



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

Bakalářská práce

Žák mladšího školního věku s lehkým  
mentálním postižením – komparace  
vzdělávání ve školách zřízených dle § 16  
školského zákona a školách inkluzivních

Vypracovala: Andrea Pisingerová

Vedoucí práce: PaedDr. Helena Havlisová, PhD.

České Budějovice 2023

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích 7. 7. 2023

.....

Andrea Pisingerová

## **Poděkování**

Tímto bych ráda poděkovala své vedoucí práce PaedDr. Heleně Havlisové, Ph.D., za její odborné vedení, cenné rady, podnětné připomínky, a především za ochotu a čas, který mi věnovala. V neposlední řadě děkuji všem informantům, kteří mi věnovali svůj čas a podělili se o své zkušenosti.

## **Abstrakt**

Bakalářská práce zpracovává téma *Žák mladšího školního věku s lehkým mentálním postižením – komparace vzdělávání ve školách zřízených dle § 16 školského zákona a školách inkluzivních*. Cílem výzkumu je porovnání vzdělávání u žáků s lehkým mentálním postižením na základní škole zřízené podle § 16 odstavce 9 školského zákona a na běžné (inkluzivní) základní škole. Dílčím cílem je zjistit, zda existují rozdíly mezi oběma typy škol v oblasti zajišťování podmínek pro žáky s lehkým mentálním postižením. Teoretická část obsahuje čtyři hlavní kapitoly. V první kapitole je charakterizováno období mladšího školního věku. Následující kapitola se zaměřuje na mentální postižení, především pak na lehké mentální postižení. Třetí kapitola se zabývá systémem péče a služeb pro děti s mentálním postižením a jejich zákonné zástupce. Poslední kapitola teoretické části je zaměřena na vzdělávání žáků s mentálním postižením. V této kapitole je zmíněno vzdělávání žáků s mentálním postižením před rokem 1989, po roce 1989 a současné možnosti vzdělávání těchto žáků, přičemž se kapitola úžeji zaměřuje na stávající možnosti vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Pro výzkumnou část byla využita metoda kvalitativní, konkrétně se jednalo o polostrukturované rozhovory. Z výzkumu vyplynulo, že existují určité rozdíly mezi oběma typy škol. Rozdíly se objevily v personálních podmínkách, ve využití speciálně pedagogických prostředků a aplikací individuálního přístupu k žákům. Tato bakalářská práce přispívá k poznání současné situace ve vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

**Klíčová slova:** lehké mentální postižení, žák mladšího školního věku, systém služeb, škola zřízená dle § 16 školského zákona, inkluzivní vzdělávání

## **Abstract**

The bachelor's thesis is focused on an elementary school aged student with mild intellectual disabilities – a comparison of education in inclusive schools and those established according to paragraph 16 of the Schools Act. The aim of the research is to compare the education of pupils with mild intellectual disabilities at a primary school established under paragraph 16 section 9 of the Schools Act and at an inclusive primary school. The sub-objective is to establish whether there are differences between the two types of schools in terms of providing conditions for pupils with mild intellectual disabilities. The theoretical part contains four main chapters. The first chapter characterizes the period of an elementary school aged student. The following chapter focuses on intellectual disability, especially mild intellectual disability. The third chapter deals with the system of care and services for children with intellectual disabilities and their legal representative. The last chapter of the theoretical part is focused on the education of pupils with intellectual disabilities. This chapter mentions the education of pupils with intellectual disabilities before 1989, after 1989 and the current educational opportunities of these pupils, while the chapter also focuses on the current educational opportunities of pupils with mild intellectual disabilities. A qualitative method was used for the research part, namely semi-structured interviews. The research showed that there are some differences between the two types of schools. Differences emerged in staffing conditions, the use of special education resources and the application of an individual approach to pupils. This bachelor's thesis contributes to the knowledge of the current situation in the education of pupils with mild mental disabilities.

**Key words:** mild intellectual disability, an elementary school aged student, service system, schools established according to paragraph 16 of the Schools Act, inclusive education

## Obsah

<b>1</b>	<b>Úvod.....</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>Žák mladšího školního věku.....</b>	<b>9</b>
2.1	<i>Vymezení pojmu.....</i>	<i>9</i>
2.2	<i>Tělesný vývoj.....</i>	<i>10</i>
2.3	<i>Kognitivní vývoj.....</i>	<i>11</i>
2.4	<i>Sociální a emoční vývoj.....</i>	<i>12</i>
<b>3</b>	<b>Mentální postižení.....</b>	<b>15</b>
3.1	<i>Vymezení pojmu.....</i>	<i>16</i>
3.2	<i>Klasifikace mentální retardace.....</i>	<i>17</i>
3.3	<i>Charakteristika lehkého mentálního postižení.....</i>	<i>19</i>
<b>4</b>	<b>Systém péče a služeb pro děti s mentálním postižením a jejich zákonné zástupce.....</b>	<b>22</b>
4.1	<i>Sociální služby pro děti s mentálním postižením a jejich zákonné zástupce.....</i>	<i>22</i>
4.2	<i>Zdravotní služby pro děti s mentálním postižením a jejich zákonné zástupce.....</i>	<i>24</i>
4.3	<i>Služby v gesci MŠMT.....</i>	<i>25</i>
<b>5</b>	<b>Vzdělávání žáků s mentálním postižením.....</b>	<b>28</b>
5.1	<i>Vzdělávání žáků s MP před rokem 1989.....</i>	<i>28</i>
5.2	<i>Vzdělávání žáků s MP po roce 1989.....</i>	<i>29</i>
5.3	<i>Současné možnosti vzdělávání žáků s MP.....</i>	<i>30</i>
5.3.1	<i>Období předškolního vzdělávání.....</i>	<i>31</i>
5.3.2	<i>Období plnění povinné školní docházky.....</i>	<i>32</i>
5.4	<i>Možnosti vzdělávání žáků s LMP v základním školství.....</i>	<i>33</i>

5.4.1	<i>Inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením</i>	34
5.5	<i>Období středního a celoživotního vzdělávání</i>	36
<b>6</b>	<b>Praktická část</b>	<b>37</b>
6.1	<i>Cíle praktické části</i>	37
6.2	<i>Výzkumné otázky</i>	37
6.3	<i>Charakteristika výzkumného souboru</i>	38
6.4	<i>Etické zásady</i>	40
6.5	<i>Průběh výzkumu</i>	41
6.6	<i>Metodika výzkumu</i>	41
6.7	<i>Analýza rozhovorů</i>	43
6.7.1	<i>Rozhovory s pedagogy běžných ZŠ (Informantky I1-I4)</i>	43
6.7.2	<i>Rozhovor se školním speciálním pedagogem ze ŠPP (Informantka I9)</i>	55
6.7.3	<i>Rozhovory s pedagogy „paragrafových“ ZŠ (Informantky I5-I8)</i>	64
6.7.4	<i>Rozhovor s odborníkem z SPC (Informantka I10)</i>	74
<b>7</b>	<b>Shrnutí výsledků šetření</b>	<b>84</b>
7.1	<i>Diskuze</i>	90
<b>8</b>	<b>Závěr</b>	<b>93</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b>	<b>95</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH</b>	<b>101</b>
	<b>SEZNAM TABULEK</b>	<b>115</b>
	<b>SEZNAM ZKRATEK</b>	<b>116</b>

# 1 Úvod

V současně nastaveném systému školství jsou žáci s lehkým mentálním postižením přednostně vzděláváni ve školách hlavního vzdělávacího proudu mezi intaktními spolužáky. Rozhodující slovo zůstává ale rodičům. Ti se mohou rozhodnout, kde se bude jejich dítě vzdělávat. Vybírají si mezi vzděláváním na základních školách zřízených dle § 16 odstavce 9 školského zákona, tedy ve školách pro žáky s mentálním postižením, nebo formou inkluze v rámci hlavního vzdělávacího proudu. Přičemž inkluze žáků s lehkým mentálním postižením je ovlivňována specifiky tohoto postižení. Proto by se ke každému žákovi mělo přistupovat individuálně podle jeho možností a schopností.

