vidět a teprve, když s nimi pracují, tak zjišťují ten deficit v mentálních funkcích, jak skutečně na některé věci potřebují delší čas, velký deficit je v rozvoji řeči, je potřeba hodně věnovat rozvoji slovní zásoby a správné výslovnosti, to je potřeba stále rozvíjet.“* **TU č. 4:** *„Nepřetržitý trénink paměti, cvičení na upevňování základního učiva, důsledné vedení, podpora zrakového a hmatového vnímání, ale i relaxačního cvičení.“* **ŠSP č. 2:** *„Dochází ke mně na pár hodiny týdně a pracujeme individuálně na tom, co*

*potřebuje, jedná se hlavně o nějaké komunikační dovednosti, více pracujeme na tom, co jí nejde během výuky, tam na to máme čas, můžu se přizpůsobit jejímu tempu, jde to pomaleji, ale pomáhá jí to.“*

Otázka č. 42 měla za cíl prověřit, **jaké a jakým způsobem jsou realizovány předměty speciálně pedagogické péče.**

V této otázce byly odpovědi nejvíce různorodé. V jednotlivých školách se kompetence pedagogických pracovníků velmi lišila, stejně jako jejich přístup k práci s integrovanými dětmi. **TU č. 4:** *„Na škole není speciální pedagog, veškerou péči zajišťuje třídní učitelka a asistentka pedagoga.“* Nejkomplexněji je péče o žáky s mentálním postižením zajištěna na školách, kde je součástí poradenského týmu školní speciální pedagog, který také zajišťuje realizaci předmětů speciálně pedagogické péče. **ŠSP č. 2:** *„Je to v rámci nějakých disponibilních hodin, děláme takové reedukace, jak už jsem zmiňovala, pracuji s ní individuálně.“* Na další škole se speciální pedagožka č. 1 stále snaží rozšiřovat předměty speciálně pedagogické péče **ŠSP č. 1:** *„Vedu je já, u nás se to jmenuje speciální čeština, ale od příštího roku se to bude jmenovat komunikační výchova a bude to předmět, který bude pro ty žáky s lehkým mentálním postižením od druhé třídy až do té devítky. A jsou v rámci té povinné týdenní dotace, je to složitý systém, teď ještě přesně nevím, jak to bude v příštím roce. Momentálně dochází s dětmi se specifickými poruchami učení na dvě hodiny speciální češtiny týdně. Do budoucna bychom to chtěli více rozšířit na jednu hodinu pedagogické intervence v matematice a jednu hodinu v češtině a vedle toho ta komunikační výchova, která by měla zahrnovat tu sociální oblast, tak rozvoj řeči, tu logopedickou záležitost.“* **TU č. 1** potvrzuje, že žák na tyto předměty dochází: *„Momentálně je to pět hodin týdně. Je to teda český jazyk zaměřený na komunikaci, rozvoj slovní zásoby a artikulaci, protože má taková ta ztuhlá mluvidla.“* **VP č. 3** do budoucna se pracuje na zvýšené péči hlavně v oblasti komunikace: *„Může chodit na dyslexii, nějakou nápravu čtení, kolegyně dělají hodinu reedukací hlavně teda pro děti s poruchami učení, ale zatím tam nedochází, příští rok jsme zatím domluvené na jedné disponibilní hodině, kde se budou věnovat tomu mluvení. Dvě hodiny navíc by měla dostat třídní učitelka, aby s ní mohla více pracovat, ale to ještě není dořešené.“*



## 6 Shrnutí, diskuze a doporučení pro praxi

Cílem této diplomové práce bylo zmapovat na jaké úrovni je podpora žáků s mentálním postižením v běžných základních školách.

K získání potřebných informací byla použita metoda polostrukturovaných rozhovorů, které probíhaly na pěti běžných základních školách s vybranými pedagožkami a pracovníci školního poradenského pracoviště. Prostřednictvím podrobných rozhovorů byla zjišťována data, z kterých bylo možné vyvodit odpovědi na předem stanovené výzkumné otázky.

Obsahem první výzkumné otázky bylo zjistit, jaká podpůrná opatření jsou poskytována žákům s mentálním postižením v běžných základních školách. Respondentky hovořily o žácích, kteří navštěvovali první stupeň základní školy. Shodly se, že je všem žákům s lehkým mentálním postižením, integrovaným v těchto základních školách, poskytován třetí stupeň podpůrných opatření, až na jednu výjimku, kdy měla žačka přiznaný čtvrtý stupeň podpůrných opatření. V dalších otázkách vypovídaly, že mají dobré zkušenosti se spoluprací a podporou ze strany školských poradenských zařízení i s dalšími odborníky.

Jako největší podporu při vzdělávání žáků s mentálním postižením uvedly přítomnost asistenta pedagoga, s čímž souvisí i fakt, že v žádné z oslovených škol, není snížen počet žáků ve třídě, kde je integrovaný žák s mentálním postižením, a proto by dle jejich slov bez této personální podpory nebylo možné realizovat výuku.

Z dalších otázek vyplynulo, že je těmto žákům umožňován změněný režim výuky, časový i prostorový, kdy žák obvykle pracuje s asistentkou pedagoga individuálně dle jeho potřeb v jiné místnosti. Úpravy se také týkají rozsahu, obsahu učiva a modifikace poskytovaných informací do, pro žáka, přijatelnější podoby. Změny vykazují také při realizaci výuky a využívání učebních metod. Pedagožky hovořily zejména o větší názornosti při výuce a činnostním učení. Dále zmiňovaly, že nejsou zvýšené nároky na úpravu prostředí ani na speciální pomůcky, které si obvykle vytvářejí podle potřeby samy.

Hodnocení žáků s lehkým mentálním postižením v základní škole se nijak výrazně neliší od hodnocení intaktních spolužáků. Respondentky jmenovaly, že žáci jsou hodnoceni buď klasicky známkou, slovním hodnocením nebo kombinací obojího.