Cílem bakalářské práce je porovnání vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením na běžné (inkluzivní) základní škole a na základní škole zřízené dle § 16 školského zákona, tedy na škole zřízené pro žáky s mentálním postižením. Dílčím cílem je zjistit, zda existují rozdíly mezi oběma typy základních škol v oblasti zajišťování podmínek pro žáky s lehkým mentálním postižením.

Bakalářská práce má dvě části. Teoretická část je rozdělena na čtyři hlavní kapitoly. První kapitola je zaměřena na období mladšího školního věku. V této kapitole je popsán tělesný, kognitivní, sociální a emoční vývoj v tomto období. Následující kapitola shrnuje poznatky o mentálním postižením se zaměřením na lehké mentální postižení. Třetí kapitola popisuje systém péče a služeb pro děti s mentálním postižením a jejich zákonné zástupce. Konkrétně se jedná o sociální služby, zdravotní služby a služby v rámci školství. Poslední kapitola teoretické části se zaměřuje na vzdělávání žáků s mentálním postižením. V praktické části jsem se zaměřila na informace o problematice vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením z pohledu pedagogů obou typů základních škol (běžné a „paragrafové“), speciálního pedagoga, který působí na běžné základní škole, a odborníka ze speciálně pedagogického centra (SPC). Pomocí polostrukturovaných rozhovorů jsem se snažila zjistit jejich názory a zkušenosti.



## 2 Žák mladšího školního věku

Období mladšího školního věku je vymezeno přechodem z předškolního vzdělávání do školního, tedy nástupem dítěte do školy. Vágnerová (2000) zmiňuje, že škola je první významnou institucí, do níž se dítě dostává. Ta dále ovlivňuje vývoj dětské osobnosti a je také důležitým místem socializace. Dítě zde získává nové zkušenosti, které se mohou lišit od těch, jež získalo v rodině.

### 2.1 Vymezení pojmu

Thorová (2015) a Vágnerová (2012) ve svých publikacích uvádějí, že toto období bývá v některé literatuře popisováno jako klidné a změny jsou spíše nenápadné. Tento výklad je dle autorek poněkud zavádějící. Mladší školní věk je důležitou vývojovou fází, ve které se dítě vyvíjí nejen po fyzické ale i psychické a sociální stránce. Tyto vývojové změny jsou důležité pro úspěšné zvládnutí školních požadavků. Vzhledem k jejich závislosti na zrání představují základ školní zralosti či připravenosti.

Dle Thorové (2015) je období mladšího školního věku vymezeno od 6 do 12 let, případně od nástupu dítěte do základní školy až do nástupu puberty. Toto vývojové stádium rozděluje na dvě etapy, a to na rané střední dětství, které je ohraničeno 6. a 9. rokem dítěte, a pozdní střední dětství, které trvá od 10. do 11. či 12. roku.

Naproti tomu Langmeier a Krejčířová (2006) mluví o školním věku, přičemž toto vývojové období dělí také na dvě etapy, a to na mladší školní období a starší školní věk. Jako mladší školní období označují dobu od 6 do 7 let, tedy od vstupu dítěte do školy, do 11 či 12 let, kdy se začínají objevovat první známky pohlavního dospívání. Starší školní věk trvá v období pubescence.

Vágnerová (2012) toto období rozděluje na tři dílčí fáze, ve kterých si můžeme povšimnout podobnosti s charakteristikami vývojového období od již zmíněných autorů:

1. Raný školní věk trvá od nástupu do školy, tj. přibližně od 6 do 9 let. V tomto období je charakteristická změna sociálního postavení. Dítě si osvojuje základy vzdělanosti, učí se číst, psát a počítat. Zprvu je realismus školáka závislý na tom, co mu autority povědí. V tomto případě mluvíme o realismu naivním, kdy školák správnost sdělení přijme a nemá schopnost ho podrobit kritickému uvažování.

2. Střední školní věk trvá od 9 do 11-12 let. V průběhu této fáze dochází ke změnám, které lze považovat za přípravu na dobu dospívání. Dítě se rozvíjí ve všech oblastech a začínají se vytvářet předpoklady pro budoucí proměnu. Později se dítě stává kritičtější, jeho přístup ke světu je kriticky realistický. Tento moment je předzvěst blízkosti dospívání.
3. Starší školní věk trvá od 12 do ukončení povinné školní docházky, tedy přibližně do 15 let. Z biologického hlediska jde o období pubescence, tj. první fáze dospívání.

## 2.2 Tělesný vývoj

Na tělesném růstu je značně závislý nejen vývoj pohybových, ale i ostatních schopností. Tělesný růst bývá v tomto období většinou rovnoměrně plynulý. Tím se liší od období předchozího a následujícího, kdy v těchto obdobích lze pozorovat větší nebo menší růstové zrychlení. Dochází k postupné výměně mléčné sady zubů, ke zpevňování kostry, nárůstu svalové hmoty a zvýšení tělesné síly.

Tělesný vývoj je v tomto období u dívek a chlapců odlišný. Thorová (2015, s. 410) uvádí, že: *„Mezi 7 a 10 lety u dívek a 7 a 11 lety u chlapců se růst zpomalí zhruba na 5 cm za rok. Přibývá podkožního tuku, tělesné tvary působí plněji, poměr hlavy k tělu se zmenšuje. Ačkoli ještě nedošlo k rozvoji sekundárních pohlavních znaků, dívčí a chlapecká postava se již mírně liší, dívky mají širší pánev, chlapci ramena a hrudník. V důsledku dřívějšího nástupu puberty u dívek bývají mezi 11 a 13 lety děvčata vyšší než chlapci.“*

V období mladšího školního věku dochází k velkému rozvoji jemné i hrubé motoriky, a proto je považováno za zlatý věk motorického učení, první věk tělesné zdatnosti a obratnosti. Pro motorický vývoj je to senzitivní období, které dítěti umožňuje relativně snadno si osvojit základy různých sportovních aktivit (Thorová, 2015). Pohyby jsou rychlejší, a především je nápadná zlepšená koordinace všech pohybů celého těla. Svalová síla, vytrvalost a rychlost se zvyšuje. V závislosti na rozvoji motoriky se zvyšuje zájem o sportovní aktivity.

Ve škole dochází k rozvoji jemné motoriky, a to především psaním, výtvarnou a pracovní činností. Kontrola a zautomatizování pohybu v činnostech vyžadujících přesnost se zlepšují. S rozvojem hrubé a jemné motoriky se výrazně vyvíjí také řeč. V této oblasti

dochází k výraznému nárůstu slovní zásoby, věty jsou delší a složitější. Celá stavba vět a užití gramatických pravidel postupuje na vyšší úroveň (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Také druhá složka senzomotorické aktivity, tedy smyslové vnímání, se soustavně vyvíjí. Jak popisuje Langmeier a Krejčířová (2006), výrazné pokroky pozorujeme zejména u zrakového a sluchového vnímání. Dítě již nevnímá věci v celku, ale zkoumá jejich části a zaměřuje se na detaily. Vnímání se stále více stává cílevědomým aktem – pozorováním.

### **2.3 Kognitivní vývoj**

Vágnerová (2012, s. 43) uvádí, že: „*Kognitivní vývoj zahrnuje růst a rozvoj tak rozdílných schopností, jako je vnímání, pozornost, paměť, jazyk, řešení problémů, uvažování a chápání pojmů.*“ Podle zmíněné autorky patří mezi nejvýznamnější teorie kognitivního vývoje koncepce Jeana Piageta, která je v současné době dále rozvíjena a různým způsobem modifikována.

V počátcích školního věku, podle Piageta kolem 7 let, bývá u dítěte patrný přechod od názorného (intuitivního) myšlení do fáze konkrétních logických operací (Langmeier a Krejčířová, 2006). Toto období trvá až do 11-12 let.

Dle Vágnerové (2000) je pro konkrétní logické myšlení charakteristické:

1. respektování základních zákonů logiky;
2. respektování konkrétní reality.

Myšlení v tomto období vždy nějakým způsobem pracuje se skutečností, popřípadě s představami či symboly, které mají jednoznačný a konkrétní obsah. Důležitou roli zde hraje předchozí vlastní zkušenost dětí, ze které vycházejí. Školní děti preferují takový způsob poznání, kdy se mohou samy přesvědčit o pravdivosti prezentovaných informací (Vágnerová, 2000).

Proměna dětského uvažování je postupná. Dochází k upuštění prelogického myšlení, které je ovládané aktuálními pocity a potřebami, egocentrismem a fantazií. Poznávání se stává objektivnější, flexibilnější a přesnější (Vágnerová, 2012). Podstata nového vývoje myšlení je v tom, že je dítě schopno různých transformací v mysli současně. Všechny projevy konkrétních logických operací nenastupují najednou a náhle, ale dochází k jejich překrývání (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Vágnerová (2012) dále zmiňuje, že mezi významné charakteristiky konkrétního logického myšlení patří podle Piageta schopnost decentrace, konzervace a reverzibility. Decentrace je chápána jako schopnost posuzovat skutečnost z více hledisek a brát v úvahu různé souvislosti a vztahy. Konzervace je vědomí trvalosti určitých objektů, jejich vlastností množin či znaků. Dítě je schopno pochopit trvalost podstaty určitého objektu či množiny objektů i v případě, že se změní jejich vnější vzhled. V případě reverzibility začínají chápat vratnost různých proměn.

Dnes již víme, že rodina a mateřská škola již v předškolním věku a škola na počátku vzdělávání mohou cílenými postupy podpořit výstavbu logického myšlení dítěte, tedy přispět k přechodu od naivně názorného myšlení k založenému na logických operacích (Langmeier a Krejčířová, 2006).

#### **2.4 Sociální a emoční vývoj**

Socializační vývoj dítěte probíhá postupně již od narození. V průběhu dětství je ovlivňován různými sociálními skupinami, k nimž náleží. Začlenění dítěte do lidské společnosti výrazně postupuje jeho vstupem do školy. Dítě zde přejímá socializační požadavky školy a dochází k rozvoji takových vlastností a dovedností, které dítěti v tomto směru pomáhají. Jedná se o to, aby se dítě naučilo orientovat v tomto prostředí (tj. aby pochopilo, co se od něj vyžaduje) a aby si osvojilo žádoucí způsoby chování. Mezi významné osoby, podle kterých se dítě učí modelovat své vlastní způsoby chování, už nepatří pouze rodiče, ale přidávají se k nim stále více učitelé a spolužáci (Vágnerová, 2000; Langmeier a Krejčířová, 2006). Především v počátcích tohoto období jsou pro ně učitelé velkou autoritou.

Vstup dítěte na základní školu je důležitým sociálním mezníkem. V této souvislosti získává novou roli, stává se školákem. Vágnerová (2000, s. 159) poznamenává, že: „*Role žáka není výběrová, dítě ji získá automaticky, bez ohledu na jeho vlastní přání.*“ Se začátkem povinné školní docházky začíná pro dítě období pravidelných povinností. Školní činnost je pro mnoho dětí náročná, a to nejen z hlediska učení, ale i z hlediska dodržování pravidel a přizpůsobení se normám, které ve třídě platí (Nakonečný, 2011). Vstup do školy tedy přináší změnu způsobu života, a především mnoho nových požadavků, jejichž zvládnutí je umožněno specifickými sociálními zkušenostmi. Ty dítě získává již v průběhu předškolního věku a souhrnně je označujeme jako školní připravenost (Vágnerová, 2012).

Dochází k rozvíjení vztahů s různými lidmi mimo rodinu, jak s učiteli, cizími dospělými, tak s vrstevníky, především se spolužáky. Ti získávají pro dítě značný význam. Dochází k vytváření přátelských vztahů, ale také k těm, které jsou charakterizované antipatií, soupeřením a agresivitou. Dítě se učí různé formě sociální interakce a komunikace, kde velmi záleží na jeho předchozích zkušenostech. V rámci těchto sociálních skupin získává dítě různé sociální role. (Vágnerová, 2012; Čáp a Mareš, 2007).

Dle Vágnerové (2012) jsou pro rozvoj osobnosti dítěte ve školním věku důležité tři oblasti:

1. Rodina představuje bazální sociální a emoční zázemí. Ale zároveň má vliv na dítě i mimo rodinu, například platnými normami a hodnotami, nároky na školní výkon a jeho hodnocením.
2. Škola je v životě dítěte významnou institucí, která umožňuje rozvoj obecně sociálně požadovaných kompetencí i způsobů chování. Dítě zde získává předpoklady k dalšímu společenskému uplatnění.
3. Vrstevnická skupina umožňuje rozvoj jiných vlastností a dovedností, které jsou pro dítě užitečné. Dochází k postupnému ztotožňování s vrstevnickou skupinou. Vrstevníci představují dostupný model chování i výkonu. Dítě se s nimi může srovnávat či se snažit dosáhnout stejné úrovně. Zároveň se zde učí řešit konflikty, které ve skupině vzniknou.

Čáp a Mareš (2007) ve své publikaci uvádějí, že širší společenské prostředí do života dítěte významně vstupuje prostřednictvím televize, filmu, videa, časopisů a knih. Sledování televize, filmu a videa je velmi rozšířeno především proto, že neklade takovou náročnost na psychické procesy. Tyto aktivity dávají dítěti množství informací a pobídek k napodobování modelů. Příliš často to jsou ale agresivní modely. Velké množství těchto pořadů pak vede dítě k názoru, že agresivita je přirozenou součástí života a že riskantní formy chování projdou často bez vážných následků.

Dle Eriksona je školní věk fází citové vyrovnanosti. Vágnerová (2012, s. 305) dále dodává: „*Zrání dětského organismu, především CNS, se projevuje zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži.*“ Pokud u dítěte dojde k výkyvu nálady, mívá obvykle jasnou příčinu. Taktéž dochází k rozvoji emoční inteligence. Děti jsou si vědomy vlastních pocitů, ale také emocí jiných lidí. Svě prožitky jsou schopny vyjádřit přiměřeným způsobem, jelikož již dovedou své emoce lépe kontrolovat a regulovat. To

se projeví především při interakci s vrstevníky, kdy děti, které zvládají regulovat své emoce, bývají úspěšnější v sociální oblasti (Vágnerová, 2012; Langmeier a Krejčířová, 2006).

Langmeier a Krejčířová (2006) zmiňují, že emoční vývoj dítěte je značně závislý na jeho konkrétních sociálních zkušenostech. Pokud se dítě dostane do stresové situace, může u něho dojít k emočnímu regresu. K opožděnému vývoji emočního porozumění rovněž dochází u zanedbávaných dětí nebo také u dětí s hyperprotektivní výchovou.

### 3 Mentální postižení

V terminologii se objevuje pojem mentální postižení. Autoři Valenta a kol. (2012, s. 30) přináší následující definici tohoto pojmu: „*Mentální postižení je širší a zastřešující pojem zahrnující kromě mentální retardace i takové pásmo kognitivně-sociální disability, které znevýhodňuje klienta především při vzdělávání na běžném typu škol a indikuje vyrovnávací podpůrná opatření edukativního (popř. psychosociálního) charakteru.*“ Termín mentální postižení se používá především v (speciálně) pedagogických vědách.