Další otázky se zabývaly motivací a podporou koncentrace žáka. Jelikož šlo o první stupeň základní školy, pedagožky se shodovaly, že je nutná zvýšená motivace u všech žáků bez ohledu na přítomnost mentálního postižení. V případě snížené koncentrace pozornosti má žák jinak nastavený režim výuky, kdy může častěji střídat činnosti, relaxovat v kmenové třídě či odejít s asistentem do jiné třídy.

Odpovědi na otázky, jakým způsobem pedagožky řeší kompenzaci deficitů u žáka s mentálním postižením a jakým způsobem jsou na škole realizovány předměty speciálně pedagogické péče, se značně lišily. Na všech školách není školní speciální pedagog, tudíž tuto péči musí zajišťovat asistent pedagoga či některý z učitelů.

Všechny otázky v rozhovorech byly nastaveny tak, aby odpovídaly návrhům a doporučením vyplývajícím z dílčí části katalogu podpůrných opatření určené pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu. Ve výzkumném šetření bylo zjištěno, že u žáků s mentálním postižením, kteří jsou integrováni v těchto základních školách, jsou alespoň z části plněna doporučení školského poradenského zařízení, která z katalogu vycházejí. Změny se týkají všech oblastí od organizace výuky, modifikace výukových metod a forem práce, využívání názorných pomůcek, úpravy obsahu vzdělávání, jednoduché úpravy prostředí i práce s třídním kolektivem. Výjimku tvořilo pouze doporučení o snížení počtu žáků ve třídě, kde je integrované dítě s lehkým mentálním postižením, které nebylo realizováno na žádné z oslovených škol z kapacitních důvodů. Odpovědi na otázku, která se týkala intervence u žáků s mentálním postižením, se rozcházely. Zpravidla byla těmto žákům poskytována komplexnější speciálně pedagogická péče tam, kde bylo na škole zřízeno místo školního speciálního pedagoga.

V praxi by měla být ve větší míře realizována především podpůrná opatření zaměřující se na individuální speciálně pedagogickou péči o žáky s lehkým mentálním postižením. Rozvoj dílčích deficitů u těchto žáků v běžných základních školách je nedostačující zejména kvůli časovým a personálním omezením. Aby byla zajištěna všestranná a

soustavná péče o tyto žáky, bylo by přínosné, aby tuto činnost zastával na všech běžných základních školách školní speciální pedagog.

Další doporučení se týká využití možnosti snížit počet žáků ve třídě, kde je integrovaný žák s lehkým mentálním postižením. Tímto opatřením by pedagog získal více času na jednotlivé žáky a mohl by se jim ve větší míře individuálně věnovat. Snížení počtu žáků ve třídě by ve výsledku mohlo vést k větší efektivitě výuky.

Ostatní podpůrná opatření, týkající se organizace výuky i modifikace obsahu učiva je potřeba ve vzdělávání těchto žáků striktně dodržovat. Na základě výsledků tohoto výzkumného šetření jsou však zpravidla realizována uspokojivě. Učitelé tato opatření uskutečňují na základě doporučení školských poradenských zařízení, svých dosavadních pedagogických zkušeností i nezbytné intuice.

Druhá výzkumná otázka měla ověřit, zda je žákům s mentálním postižením poskytována personální podpora. Všechny oslovené pedagožky potvrdily, že jejich žáci mají asistenta pedagoga, který je jim k dispozici nejen při vyučování, ale i při zajišťování podpory během mimoškolních aktivit a pobytů. Dle Lechty (2016, s. 303) je asistent pedagoga nezbytnou podporou při inkluzi žáků s mentálním postižením v hlavním vzdělávacím proudu. Podílí se na uskutečňování vzdělávacího programu žáka s mentálním postižením, individuálně s ním pracuje, pomáhá mu překonávat bariéry a zajišťuje spolupráci mezi žákem, jeho rodiči a učitelem. Všechny respondentky v souladu s tímto tvrzením vyzdvihly pozici asistenta pedagoga jako nedílnou součást pedagogického sboru, bez níž by integrace žáka s mentálním postižením v běžné základní škole nebyla realizovatelná.

Poslední výzkumná otázka měla za cíl zjistit, jaký je názor pedagogů na změny podpory ve vzdělávání žáků s mentálním postižením v souvislosti posledními legislativními změnami. Zde se názory pedagožek rozcházely podle toho, zda měly již předchozí zkušenosti s integrací žáků s mentálním postižením do základních škol, a tudíž mohly tyto změny objektivně posoudit. Respondentky se vyjadřovaly v tom smyslu, že zaznamenaly legislativní změny, především zrušení přílohy rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Tento zásah nepovažovaly za nutný, ale zároveň zodpověděly, že v praxi se

jich tato změna příliš nedotkla. Další otázky se věnovaly přístupům pedagožek ke konceptu inkluzivního vzdělávání, kde byly zaznamenány především negativní postoje. Z následující otázky zároveň vyplynulo, že všechny zúčastněné respondentky v současné době pocítují větší tendence v zařazování žáků s mentálním postižením do běžných základních škol než v minulosti.

Tato práce může sloužit jako inspirace pro pedagogy při realizaci podpůrných opatření v běžných základních školách, ale i jako zpětná vazba pracovníkům školských poradenských zařízení, jak jsou v praxi realizována jejich doporučení. U ředitelů běžných základních škol může iniciovat snahu o další vzdělávání a proškolení pedagogických pracovníků v oblasti péče o žáky s lehkým mentálním postižením, s cílem optimalizace procesu vzdělávání těchto žáků. V neposlední řadě mohou být výsledky výzkumného šetření podnětem pro plošné zřizování pozic školního speciálního pedagoga, jako nedílné součásti školního poradenského pracoviště, pro zajištění komplexní péče o žáky s potřebou podpůrných opatření.

## 8 Závěr

Diplomová práce se zabývala tématem podpory vzdělávání žáků s mentálním postižením v základních školách.