V průběhu historie prošel termín mentální retardace mnoha změnami, a to nejen ve svém názvu, ale i ve způsobu jeho chápání. Většina dříve užívaných termínů získávala postupem času v laické veřejnosti pejorativní význam (Valenta a kol., 2012). Například v dnes již nepoužívané Mezinárodní klasifikaci nemocí 9. revize vydané Světovou zdravotnickou organizací (WHO) je mentální retardace nazývána duševní zaostalostí a dělila se na debilitu, imbecilitu, idiocii a duševní zaostalost nespecifickou (Šantrůček, 1982). V současné době se tento trend týká i aktuálně používaného termínu mentální retardace (*mental retardation*), který vychází z u nás stále platné 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10).

V květnu 2019 na sedmdesátém druhém Světovém zdravotnickém shromáždění se členské státy dohodly na přijetí 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11), která vstoupila v platnost dne 1. ledna 2022 s přechodným pětiletým obdobím (Ministerstvo zdravotnictví České republiky, 2019). Ačkoliv její adaptace a samotná implementace na české prostředí ještě nějakou dobu potrvá, můžeme již nyní zaznamenat trend změny v terminologii. Nová klasifikace přináší termín poruchy intelektového vývoje (*Disorders of intellectual development*), které dělí na mírné (*mild*), střední (*moderate*), hluboké (*profound*), prozatímní (*provisional*) a nespecifikované (*unspecified*) (ICD-11, 6A00, vlastní překlad).

Maulik a kol. (2013, vlastní překlad) ve své studii uvádějí, že výskyt mentálního postižení je ve světové populaci 1 %. Bendová a Zikl (2011, s. 9) uvádějí, že: „*V populaci žijí v současné době přibližně 3-4 % osob s mentálním postižením, což potvrzují i statistické odhady, jež hovoří o cca 300 000 jedincích s diagnózou mentální retardace žijících na území České republiky.*“ Mentální postižení tedy patří k nejběžnějším poruchám vyskytujících se v populaci bez ohledu na rasu, kontinent, ekonomický a kulturní okruh (Valenta a kol., 2014). Americká asociace pro intelektové a vývojové postižení (*American*

*Association on Intellectual and Developmental Disabilities*) uvádí, že rozsah tohoto postižení je ve světové populaci mezi 1-3 %, kdy se jedná až o 200 milionů osob (Special Olympics, 2023, vlastní překlad). Dle Valenty a Müllera (2007) je v populaci přibližně 2,6 % osob s lehkým mentálním postižením. To znamená víc jak  $\frac{3}{4}$  všech osob s mentálním postižením.

### **3.1 Vymezení pojmu**

Termín mentální retardace vychází z latinských slov *mens* (mysl) a *retardare* (opožďovati se) a v překladu znamená opožděnost rozumového vývoje. Termín se začal používat po konferenci WHO v Miláně v roce 1959 (Franiok, 2014; Valenta kol., 2012). V literatuře se v současnosti setkáváme se značným množstvím definic, jež mají společné zaměření na celkové snížení intelektových schopností jedince a jeho schopnosti adaptace na sociální prostředí (Valenta a kol., 2018).

WHO ve své 10. revizi MKN definuje mentální retardaci jako: „*Stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové motorické a sociální schopnosti.*“ (MKN-10, 2022).

Vágnerová (2004, s. 289) považuje mentální retardaci za: „*Souhrnné označení vrozeného postižení rozumových schopností, které se projeví neschopností porozumět svému okolí a v požadované míře se mu přizpůsobit.*“ Přičemž mezi hlavní znaky řadí nedostatečný rozvoj myšlení a řeči, omezenou schopnost učení, z čehož vyplývá obtížnější adaptace na běžné životní podmínky.

Valenta a kol. (2018, s. 34) si při charakterizaci mentální retardace všímají více aspektů a definují ji jako: „*Vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrujících se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince.*“ Obecnější pohled přináší Švarcová (2006, s. 29), která mentální retardaci popisuje takto: „*Trvalé snížení rozumových schopností, které vzniklo v důsledku poškození mozku.*“ Přičemž mentální retardaci nepovažuje za nemoc, ale za trvalý stav, způsobený neodstranitelnou nedostatečností nebo poškozením mozku.

Nejnovější MKN-11 vydaná WHO přichází s termínem poruchy intelektového vývoje, který definuje následovně: „*Poruchy intelektového vývoje jsou skupinou etiologicky*



*různorodých stavů vzniklých v průběhu vývojového období, které se vyznačují podprůměrnými intelektovými funkcemi a podprůměrným adaptivním chováním.*“ (ICD-11, 6A00; vlastní překlad).

### **3.2 Klasifikace mentální retardace**

WHO v souladu s pokrokem ve vědě reviduje ve víceméně pravidelných periodách Mezinárodní klasifikací nemocí včetně duševních poruch (Valenta a kol., 2018). V současné době je od 1. ledna 2022 platná 11. revize MKN. V návaznosti na přijetí 11. revize MKN připravuje Ministerstvo zdravotnictví České republiky a Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky nezbytné kroky pro budoucí implementaci 11. revize MKN v České republice (Ministerstvo zdravotnictví České republiky, 2019).

Ke klasifikaci mentální retardace se v současné době v České republice nejčastěji používá MKN 10. revize vydaná WHO v roce 1992, která u nás vstoupila v platnost o rok později (Švarcová, 2006). Podle této klasifikace se mentální retardace dělí do šesti základních kategorií, přičemž mentální retardace je vedena pod položkami F70 až F79.

Valenta a kol. (2018) uvádějí vymezení jednotlivých stupňů mentální retardace, a to v souladu s MKN-10 následujícím způsobem:

- F70: Lehká mentální retardace (*mild mental retardation*) - IQ 50-69, dříve označována jako debilita;
- F71: Středně těžká mentální retardace, též střední mentální retardace (*moderate mental retardation*) - IQ 35-49, dříve označována jako imbecilita;
- F72: Těžká mentální retardace (*severe mental retardation*) - IQ 20-34, dříve označována jako idiocie;
- F73: Hluboká mentální retardace (*profound mental retardation*) – do 19 IQ, dříve označována jako idiocie, vegetativní idiocie;
- F78: Jiná mentální retardace;
- F79: Nespecifikovaná mentální retardace.

V MKN 10. revize se kromě stupně mentálního postižení rozlišuje i postižené chování u těchto klientů (např. afekty vzteku, sebepoškozování). To se objeví v číselném kódu přidáním další číslice za tečku s číslicí, která vyjadřuje stupeň postižení.

- 0 – žádné či minimálně postižené chování (např. F71.0 – středně těžká mentální retardace bez poruch chování, diagnóza typická pro klienta s Downovým syndromem);
- 1 – výrazně postižené chování vyžadující intervenci;
- 8 – jiná postižení chování;
- 9 – bez zmínky o postižení chování (Valenta a kol., 2018).

Starší psychopedická terminologie někdy diferencuje chování klienta z hlediska typu mentální retardace:

- Typ eretický (hyperaktivní, verzatilní, neklidný);
- Typ torpidní (hypoaktivní, apatický, netečný, strnulý);
- Nevyhraněný.

Toto členění se do značné míry vztahuje k charakteru prostředí, ve kterém daný jedinec vyrůstá a které ho formuje. Může mít také úzkou souvislost s frustrací, deprivací a stresovými vlivy (Valenta a kol., 2018; Pipeková, 2006).