Teoretická část práce byla dělena do čtyř hlavních kapitol, které se dále dělily na podkapitoly. Jednotlivé kapitoly byly věnovány vymezení mentálního postižení a jeho klasifikaci, charakteristice žáka s lehkým mentálním postižením ve školním věku, specifikům ve vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, integraci žáků s lehkým mentálním postižením v základní škole, platné legislativě upravující vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a poslední kapitola obsahovala informace týkající se podpůrných opatření.

Data v praktické části byla získávána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s třídními učitelkami žáků s mentálním postižením a výchovnými poradkyněmi nebo školními speciálními pedagožkami.

Hlavním cílem diplomové práce bylo prověřit, jaká podpůrná opatření jsou žákům s mentálním postižením poskytována v běžných základních školách, na kolik je těmto žákům poskytována personální podpora a v neposlední řadě zjistit, jaké jsou názory pedagogických pracovníků na změny v oblasti podpory vzdělávání žáků s mentálním postižením v souvislosti s posledními změnami legislativy.

Poznatky získané během výzkumného šetření dokazují, že na běžných základních školách, na kterých výzkum probíhal, je všem integrovaným žákům s lehkým mentálním postižením poskytována podpora, avšak její rozsah se různí. Zároveň bylo zjištěno, že všichni tito žáci mají podporu asistenta pedagoga. Názory pedagogů vyjadřovaly, že se změny v podpoře vzdělávání žáků s mentálním postižením praxe příliš nedotkly.

## 9 Seznam použitých informačních zdrojů

### Knížní zdroje

1. BARTOŇOVÁ, Miroslava; BAZALOVÁ Barbora a PIPEKOVÁ, Jarmila (2007). *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-161-4.
2. BAZALOVÁ, Barbora (2014). *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0693-4.
3. CIGMAN, Ruth (2007). *Included or excluded?: the challenge of the mainstream for some SEN children*. London: Routledge. ISBN 978-0-415-40118-0.
4. ČERNÁ, Marie (2015). *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Vydání druhé. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3071-7.
5. FRANIOK, Petr (2007). *Vzdělávání osob s mentálním postižením: (inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím k žákům s mentálním postižením)*. Vyd. 2., opr. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7368-274-3.
6. FRANIOK, Petr; KYSUČAN, Jaroslav (2002). *Psychopedie: speciální pedagogika mentálně retardovaných*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 80-7042-247-5.
7. HÁJKOVÁ, Vanda; STRNADOVÁ, Iva (2010). *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3070-7.
8. HENDL, Jan (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
9. HOUSAROVÁ, Blanka (2011). *Edukace žáků s mentálním postižením a poruchami autistického spektra*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-791-8.
10. HOUSAROVÁ, Blanka (2011). *Řečová výchova pro žáky s MP a poruchami autistického spektra*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-790-1.

11. LANG, Greg; BERBERICH, Chris (1998). *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-144-4.
12. LECHTA, Viktor (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.
13. MICHALÍK, Jan (2011). *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-859-3.
14. MICHALÍK, Jan; BASLEROVÁ, Pavlína; FELCMANOVÁ, Lenka a kol. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění. Obecná část*. Vydání 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4654-7.
15. MÜLLER, Oldřich (2001). *Lehká mentální retardace v pedagogicko-psychologickém kontextu*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0207-6.
16. PIPEKOVÁ, Jarmila (2006). *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. Vydání 1. Brno: Paido. ISBN: 80-86633-40-3.
17. PIPEKOVÁ, Jarmila; VÍTKOVÁ, Marie; BARTOŇOVÁ, Miroslava; PANČOCHA, Karel; SLEPIČKOVÁ, Lenka; ŘEHULKA, Evžen; VAĐUROVÁ, Helena (2014). *Od edukace k sociální inkluzi osob se zdravotním postižením se zaměřením na mentální postižení*. 2., upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7689-1.
18. PUGNEROVÁ, Michaela a KVINTOVÁ, Jana (2016). *Přehled poruch psychického vývoje: psychická deprivace, neurotické obtíže v dětském věku, poruchy chování a syndrom hyperaktivity, psychologie jedinců s různými typy postižení*. Praha: Grada. Psyché. ISBN 978-80-247-5452-9.
19. SCHALOCK, Robert L. (2010). *Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports*. 11th ed. Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. ISBN 978-1-935304-04-3.
20. SLOWÍK, Josef (2007). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1733-3.

21. SPILKOVÁ, Vladka (2001). Pojetí, smysl a základní orientace primárního (elementárního) vzdělávání. In KOLLÁRIKOVÁ, Z. PUPALA, B. (ed). Předškolní a primární pedagogika. Předškolní a elementární pedagogika. Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7.
22. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva (2003). *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Portál. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-821-X.
23. TANNENBERGEROVÁ, Monika (2016). *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-008-1.
24. VÁGNEROVÁ, M. (2000). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.
25. VÁGNEROVÁ, M. (2008). *Patopsychologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-414-4.
26. VALENTA, Milan (2003). *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0698-5.
27. VALENTA, Milan; MÜLLER, Oldřich (2003). *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. Praha: Parta. ISBN 80-7320-039-2.
28. VALENTA, Milan; MICHALÍK Jan; LEČBYCH, Martin (2012). *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada. Psyché. ISBN 978-80-247-3829-1.
29. VALENTA, Michal a kol. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu. Dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4614-1.
30. VÍTKOVÁ, Marie (2004). *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.



31. ZEZULKOVÁ, Eva (2013). *Rozvoj komunikační kompetence žáků s lehkým mentálním postižením*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-395-8.

### **Legislativní zdroje**

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

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: Sbíрка zákonů. 24. 9. 2004.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: Sbíрка zákonů. 9. 2. 2005.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: Sbíрка zákonů. 21. 2. 2016.

### **Internetové zdroje**

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 166 s. [cit. 2017-06-30]. Dostupné z WWW: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2017\\_cerven.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_cerven.pdf)

*Školská poradenská zařízení (ŠPZ)*. Národní ústav pro vzdělávání [online]. 2017 [cit. 2017-04-14]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni>

## **10 Seznam příloh**

Příloha 1 – Prohlášení o mlčenlivosti

Příloha 2 – Záznamový arch pro vedení rozhovorů

Příloha 3 – Doslovný přepis vybraných rozhovorů s pedagogickými pracovníky

## PROHLÁŠENÍ O MLČENLIVOSTI

Já, Bc. Petra Kamenická, studentka speciální pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy tímto prohlašuji, že při zpracování údajů do diplomové práce na téma - **Podpora vzdělávání žáků s mentálním postižením v základních školách**, budu:

- zachovávat zcela a bezvýhradně anonymitu všech zúčastněných respondentů z řad pedagogických pracovníků (včetně názvu školy)
- citlivě nakládat s osobními údaji žáků a poskytnuté informace z dokumentace žáků budou striktně anonymní
- informace využívat pouze pro účely této diplomové práce
- zachovávat mlčenlivost i po ukončení této diplomové práce.

V..... dne.....

Podpis.....

Příloha 2 – Záznamový arch pro vedení rozhovorů – zdroj: autorka práce

- 1) Jaká je Vaše pozice na škole?
- 2) Jak dlouho už pracujete ve školství?
- 3) Jaká je Vaše aprobace (vzdělání)?
  
- 4) Jaký zaujímáte postoj ke konceptu inkluzivního vzdělávání?
- 5) Pozorujete v současnosti větší tendence v zařazování žáků s mentálním postižením (MP) do běžných základních škol než v minulosti?
- 6) Jak vnímáte změny v oblasti podpory vzdělávání žáků s mentálním postižením spojené s implementací nové legislativy?
- 7) Jaký máte názor na zrušení přílohy rámcového vzdělávacího programu základní školy pro žáky s lehkým mentálním postižením?
- 8) Pracujete s katalogem podpůrných opatření? Pokud ano, do jaké míry je pro Vaši praxi přínosný?
- 9) Jaké výhody shledáváte v integraci žáka s MP v základní škole?
- 10) Jaké nevýhody shledáváte v integraci žáka s MP v základní škole?
- 11) Jaké předpoklady by podle Vás měl mít žák vhodný pro integraci do běžné základní školy?
- 12) Budou podle Vás žáci s mentálním postižením, kteří jsou vzděláváni v běžných základních školách, dostatečně připraveni na praktický život v dospělosti?
- 13) Máte již předchozí zkušenosti s integrací žáka s mentálním postižením v základní škole? Pokud ano, v jakém rozsahu?
- 14) Šlo vždy o žáky s lehkým mentálním postižením nebo někdy i o žáky se středně těžkým mentálním postižením?
  
- 15) Charakterizujte konkrétního žáka s mentálním postižením (stupeň mentálního postižení, jaký navštěvuje ročník, ...)
- 16) Jaké předměty (či konkrétních činnosti) dělají žákovi s MP největší obtíže?
- 17) Potýkáte se s náročným chováním u žáka? – projevy agrese, nekázně, stereotypního chování- jak jej řešíte?

- 18) Jakou pozici má žák s MP v třídním kolektivu?
- 19) Jak pracujete s třídním kolektivem s cílem zapojit žáka s mentálním postižením?
  
- 20) Zajistila Vám škola proškolení v oblasti péče o žáka s MP (jakou formou)?
- 21) Jak funguje spolupráce školy s rodiči žáka?
- 22) Jaká je z Vašeho pohledu spolupráce se speciálně pedagogickým centrem, pedagogicko - psychologickou poradnou či dalšími odborníky?
- 23) Máte dostatečnou podporu školského poradenského zařízení? Jsou pro Vás srozumitelné zprávy a doporučení ze SPC (PPP), jak doporučení aplikujete v praxi?
  
- 24) Jaký stupeň podpůrných opatření je žákovi s mentálním postižením poskytován?
- 25) Jaká podpůrná opatření u žáka s MP poradenské zařízení doporučilo?
- 26) Jaké jsou finanční nároky na podpůrná opatření? Dostala škola na realizaci podpůrných opatření ve vzdělávání žáka s MP adekvátní finanční dotaci?
- 27) Má žák s MP personální podporu v podobě asistenta pedagoga? Jak funguje jejich spolupráce?
- 28) Účastní se žák mimoškolních aktivit a pobytů? Jaká podpora je na místě v těchto situacích?
- 29) Je snížen počet žáků ve třídě, kde je integrované dítě s MP?
- 30) Jaký má žák s MP režim výuky? (prostorový, časový) Přechází na některé hodiny do jiné třídy?
- 31) Strukturalizujete a vizualizujete žákovi s MP denní režim?
- 32) Jakým způsobem obvykle realizujete výuku? (formy, metody, postupy prostředky využívané ve vzdělávání žáků s MP) Jaké metody, formy aj. se vám osvědčily? Měníte vůči žákovi s MP své učební styly?
- 33) V jaké míře je potřebná úprava rozsahu a obsahu učiva? Jakým způsobem modifikujete předávané informace?
- 34) Jsou zvýšené nároky na úpravu prostředí?
- 35) Jaké konkrétní učební pomůcky (speciální učebnice, didaktický materiál) v praxi využíváte?

- 36) Jaká jsou specifika individuální práce s žákem?
- 37) Jak probíhá kooperativní učení mezi žákem s MP a intaktními vrstevníky?
- 38) Jaké způsoby hodnocení využíváte u žáka s MP?
- 39) Jak motivujete žáka s MP?
- 40) Jak pracujete se zvýšenou únavou žáka a jak podporujete koncentraci jeho pozornosti?
- 41) Jak řešíte kompenzaci deficitů u žáka s MP? (komunikace, sociální chování, nácvik sebeobslužných dovedností, trénink paměti, posilování zrakové a sluchové diference...)
- 42) Jaké a jakým způsobem jsou u vás realizovány předměty speciálně pedagogické péče?