Americká psychiatrická asociace vydala v roce 2013 Diagnostický a statistický manuál duševních poruch 5 (DSM-5). Tento manuál používá termín poruchy intelektu (*intellectual disability*), které řadí mezi tzv. neurovývojové poruchy

Stupně závažnosti podle DSM-5:

- 317 – mírná (*mild*);
- 318.0 – středně těžká (*moderate*);
- 318.1 – těžká (*severe*);
- 318.2 – hluboká (*profound*)
- 315.8 – globální vývojové zpoždění (*Global Developmental Delay*)
- 319 – nespecifikovaná porucha intelektu (*Unspecified Intellectual Disability*) (DSM-5tm, c2013, vlastní překlad)

Valenta a kol. (2018) uvádějí, že pro naplnění diagnostických kritérií musí být splněny následující tři kritéria:

1. Deficity intelektových funkcí potvrzené klinickým vyšetřením a standardizovaným testem.

2. Deficity adaptivních funkcí, jejichž následkem je neschopnost naplnit vývojové a sociokulturní standarty pro odpovědnost a nezávislost.
3. Počátek v období vývoje.

Nejnovější MKN 11. revize používá termín poruchy intelektového vývoje, přičemž pro určení diagnózy nestačí jen porucha intelektu, ale musí být taktéž přítomna porucha adaptivního chování. MKN 11 je tak v souladu s klasifikací DSM-5 (Marková in Mojžíšová, 2019).

### **3.3 Charakteristika lehkého mentálního postižení**

Je nutné si uvědomit, že každý člověk, i člověk s mentálním (či jiným) postižením, je jedinečnou bytostí, která se od ostatních liší svými osobnostními rysy a vlastnostmi. Jankovský (2006) hovoří o holistickém pojetí člověka, kdy je člověk vnímán a definován jako bio-psycho-socio-spirituální bytost. Toto pojetí nám umožňuje osobu s postižením vnímat uceleně. Švarcová (2006, s. 31) k této problematice poznamenává: *„Každý mentálně retardovaný jedinec je svébytnou bytostí s vlastními lidskými potřebami i problémy a s vlastními vývojovými potencialitami, které je možné a nutné podporovat a rozvíjet.“*

Lehká mentální retardace je dle MKN-10 zařazena do stupně F70, přičemž inteligenční koeficient se pohybuje v rozmezí od 50 do 69, což u dospělého člověka odpovídá mentálnímu věku 9 až 12 let (MKN-10, 2022). Naproti tomu Valenta a Müller (2003) uvádějí, že u mentálního postižení se nejedná o prosté časové opožďování duševního vývoje, ale o strukturální vývojové změny. Osobu s tímto postižením tedy nelze automaticky přirovnávat k mladšímu „normálnímu“ jedinci, neboť změny ve vývoji nejsou jen kvantitativního, ale též kvalitativního rázu.

Bazalová (2011, s. 19) popisuje, že: *„U lehkého mentálního postižení sehrává velkou roli dědičnost a deprivace. Uvádí se, že tyto děti jsou dvakrát znevýhodněné, jednak zpravidla zdědí nedostatečné vlohy včetně hodnoty IQ, které se mnohdy vyskytují v kombinaci s nepodměnným prostředím.“* S nepodměnným prostředím souvisí i termín sociálně podmíněné mentální postižení, dříve označované jako pseudooligofrenie. Jedná se o hraniční pásmo mentálního postižení, které nemá příčinu v poškození centrální nervové soustavy, ale ve vnějším prostředí. Dítěti se nedostává potřebná stimulace a může docházet k psychické a sociální deprivaci. Projevy jsou podobné jako u lehkého

mentálního postižení, avšak na rozdíl od ní se nejedná o trvalý stav. Při změně nepodmětného prostředí a vlivem vhodné intervence může dojít ke zlepšení (Bazalová, 2011).

Valenta a kol. (2015, s. 13) jmenuje následující osobnostní specifika, která se mohou u osob s mentálním postižením v různé míře vyskytovat, ale také mohou zcela chybět. „*Jedná se o zvýšenou závislost na rodičích, infantilnost osobnosti, zvýšenou úzkostlivost, sugestibilitu a rigiditu chování, opoždění psychosexuálního vývoje, nerovnováhu aspirace a výkonu, problémy v komunikaci, sníženou přizpůsobivost sociálním a školním požadavkům.*“ Dle zmíněných autorů mezi další osobnostní specifika můžeme zařadit impulzivitu, hyperaktivitu nebo hypoaktivitu, citovou vzrušivost, zpomalenou chápavost, ulpívání na detailech, malou srovnávací schopnost, sníženou mechanickou a logickou paměť a těkavou pozornost.

Lehké mentální postižení představuje relativně nejmenší míru poškození, či omezení komplexního vývoje (Vančová, 2007). I když lze v začátcích neuropsychického vývoje zaznamenat jistá opoždění a omezení, v této době se nedá postižení s určitostí rozpoznat. Do tří let věku dochází pouze k lehkému opoždění psychomotorického vývoje. Omezení rozumového vývoje i v ostatních psychických funkcích se jasněji projeví až v předškolním věku, kdy jsou deficity nápadnější. V tomto období můžeme pozorovat opožděný vývoj řeči, malou slovní zásobu, vady řeči, nedostatečnou zvědavost či stereotyp ve hře. Nejvíce dětí je diagnostikováno při nástupu do školy. Hlavní potíže se obvykle objevují při zvládání školních nároků, především pak při teoretické práci ve škole. V této době se deficity projevují výrazněji a ve více oblastech. Problémy dětí se objevují například v omezené schopnosti logického myšlení, slabší paměti, nedostatečné analýze a syntéze, opožděnému vývoji jemné a hrubé motoriky, poruše pohybové koordinace, zpomalenému vývoji sociálních dovedností, impulzivnosti, úzkostnosti a zvýšené sugestibilitě (Bazalová, 2011; Bendová a Zíkl, 2011; Franiok, 2014).

K základní charakteristice dětí s lehkým mentálním postižením patří schopnost účelně užívat řeč v každodenním životě, komunikovat a začlenit se do sociálního prostředí bez závažnějších obtíží, a to i přes to, že osvojení řeči je oproti vývojové normě opožděn. Děti se mohou dostat i na úroveň druhé signální soustavy, kdy jsou schopné zevšeobecňování a abstrahování. Myšlení zaostává v usuzovacích schopnostech, což negativně ovlivňuje vlastní komunikační proces. K verbálnímu selhání může dojít v nepředvídatelných

řečových situacích. Někdy mají potíže s formulováním vlastních myšlenek do slov, protože v průběhu ontogeneze řeči u nich nedošlo k adekvátní harmonii mezi vnitřní a vnější řečí (Bendová a Zikl, 2011; Švarcová, 2006; Valenta a kol., 2018).

Oblast sebeobsluhy nebývá výrazně narušena, proto jsou ve většině případů schopni bez větších problémů všech sebeobslužných úkonů. Většina z nich také dosáhne úplné nezávislosti v osobní péči, tj. v oblasti jídla, mytí, oblékání, hygienických návyků, ale také v praktických domácích dovednostech. A to i přes to, že je vývoj oproti normě mnohem pomalejší (Švarcová, 2006; Valenta a kol., 2018).

Švarcová (2006) zmiňuje, že u osob s lehkým mentálním postižením se mohou v individuálně a v různé míře projevit i přidružené chorobné stavy. Může se jednat o poruchy autistického spektra a další vývojové poruchy, epilepsii, poruchy chování nebo o různá tělesná či smyslová postižení. Podle American Psychiatric Association (2021, vlastní překlad) se dále mohou objevit deprese a úzkostné poruchy.

## **4 System péče a služeb pro děti s mentálním postižením a jejich zákonné zástupce**

Pojem „služba“ v tomto případě chápeme v co možná nejširším slova smyslu, tzn. nejen sociální služby v gesci Ministerstva práce a sociálních věcí (MPSV), ale také služby, které poskytuje Ministerstvo zdravotnictví (MZ) a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Služby můžeme rozdělit na formální, které mají oporu v legislativě a jsou v gesci jednotlivých ministerstev. A na služby neformální, které využívají jedinci s postižením a jejich blízcí mimo systém a vnímají je především jako neformální přirozenou podporu. (Břízová a Drábová in Mojžíšová, 2019).

### ***4.1 Sociální služby pro děti s mentálním postižením a jejich zákonné zástupce***

Sociální služby jsou tvořeny velkým množstvím institucí s různorodou náplní práce. Dle Bendové a Zikla (2011) je obecným cílem služeb pomoci klientům žít běžným způsobem života či se k tomuto alespoň co nejvíce přiblížit, tedy zapojit jedince s postižením v maximální míře do ekonomických, společenských a sociálních aktivit, které jsou přiměřené jejich věku. Valenta a kol. (2018) uvádějí, že osoby s mentálním postižením patří mezi jednu z klíčových skupin uživatelů sociálních služeb.

Sociální služby jsou upraveny zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů. Dále vyhláškou č. 505/2006 Sb., která je prováděcí vyhláškou zákona o sociálních službách.

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů, rozlišuje služby dle druhu, a to na sociální poradenství, služby sociální péče a služby sociální prevence. Uživatelům se tyto služby mohou poskytovat ve třech různých formách, a to pobytových, ambulantních či terénních. Pobytová forma je spojena s ubytováním uživatele v zařízeních sociálních služeb (např. domovy pro osoby se zdravotním postižením). O ambulantní formu se jedná v případě, že uživatel navštěvuje zařízení sociálních služeb, ale není zde ubytován (např. odborné sociální poradenství). Terénní služby se poskytují v přirozeném sociálním prostředí uživatele (např. osobní asistence či pečovatelská služba). Valenta a kol. (2018) hovoří i o kombinaci těchto přístupů, kdy je například možné osobní asistenci poskytovat jak v přirozeném prostředí uživatele, tak v zařízení poskytovatele.

### ***Služby sociálního poradenství***

Služby sociálního poradenství podle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů, zahrnují základní a odborné sociální poradenství. Základní sociální poradenství je primární činností při poskytování všech druhů sociálních služeb a poskytuje osobám potřebné informace, které přispívají k řešení jejich nepříznivé situace.

Odborné sociální poradenství poskytují jednotlivé poradny zaměřující se na specifickou cílovou skupinu osob (např. osoby se zdravotním postižením) či na specifický sociální jev (např. ekonomické poradenství). Tyto služby jsou poskytovány bezplatně (Valenta a kol., 2018). Břízová a Drábová (2019) zmiňují, že odborné sociální poradenství je osobám se zdravotním postižením poskytováno především v poradnách pro osoby se zdravotním postižením a občanských poradnách. Uživatelé zde získávají informace o systému sociálních dávek, právní poradenství, informace a rady při získávání rehabilitačních a kompenzačních pomůcek či informace ke vzdělávání a zaměstnávání osob se zdravotním postižením.

### ***Služby sociální péče***

Podle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů, mají služby sociální péče napomáhat osobám zajistit jejich fyzickou a psychickou soběstačnost. Cílem je podpořit život v jejich přirozeném sociálním prostředí a v co největší míře jejich zapojení do běžného života. Služby jsou typicky poskytovány za úhradu. Pevná a Petrželka (in Knotová, 2014) uvádějí, že k zajištění poskytování služeb je možné použít příspěvek na péči.

Mezi služby sociální péče, které mohou využít děti s mentálním postižením a jejich zákonní zástupci, řadíme podle tohoto zákona následující služby:

- Osobní asistence,
- Pečovatelská služba,
- Odlehčovací služby,
- Centra denních služeb,
- Denní stacionáře,
- Týdenní stacionáře,

- Domovy pro osoby se zdravotním postižením (Zákon č. 108/2006 Sb.).

### ***Služby sociální prevence***

Služby sociální prevence napomáhají zabránit sociálnímu vyloučení ohrožených osob a napomáhat osobám k překonání jejich nepříznivé sociální situace. V případě dětí s mentálním postižením se jedná především o tyto služby:

- Raná péče,
- Sociálně aktivizační služby pro seniory a osoby s postižením,
- Sociálně terapeutické dílny,
- Sociální rehabilitace (Zákon č. 108/2006 Sb.).

#### ***4.2 Zdravotní služby pro děti s mentálním postižením a jejich zákonné zástupce***

Při poskytování zdravotních služeb platí, stejně jako v jiných oblastech, že občané s mentálním postižením jsou především občany se stejnými právy (a povinnostmi) jako ostatní občané (Valenta a kol., 2018).

Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021–2025 uvádí, že osoby se zdravotním postižením mají právo na dosažení nejvyšší možné úrovně zdraví bez diskriminace. To zahrnuje přístup ke zdravotnickým službám ve stejném rozsahu a kvalitě jako mají ostatní občané, nesmějí být diskriminováni v rámci systému veřejného zdravotního pojištění. Zároveň je nezbytné rozvíjet takové zdravotní služby, které osoby se zdravotním postižením potřebují s ohledem na své postižení. Mezi tyto služby můžeme zařadit včasnou intervenci a služby k prevenci vzniku sekundárních postižení (Vládní výbor pro zdravotně postižené občany, 2020).

Zdravotnické služby jsou legislativně ukotveny v zákoně č. 147/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 372/2011 Sb., o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování (Zákon o zdravotních službách), ve znění pozdějších předpisů. Břízová a Drábová (in Mojžíšová, 2019) dodávají, že významnou součástí péče o zdraví, a to nejen u dětí se zdravotním postižením, jsou preventivní prohlídky, při kterých mohou být odhalena závažná onemocnění ještě ve stádiu, kdy jsou léčitelná.



V sekci zdravotnictví také probíhá diagnostika a následně i poradenská činnost, která se týká zdraví a zdravotního stavu osob s mentálním postižením. Ta může probíhat v ordinaci pediatra, ambulanci klinického logopeda či klinického psychologa, popřípadě za účasti dalších odborníků (Bendová a Zikl, 2011).

Mezi služby využívané jedinci v oblasti zdravotnictví patří dle Bačákové (2013) následující:

- Ambulantní a lůžková zdravotnická zařízení, kdy se využití odvíjí od charakteru a stupně postižení. Jedná se například o oční kliniky a ambulance, kardiologické ambulance, logopedické ambulance atd.;
- Léčebny, ozdravovny a lázeňská zařízení, které poskytují rehabilitační, ozdravné a další pobyty;
- Hospice, které poskytují zdravotní služby nevléčitelně nemocným pacientům;
- Stacionáře zaměřené nejčastěji na rehabilitaci ale též na léčbu např. očních či logopedických vad;
- Dětské domovy pro děti do 3 let věku poskytující péči dětem, které nemohou vyrůstat ve vlastní rodině.

#### **4.3 Služby v gesci MŠMT**

Vzdělávání a rozvoj jedince nezačíná až jeho vstupem do školského systému, ale již v okamžiku narození či dokonce v prenatálním období. Zejména v případech narození dítěte s vadou nebo poruchou je velmi důležité začít neprodleně s intenzivní cílenou speciální péčí, která může pomoci výrazně snížit míru budoucích znevýhodnění, a to nejen v oblasti vzdělávacích možností (Slowík, 2007).

Pro zajištění optimálního průběhu edukačního procesu u dětí s mentálním postižením je důležité se seznámit s jeho specifickými zvláštnostmi a jeho aktuálním funkčním potenciálem, a to nejlépe ještě před zahájením povinné školní docházky. K tomuto účelu slouží diagnostika. Ve školním prostředí je výsledkem diagnostického procesu také speciálně pedagogická diagnóza. Ta se stává základem při volbě dalších výchovných a vzdělávacích postupů (Bendová a Zikl, 2011).