Příloha 3 – Doslovný přepis vybraných rozhovorů s pedagogickými pracovníky – zdroj: autorka práce

**1) Jaká je Vaše pozice na škole?**

- ŠSP č. 2: „*Jsem speciální pedagožka.*“
- TU č. 2: „*Tak já jsem učitelka na prvním stupni základní školy.*“

**2) Jak dlouho už pracujete ve školství?**

- ŠSP č. 2: „*Ve školství pracuju rok.*“
- TU č. 2: „*13 let.*“

**3) Jaká je Vaše aprobace (vzdělání)?**

- ŠSP č. 2: „*Vzdělání mám speciální pedagogiku v bakalářském studiu a speciální pedagogiku, diagnostiku a poradenství v magisterském studiu.*“
- TU č. 2: „*Mám učitelství pro první stupeň a k tomu speciální pedagogiku.*“

**4) Jaký zaujímáte postoj ke konceptu inkluzivního vzdělávání?**

- ŠSP č. 2: „*Se zavedením inkluze souhlasím, to ano, ale všude to není reálné. Hlavně inkluze je postupné začleňování, a ne, že řeknou od 1. 9. všichni... tady to nějak fungovalo a teď to nabourali, všechny zděsili a vzniknul chaos.*“
- TU č. 2: „*No nemůžu říct, že bych s tím úplně souhlasila, myslím si, že to všude zavést nejde, aby byli všichni nasunutí do základních škol.*“

**5) Pozorujete v současnosti větší tendence v zařazování žáků s mentálním postižením (MP) do běžných základních škol než v minulosti?**

- ŠSP č. 2: „*Hmm určitě i ze zkušeností kolegyně.*“
- TU č. 2: „*No to každopádně.*“

**6) Jak vnímáte změny v oblasti podpory vzdělávání žáků s mentálním postižením spojené s implementací nové legislativy?**

- **ŠSP č. 2:** *„Zrušila se příloha RVP pro žáky s lehkým mentálním postižením, no tak my v praxi teď akorát píšeme, podle minimálních výstupů zařazených...je to takové slovíčkaření, ale v podstatě se moc nezměnilo.“*
- **TU č. 2:** *„No tam se zrušila ta příloha a to je škoda, zdá se mi, že byla podrobnější a i se z ní líp vycházelo. Přijde mi, že to bylo dobře nastavené, že to fungovalo a bylo to ucelené a v současné době se na to stejně odkazuje, používá se to, v praxi se mi to taková změna zase nezdá.“*

**7) Jaký máte názor na zrušení přílohy rámcového vzdělávacího programu základní školy pro žáky s lehkým mentálním postižením?**

- **ŠSP č. 2:** *„Jak už jsem říkala, formulujeme to jinak, ale ve výsledku se moc neliší.“*
- **TU č. 2:** *„Myslím, že to nebylo nutné.“*

**8) Pracujete s katalogem podpůrných opatření? Pokud ano, do jaké míry je pro Vaši praxi přínosný?**

- **ŠSP č. 2:** *„Pracujeme, vycházejí z něj ta doporučení. Jsou hodně přínosné, hodně obsáhlé a je tam hodně teorie, ale myslím si, že pro učitele, kteří nemají žádné zkušenosti, tak je to asi dobré, je to pro ně asi hodně literatury navíc, ale myslím si, že jsou dobře zpracované. To bych viděla pozitivně.“*
- **TU č. 2:** *„My už to máme víceméně zpracované v těch doporučeních, co dostáváme ze SPC. Ale vím, o co jde, věděla bych, kam se popřípadě podívat.“*

**9) Jaké výhody shledáváte v integraci žáka s MP v základní škole?**

- **ŠSP č. 2:** *„Já pokud je to skupina těch žáků, kterým pomůže integrace, tak se dostanou do toho běžného života, tak mají možná i větší uplatnění ve společnosti v budoucnosti.“*



- **TU č. 2:** „*Tak určitě se dostanou do takového toho prostředí, v uvozovkách normálního kolektivu, takže je to pro ně reálnější, zažívají tam reálnější situace.*“

#### **10) Jaké nevýhody shledáváte v integraci žáka s MP v základní škole?**

- **ŠSP č. 2:** „*No to je druhá skupina těch dětí, ne pro všechny je vhodná ta integrace, i když jsou v tom pásmu třeba lehkého mentálního postižení, zároveň, všem se teď v rámci nové legislativy doporučuje asistent pedagoga a prostě, jakmile je tam další dospělý a stará se víc o jedno z dětí z toho kolektivu, tak jako děti s ním můžou vycházet hezky, ale pořád je to ten, kdo má toho dospělého a tolik ho nezačleňují do těch běžných aktivit třeba o přestávkách. Ve výuce to nemusí být tolik znát, ale pak jako na chodbu jen tak nevyběhne s asistentem.*“
- **TU č. 2:** „*Negativa to má určitě velký, protože zároveň se je snažíme začlenit, ale oni jsou zároveň vyčleněný z toho kolektivu, protože prostě leckdy není úplně jednoduchý ve všem to dítě tam zapojit, takže to dítě nějakým způsobem s tím asistentem je mimo.*“

#### **11) Jaké předpoklady by podle Vás měl mít žák vhodný pro integraci do běžné základní školy?**

- **ŠSP č. 2:** „*Ta spolupráce s rodinou je strašně důležitá, hlavně musí být ti rodiče více důslední a hlavně jednotnější. Musí být hodně jednotní v tom, aby škola vzdělávala to dítě stejně, tak jako probíhá příprava i v domácím prostředí a zároveň spolupráce v rámci nějakého multidisciplinárního týmu, rodiče, škola a poradenské zařízení musí být ve větším kontaktu...a další, asistenti pedagoga, ostatní učitelé i širší rodina vlastně, aby to fungovalo.*“
- **TU č. 2:** „*Tak v každém případě, aby fungovala spolupráce s rodinou, bez toho se to nedá, to je základ.*“

**12) Budou podle Vás žáci s mentálním postižením, kteří jsou vzdělávání v běžných základních školách, dostatečně připraveni na praktický život v dospělosti?**