Diagnostika je velmi složitý a významný proces, který může ovlivnit další život jedince. Vyžaduje komplexní týmovou spolupráci odborníků, a to lékaře, psychologa, speciálního

pedagoga a dalších zainteresovaných institucí. Interdisciplinární přístup umožňuje shromáždit velké množství informací o daném jedinci, které jsou podkladem pro nastavení následné individuální péče, zejména pak podmínky a přístup ve vzdělávacích institucích (Viktorin a Šimčíková, 2018). Bendová a Zikl (2011) zdůrazňují, že cílem diagnostiky není poukázat na to, v čem dítě selhává, ale právě naopak. Měla by vyzvednout jeho silné stránky, popsat aktuální úroveň rozvoje jeho dílčích schopností, dovedností a znalostí. Diagnostika je dlouhodobý proces a proto by měla flexibilně reagovat na aktuální progresivní, ale i regresivní změny ve vývoji jedince s mentálním postižením. V kontextu těchto změn by mělo docházet k optimalizaci edukačního procesu.

Břízová a Drábová (in Mojžíšová, 2019) uvádějí, že děti s mentálním postižením a jejich rodiče spolupracují se školskými poradenskými zařízeními, a to se speciálně pedagogickými centry (SPC) a pedagogicko-psychologickými poradnami (PPP), které jsou legislativně upraveny ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. ve znění vyhlášky č. 197/2016 Sb., přičemž podrobnější specifika služeb jsou uvedena v příloze č. 1 (Standartní činnosti PPP) a v příloze č. 2 (Standartní činnosti SPC). Valenta a kol. (2018) mají za to, že zcela nepostradatelnou roli hrají tyto instituce i pro ředitele a učitele školy, ve které se dítě s mentálním postižením vzdělává.

Třetím typem školského poradenského zařízení je školní poradenské pracoviště, které se nachází v každé škole. Vždy zde působí výchovný poradce a metodik prevence. Navíc zde může pracovat speciální pedagog a psycholog (Bazalová, 2023)

PPP poskytuje podle vyhlášky č.72/2005 Sb. ve znění vyhlášky č. 197/2016 služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a speciálně pedagogickou a pedagogicko-psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků. Služby jsou také poskytovány dětem, žákům a studentům, kteří jsou uvedeni v § 16 odst. 9 školského zákona, především pak dětem se specifickými poruchami učení a poruchami chování. Služby jsou také poskytovány jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením.

SPC pro žáky s mentálním postižením zřizuje MŠMT a jejich klientem může být dítě s mentálním postižením zpravidla od 3 let věku do ukončení vzdělávání. Centra nabízí svým klientům jednak tzv. standardní činnosti společné, které jsou poskytovány všemi SPC bez rozdílu na jejich cílovou skupinu. Mezi tyto činnosti patří například komplexní

nebo zaměřená speciálně pedagogická a psychologická diagnostika, přímá práce s žákem, poskytování sociálněprávního poradenství, kariérové poradenství pro žáky se zdravotním postižením, zapůjčování rehabilitačních a kompenzačních pomůcek a další. Dále se jedná o standardní činnosti speciální, které vycházejí ze specifík žáků s mentálním postižením. Mezi tyto služby patří například podpora rozvoje hrubé a jemné motoriky, nácvik sebeobsluhy a sociálních vztahů, rozvoj grafomotoriky, slovní zásoby a dílčích výukových funkcí, poskytování logopedické péče se zaměřením na alternativní a augmentativní komunikaci, provádění nácviku prvního čtení a čtení hůlkového písma a další (Příloha č. 1 k vyhlášce č. 72/2005 Sb., Viktorin, 2020).

## 5 Vzdělávání žáků s mentálním postižením

Výchova a vzdělávání je celoživotní proces, který by měl probíhat pod vedením erudovaných pedagogů. V edukačním procesu by měla fungovat spolupráce s rodiči žáka, ale také by se měli na procesu podílet další odborníci. Totéž platí pro žáky s mentálním postižením (MP).

### 5.1 Vzdělávání žáků s MP před rokem 1989

Uhlířová a Latimierová (2013) uvádějí, že v západních a severovýchodních zemích Evropy byl po 2. světové válce rychlý vývoj péče o osoby s mentálním postižením. Naproti tomu v České republice, ale i v dalších zemích bývalého komunistického bloku, se vývoj péče téměř nezměnil.

Líbenková (2008) popisuje, že před rokem 1989 docházelo na našem území velmi často k segregaci lidí se zdravotním postižením, zejména pak lidí s mentálním postižením. Ve většině případů docházelo k umístování dětí do ústavů, a to ihned po narození či v raném věku. Vališová a Kasíková (2007) popisují, že systém školství byl striktně rozdělen na dva hlavní proudy. Jedním proudem byl systém vzdělávání pro děti bez fyzického, mentálního, smyslového či tělesného postižení, tedy pro děti intaktní. Druhým proudem byl systém pro děti, které kritéria zdravotního stavu nespĺňovaly.

Možnosti vzdělávání osob s mentálním postižením byly v této době podle Líbenkové (2008) velmi omezené. Vzdělávání probíhalo na školách speciálně zřízených pro žáky s lehkým mentálním postižením, dříve nazývaných jako školy zvláštní. A na školách pomocných pro děti se středně těžkým mentálním postižením. Pomocné školy většinou fungovaly jako internátní, jelikož síť těchto škol byla velmi malá. Pro děti s těžkým a hlubokým mentálním postižením vzdělávání prakticky neexistovalo. Většinou byly tyto děti osvobozovány od povinné školní docházky. Činnost zvláštních a pomocných škol byla velmi dobře zajišťována po metodické, personální i finanční stránce.

Až po roce 1989 došlo ke změně, kdy začaly přibývat pomocné školy či pomocné třídy při zvláštních školách. Důležitou změnu ve vzdělávání dětí s těžkým a hlubokým mentálním postižením přinesl Rehabilitační vzdělávací program, který vstoupil v platnost v roce 2003 (Líbenková, 2008).

## 5.2 *Vzdělávání žáků s MP po roce 1989*

Téměř okamžitě po společenském převratu v roce 1989 se objevují snahy o nový model vzdělávání žáků se zdravotním postižením. V zásadě se jednalo o změnu naprosto segregovaného systému vzdělávání do systému otevřeného a nediskriminačního (Michalík a kol., 2015).

Zmínění autoři dále uvádějí, že speciální vzdělávání bylo celá 90. léta ovlivňováno snahou o společné vzdělávání dětí s postižením i bez postižení, tzv. integrací. Líbenková (2008) dodává, že děti, respektive jejich zákonní zástupci, získali možnost rozhodnout se, jakou formou se bude jejich dítě vzdělávat. Mohli si zvolit, zda se jejich dítě bude vzdělávat ve speciální škole, či formou individuální, eventuálně skupinové integrace v základní škole. Pro žáky s mentálním postižením byly tyto možnosti vzdělávání spíše jen teoretické. Přestože došlo k několika změnám vyhlášek, které se týkaly společného vzdělávání, žáků s mentálním postižením se příliš netýkaly.

Oporu v legislativě mělo vzdělávání žáků se zdravotním postižením ve vyhlášce č. 291/1991 Sb., o základní škole. Ta upravovala mimo jiné i možnost vzdělávání žáků se zdravotním postižením v běžných školách. Dle vyhlášky č. 291/1991 Sb. § 3, pro ředitele platilo, že „*může na základě žádosti zástupce žáka a vyjádření příslušného odborného lékaře a pedagogicko-psychologické poradny nebo centra zařadit žáka smyslově nebo tělesně postiženého nebo žáka s vadou řeči do příslušného ročníku školy.*“ (Zákony pro lidi, 2022). Líbenková (2008) zmiňuje, že individuální integrace žáků s mentálním postižením tato vyhláška neupravovala. Integrace těchto žáků mohla probíhat pouze formou „experimentu“, a to podle ustanovení § 58 písmena a zákona č. 29/1984 Sb. na základě tzv. výjimky udělené MŠMT ČR, která byla povolena 400 školám.