- **ŠSP č. 2:** *„V běžných školách na to nemají moc podmínky, je to škoda. Není na to čas, to je asi to největší mínus. Oni říkají, že v té inkluzi na tom budou líp, že právě půjdou s tím davem těch dětí intaktních, ale já si myslím, že v těch praktických věcech si ani ty intaktní děti často neumí poradit, třeba obhospodařit domácnost nebo se prakticky zorientovat v tom životě, kam je pak vypustí ta škola, že v tomhle mají ty děti v základních praktických školách trochu výhodu.“*
- **TU č. 2:** *„Já si právě myslím, že tohle to je ta velká nevýhoda, protože oni jim fakticky ubrali ty praktické činnosti, to, kde oni měli X hodin, nevím teď přesně kolik na těch základních praktických školách, tak tam byl čas a dalo se to tam trénovat a mají tam ty podmínky lepší, než v těch základkách, tam na to nemají čas.“*

**13) Máte již předchozí zkušenosti s integrací žáka s mentálním postižením v základní škole? Pokud ano, v jakém rozsahu?**

- **ŠSP č. 2:** *„Já teda jenom tenhle rok, koho jsme integrovali a pak jen ze školní praxe.“*
- **TU č. 2:** *„No já jsem nejdřív učila na praktické škole a tady ze školy už také nějaké předchozí zkušenosti mám.“*

**14) Šlo vždy o žáky s lehkým mentálním postižením nebo někdy i o žáky se středně těžkým mentálním postižením?**

- **ŠSP č. 2:** *„Mám zkušenosti i se středně těžkým, ale ne tady na škole.“*
- **TU č. 2:** *„Já jsem pracovala vždycky s lehkým mentálním postižením.“*

**15) Charakterizujte konkrétního žáka s mentálním postižením (stupeň mentálního postižení, jaký navštěvuje ročník, ...)**

- **ŠSP č. 2:** „Jde o holčičku v prvním ročníku, která teda teď půjde do druhé třídy a teď má po novém psychologickém vyšetření uznaný lehký stupeň mentálního postižení.“
- **TU č. 2:** „Tak žákyně je v prvním ročníku a ta byla vedená v pásmu širší normy a teď právě po novém vyšetření spadla do pásma toho lehkého mentálního postižení. Takže tím jí tam naskočily tyhle minimální výstupy a má podpůrná opatření třetího stupně.“

**16) Jaké předměty (či konkrétních činnosti) dělají žákovi s MP největší obtíže?**

- **ŠSP č. 2:** „Má problémy třeba se začleňováním do nějaké diskuze, hodně problémů jí dělá logické uvažování, to je vidět třeba hodně v matematice.“
- **TU č. 2:** „Matematika, to praktické, logické uvažování a myšlení, abstraktní věci i vyjadřování je jednodušší.“

**17) Potýkáte se s náročným chováním u žáka? – projevy agrese, nekázně, stereotypního chování- jak jej řešíte?**

- **ŠSP č. 2:** „U téhle holčičky takovéhle problémy nejsou. Myslím si ale, že často u téhle dětí s tím lehkým mentálním postižením oni vnímají tu svojí situaci, že jim to nejde a, že je ta zátěž na ně větší, než dokážou unést a často tam tyhle problémy bývají podle mě, řešívá se to.“
- **TU č. 2:** „U tohoto konkrétního, o kterém mluvíme, tak ne.“

**18) Jakou pozici má žák s MP v třídním kolektivu?**

- **ŠSP č. 2:** „Myslím, že dobrou, ona je přátelská, ale to Vám víc řekne paní učitelka.“
- **TU č. 2:** „Má dobrou, zapojuje se.“

**19) Jak pracujete s třídním kolektivem s cílem zapojit žáka s mentálním postižením?**

- **ŠSP č. 2:** „Dělají se v průběhu třeba třídnických hodin nějaké hry, aby třeba zjistili, že ten jejich spolužák má třeba taky takové zájmy, jako má on, takové běžné věci, aby se poznali a zjistili, že to není člověk z jiný planety.“
- **TU č. 2:** „Snažíme se, že jsme všichni na jedné vlně a všichni jsme si rovni. Já mám ráda takovej ten styl výuky, kdy se zapojí celá ta třída a něco se společně chvilku jenom dělá, třeba vytleskávání u těchto malých dětí, aby tam nějaká ta společná činnost ten den byla, ta spolupráce.“

**20) Zajistila Vám škola proškolení v oblasti péče o žáka s MP (jakou formou)?**

- **ŠSP č. 2:** „Máme možnost pořád se vzdělávat, ale ten speciálně pedagogický základ já konkrétně mám a kolegyně zrovna taky.“
- **TU č. 2:** „Tak já mám vystudovanou i speciální pedagogiku, mám praxi s dětmi z t základní školy praktické, ale pořád se dovzděláváme.“

**21) Jak funguje spolupráce školy s rodiči žáka?**

- **ŠSP č. 2:** „Tady funguje dobře, rodiče jsou aktivní, snaží se spolupracovat, nechají si poradit.“
- **TU č. 2:** „Dobře, my se tu s nimi setkáváme hodně často, takže si můžeme cokoliv aktuálního říct. Mám s těmihle konkrétními rodiči dobrou zkušenost.“

**22) Jaká je z Vašeho pohledu spolupráce se speciálně pedagogickým centrem, pedagogicko- psychologickou poradnou či dalšími odborníky?**

- **ŠSP č. 2:** „U nás bych řekla, že je spolupráce se SPC velmi dobrá, samozřejmě někdy jsou ty čekací lhůty delší. Myslím si, že teď i ti další odborníci, třeba lékaři, foniatři...teď je velký tlak i na zdravotnictví, tím, že musí sepsat ty lékařské posudky...teď je obrovský boom, všichni jsou zahlceni.“

- **TU č. 2:** „Mám báječnou zkušenost. Ta spolupráce funguje velmi dobře. Ale zase co vím od kolegyně z jiných základek, tak s tím mívají občas problémy, ta centra jsou hodně vytížená.“

**23) Máte dostatečnou podporu školského poradenského zařízení? Jsou pro Vás srozumitelné zprávy a doporučení ze SPC (PPP), jak doporučení aplikujete v praxi?**

- **ŠSP č. 2:** „Spolupráce funguje, řekla bych, že ty zprávy jsou psané tak, abychom jim tady rozuměli, hlavně teda učitelé a pokud neví, mohou se obrátit na mě nebo rovnou na SPC. Myslím si, že teď vyvstává hrozně potřeba toho dojíždění těch poradenských zařízení do těch škol, ale těch pracovníků je málo a nestíhají to, je to škoda, protože by to pomohlo hrozně moc těm učitelům.“
- **TU č. 2:** „Toho už jsme se trochu dotkly, myslím, že ta spolupráce je dobrá, těm doporučením rozumím, hodně mi určitě pomáhá, že mám vystudovanou i tu speciální pedagogiku, ale věřím, že některým kolegyním to může dělat problém, pro mě ta doporučení píšou srozumitelně.“

**24) Jaký stupeň podpůrných opatření je žákovi s mentálním postižením poskytován?**

- **ŠSP č. 2:** „Třetí stupeň podpůrných opatření.“
- **TU č. 2:** „Je ve třetím stupni.“

**25) Jaká podpůrná opatření u žáka s MP poradenské zařízení doporučilo?**

- **ŠSP č. 2:** „Tak největší podpůrné opatření je ten asistent pedagoga, pak jsou to tipy na nějaké učebnice a hlavně ty názorné pomůcky.“
- **TU č. 2:** „doporučilo nám speciální učebnice, nějaké konkrétní pomůcky, aby to děti měly názornější, teď mě napadají v matematice třeba ty hranoly.“

**26) Jaké jsou finanční nároky na podpůrná opatření? Dostala škola na realizaci podpůrných opatření ve vzdělávání žáka s MP adekvátní finanční dotaci?**

- **ŠSP č. 2:** „*To je skoro dotaz na pana ředitele, finanční nároky jsou hlavně na asistenty, to personální zajištění může být problém.*“
- **TU č. 2:** „*Tak to se přiznám, že úplně nevím, ale určitě jsou potřeba peníze na asistenty a taky nějaké pomůcky, ale kolik, to Vám neřeknu, zvýšené jsou.*“

**27) Má žák s MP personální podporu v podobě asistenta pedagoga? Jak funguje jejich spolupráce?**

- **ŠSP č. 2:** „*Ano, asistenta má, myslím, že ta spolupráce je dobrá, ale k tomu vám řekne více paní učitelka. Ale, co vím, tak u nás jsou ve škole lidi hodně kreativní a snaživí, snaží se vyjít vstříc učitelům i dětem. Ale zase často se setkávám s tím, že asistent pedagoga dělá až příliš za toho žáka, protože si myslí, že mu musí prostě pomoc, že on nemůže. Já už jim teď vyloženě doporučuju, hlavně podporovat samostatnost na prvním místě u toho žáka a hlavně jím poradím, v kterých oblastech.*“
- **TU č. 2:** „*Má asistenta, ta spolupráce funguje báječně jak ve spolupráci mě jako učitele s asistentem, tak i mezi asistentem a dítětem.*“

**28) Účastní se žák mimoškolních aktivit a pobytů? Jaká podpora je na místě v těchto situacích?**

- **ŠSP č. 2:** „*Všude tam, kde jde o školní aktivity, tak tam ten asistent je, tam ho doprovází, to vychází i z legislativy.*“
- **TU č. 2:** „*Tak tahle konkrétní žákyně zrovna ne, ale máme tady děti, které chodí na hudebku, tam už podporu asistenta nemají, ale vím, že by měli nárok i tam, ale nějak nebyla potřeba to řešit.*“

**29) Je snížen počet žáků ve třídě, kde je integrované dítě s MP?**

- **ŠSP č. 2:** „*No někde bývá, ta možnost tu je, ale u nás není.*“
- **TU č. 2:** „*Ne, ne, ne.*“

**30) Jaký má žák s MP režim výuky? (prostorový, časový) Přechází na některé hodiny do jiné třídy?**

- **ŠSP č. 2:** „Pokud je potřeba, ten žák má sníženou pozornost, je hodně unavitelný, tak můžou odejít s asistentem třeba do jeho pracovny a tam si třeba dopracuje ten úkol a jinak si můžou třeba v průběhu hodiny častěji odpočinout u jiné činnosti.“
- **TU č. 2:** „Občas přechází s asistentem někam, kde je klid a pracují spolu individuálně nebo třeba i ve třídě na koberci. S tím časem záleží na únavě, pokud je ten žák unavený, můžou zvolit nějakou jinou činnost, trošku se rozhýbat, pohrát...“

**31) Strukturalizujete a vizualizujete žákovi s MP denní režim?**

- **ŠSP č. 2:** „Určitě ano, já jsem pro, aby ty děti nějaký ten přehledný rozvrh měly a aby si ho třeba částečně vytvořily samy.“
- **TU č. 2:** „V podstatě ne nijak zásadně, ale mají rozvrh hodin v obrázcích, aby to lépe chápali.“

**32) Jakým způsobem obvykle realizujete výuku? (formy, metody, postupy prostředky využívané ve vzdělávání žáků s MP) Jaké metody, formy aj. se vám osvědčily? Měníte vůči žákovi s MP své učební styly?**

- **ŠSP č. 2:** „Musí být určitě více názorná, to je u těchto žáků asi nejdůležitější.“
- **TU č. 2:** „Já mám hodně ráda takovou tu jasnou strukturu v češtinách i matematikách, takže ty děti ví, jak je začátek, jak to všechno bude probíhat, v rámci možností se snažím o tu individuální výuku...činnostní učení, aby si ty děti mohly na všechno sáhnout.“

**33) V jaké míře je potřebná úprava rozsahu a obsahu učiva? Jakým způsobem modifikujete předávané informace?**

- **ŠSP č. 2:** „*To je hodně individuální, každé to dítě, i když s lehkým mentálním postižením může být trošičku jako v něčem na tom líp a v něčem hůř, takže se to podle toho upraví. A taky záleží, v jak kterém předmětu. Některým nejde matematika, ale čeština zase jo, tak tam toho bude mít víc, ale matematika se třeba víc rozloží.*“
- **TU č. 2:** „*No museli jsme upravit ty výstupy...záleží, o jaký předmět třeba jde, ale obecně se jim ty informace musí trochu osekát a obsah zase jak už jsem říkala hodně konkretizovat, to platí všude.*“

**34) Jsou zvýšené nároky na úpravu prostředí?**

- **ŠSP č. 2:** „*Čistě u žáků s lehkým mentálním postižením nejsou, kdyby měli ale nějakou kombinaci třeba s tělesným nebo smyslovým postižením, tak tam už by byla nějaká úprava potřeba. V tomhle případě ne.*“
- **TU č. 2:** „*Ne, tady nejsou.*“

**35) Jaké konkrétní učební pomůcky (speciální učebnice, didaktický materiál) v praxi využíváte?**

- **ŠSP č. 2:** „*Učebnice se upravují nebo inspirují z těch učebnic z bývalé Party, z toho nakladatelství, dobře fungují interaktivní výukové materiály, že je to hodně motivuje ty děti, napadá mě třeba Včelka a tak. Jinak názorná počítadla, válečky na počítání, hranolky...Ted' jsou zpracované ponovu ty inkluzivní učebnice, ty jsou hodně obrázkové...Vždycky ten materiál musí být přehlednější a líp strukturovaný.*“
- **TU č. 2:** „*Na psaní má takový trojhranný systém, jinak hlavně názor, protože tyhle děti mají třeba v matematice velké problémy, potřebují se vším manipulovat, také používáme různá CD a DVD, laminujeme si různé kartičky, to strašně dobře funguje, všechno, co můžou vzít a mohou si to přendat a manipulovat s tím, třeba mají i peníze vystříhané. Při čtení, aby měli ty slabiky spojené s obrázkama...*“



### 36) Jaká jsou specifika individuální práce s žákem?

- **ŠSP č. 2:** „Potřebuje od toho dospělého větší strukturalizaci toho úkolu, ale i třeba v orientaci na stole...krok po kroku mu říci, jak probíhá ten proces, co má postupně udělat. Krokování těch úkolů a dokončování a potom kontrola těch vypracovaných úkolů. A pořád uklidňovat, jo, máš na to čas, zkontroluj si to a v klidu.“
- **TU č. 2:** „Hodně, co se týká udržení pozornosti, musím mu také komentovat každou činnost popořadě, co má jak udělat.“

### 37) Jak probíhá kooperativní učení mezi žákem s MP a intaktními vrstevníky?

- **ŠSP č. 2:** „To taky závisí na tom, jak to podají na začátku roku nebo, když to dítě přijde do toho kolektivu, jak se proškolí rodiče a jak to podávají dětem, rodiče i ti učitelé, že je to prostě kamarád, jako každé jiné.“
- **TU č. 2:** „U nás to funguje dobře, protože je to dítě fakt hodně společensky aktivní, rádo si povídá s dětmi, takže opravdu je spokojená v kolektivu a zapojuje se.“

### 38) Jaké způsoby hodnocení využíváte u žáka s MP?

- **ŠSP č. 2:** „Kombinuje se jak klasicky známkou, tak slovní hodnocení, oceňuje se hodně i snaha, ne jen ty výsledky.“
- **TU č. 2:** „Tam se to kombinuje, klasicky známky a slovní hodnocení. Samozřejmě hodně motivační.“

### 39) Jak motivujete žáka s MP?

- **ŠSP č. 2:** „Častěji chválit, důležitá je pozitivní motivace, ale to tyhle malé děti potřebují všechny.“
- **TU č. 2:** „Asi tak jako v rámci celé třídy, jsou to prvňáčci, motivovat potřebují všichni bez rozdílu.“

**40) Jak pracujete se zvýšenou únavou žáka a jak podporujete koncentraci jeho pozornosti?**

- **ŠSP č. 2:** „*Určitě je rozdíl na prvním a druhém stupni, pak už se nároky zvyšují a není moc čas, důležitá je i ta volnost o přestávkách. Jinak třeba odpočinout si na koberci, natáhnout se.*“
- **TU č. 2:** „*Odchází s asistentem, může využít třeba relaxační pytel, rytmičtější nebo nějakou pohybovou básničku, nějakou hravou činnost, co trochu odvede pozornost jinam a pak se zas vrátíme k práci.*“

**41) Jak řešíte kompenzaci deficitů u žáka s MP? (komunikace, sociální chování, nácvik sebeobslužných dovedností, trénink paměti, posilování zrakové a sluchové diference...)**

- **ŠSP č. 2:** „*Dochází ke mně na pár hodin týdně a pracujeme individuálně na tom, co potřebuje, jedná se hlavně o nějaké komunikační dovednosti, více pracujeme na tom, co jí nejde během výuky, tam na to máme čas, můžu se přizpůsobit jejímu tempu, jde to pomaleji, ale pomáhá jí to.*“
- **TU č. 2:** „*Ve třídě jim dáváme hodně individuální prostor, více času na ten trénink. Jinak odchází na nějaké hodiny k naší školní speciální pedagožce. Tam trénují hlavně tu komunikaci.*“

**42) Jaké a jakým způsobem jsou u vás realizovány předměty speciálně pedagogické péče?**

- **ŠSP č. 2:** „*Je to v rámci nějakých disponibilních hodin, děláme takové reedukace, jak už jsem zmiňovala, pracuji s ní individuálně.*“
- **TU č. 2:** „*U nás ty děti dochází k paní speciální pedagožce, ta s nimi pracuje pravidelně každý týden.*“