Pozitivní změnu přinesla směrnice MŠMT z roku 2002 k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízeních. Dále zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), který byl přijat v roce 2004. Nově tento zákon vymezuje, kdo je považován za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Zároveň stanovuje jejich právo na vzdělávání, a to pomocí specifických forem a metod a právo na vytvoření zvláštních podmínek, které umožní vzdělávání těchto žáků. Zákon dále umožňuje těmto dětem navštěvovat spádovou školu, přičemž jediným limitujícím faktorem pro nepřijetí

je nedostatečná kapacita školy. Dalším pozitivním posunem bylo řešení povinné školní docházky u dětí s těžšími formami mentálního postižení. Zákon zavedl institut „jiného způsobu plnění této docházky“ a upustil tak od dříve užívaného termínu „osvobození od povinné školní docházky“. Tím se rozumí individuální vzdělávání žáka, které se realizuje bez pravidelné účasti žáka na vyučování ve škole (Líbenková, 2008; Michalík a kol., 2015).

Dále vzdělávání upravovala vyhláška č. 62/2007 Sb., kterou se změnila vyhláška č. 73/2005 Sb., vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Ta mimo jiné upravovala počty žáků ve třídách, či studijních skupinách určeným pro tyto žáky, ale také počty souběžně pracujících pedagogických pracovníků. (Zákony pro lidi, 2022).

Michalík a kol. (2015, s. 17) shrnuje, že *„zejména po roce 2010 se projeví nedostatky současné právní úpravy. Stávající model SVP je příliš horizontální, neumí reagovat na přirozené rozdíly v míře potřebné podpory, které vyplývají ze závažnosti (hloubky) postižení či znevýhodnění. Skupina žáků se zdravotním znevýhodněním pak není, kromě svého uvedení v § 16 zákona, nikde blíže definovaná a nejsou vyřešeny způsoby podpory těchto žáků.“*

### **5.3 Současné možnosti vzdělávání žáků s MP**

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. Podle školského zákona § 16 se *„dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“*

Podpůrná opatření jsou členěna do 5 stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení bez doporučení školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Dítě s mentálním postižením prochází během svého života určitými obdobími, a to:

1. období předškolního vzdělávání,
2. období plnění povinné školní docházky,
3. období středního a celoživotního vzdělávání.

### **5.3.1 Období předškolního vzdělávání**

Předškolním obdobím chápeme dobu od narození do zahájení povinné školní docházky. Vítková (2020) zmiňuje, že v tomto období může dítě a rodina využít pomoci sociálních služeb, kdy důležitou institucí jsou střediska rané péče. Služby rané péče jsou charakteristické svou komplexností, terénní formou, kontinuitou a zaměřeností na podporu rodiny a rozvoj dítěte s ohledem na jeho specifické potřeby. Služby jsou zpravidla poskytovány dětem ve věku 0 až 3 roky, ale v některých případech, jako je těžší postižení dítěte, může raná péče pokračovat až do 7 let.

V rámci školství jsou mateřské školy (MŠ) první institucí, kterou dítě začne navštěvovat. Dítě předškolního věku s mentálním postižením může navštěvovat mateřskou školu hlavního vzdělávacího proudu, kdy se jedná o individuální integraci. Tu ve většině případů budou navštěvovat děti s lehkým mentálním postižením, jelikož jim postižení často ještě nebylo diagnostikováno. Dále je vzdělávání zajištěno ve školách samostatně zřízených pro tyto žáky či ve třídách, odděleních nebo skupinách (skupinová integrace) zřízených na školách (Mojžíšová, 2019). Podmínky v MŠ zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona jsou uzpůsobeny pro děti s mentální postižením, kdy je například ve třídě nižší počet dětí, jsou přítomni speciální pedagogové apod. Dítě s mentálním postižením může navštěvovat i jiné typy škol, a to v případě kombinovaného postižení. Normativním dokumentem je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) (Valenta a kol., 2018).

Před začátkem povinné školní docházky mohou děti s mentálním postižením navštěvovat přípravný stupeň Základní školy (ZŠ) speciální. Určen je dětem se středně těžkým, těžkým, hlubokým mentálním postižením, kombinovaným postižením nebo autismem. Přípravný stupeň slouží jako příprava na další školní docházku a dítě ho může navštěvovat od 5 let do zahájení povinné školní docházky, přičemž vzdělávání probíhá nejdéle tři školní roky (Bartoňová, 2019; § 48a zákona č. 561/2004 Sb.). Další možností jsou přípravné třídy, které jsou primárně určeny dětem se sociálním znevýhodněním, ale řada dětí s mentálním postižením tuto podmínku také splňuje (Bendová a Zíkl, 2011).

### **5.3.2 Období plnění povinné školní docházky**

Plnění povinné školní docházky začíná v 6 letech, přičemž její odklad je možný dvakrát, ale žák musí nastoupit do školy nejpozději ve školním roce, v němž dovrší 8. rok. Školní docházku může žák plnit nejvýše do dovršení 17 let. Žákovi uvedeném v § 16 odst. 9 školského zákona může ředitel školy ve výjimečných případech povolit vzdělávání do konce školního roku, v němž žák dosáhne 20. roku. V případě žáků vzdělávajících se ve vzdělávacím programu ZŠ speciální pak se souhlasem zřizovatele do 26. roku (§ 36, 37 a 55 zákona č. 561/2004 Sb.).

Žáci uvedeni v § 16 odst. 9 školského zákona se přednostně vzdělávají formou individuální integrace ve škole hlavního vzdělávacího proudu. V případě, že školské poradenské zařízení uzná, že vzdělávání a poskytování podpůrných opatření v těchto školách nestačí, doporučí školské poradenské zařízení zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené podle § 16 odst. 9 zákona, které jsou zřizovány podle druhu znevýhodnění (§ 19 vyhlášky č. 27/2016 Sb.). V tomto případě se jedná o základní školu pro žáky s mentálním postižením.

Žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, s kombinovaným postižením a s autismem se mohou vzdělávat v ZŠ speciální, a to na žádost zákonného zástupce a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení. Vzdělávání v základní škole speciální má deset ročníků a člení se na první stupeň a druhý stupeň. První stupeň je tvořen prvním až šestým ročníkem, druhý stupeň sedmým až desátým ročníkem (§ 48 zákona č. 561/2004 Sb.). Dle Valenty (2018) se ZŠ speciální značně odlišuje od škol běžného typu, a to především mírou využívaných speciálně pedagogických prostředků, organizačními formami vzdělávání, strukturou a skladbou rámcového



učebního plánu. Pro tento typ školy je zpracován Rámcový vzdělávací program pro vzdělávání žáků v základní škole speciální, který je rozdělen na dva díly:

- Díl 1.: Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením.
- Díl 2.: Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami.

Valenta a kol. (2018) zmiňují, že ZŠ speciální poskytuje vzdělání žákům, jejichž intelektové schopnosti jim neumožňují zvládat požadavky základních škol či základních škol zřízených pro žáky s mentálním postižením. Žáci na tomto typu školy získávají pouze základy vzdělání.

#### ***5.4 Možnosti vzdělávání žáků s LMP v základním školství***

Žáci s lehkým mentálním postižením jsou zpravidla vzděláváni v základní škole hlavního vzdělávacího proudu či v ZŠ pro žáky s mentálním postižením (bývalá ZŠ praktická, předtím zvláštní škola), tedy ve škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona. V případě kombinovaného postižení se mohou žáci vzdělávat v ZŠ speciální (Valenta a kol., 2018).

Základní škola pro žáky s mentálním postižením, tedy škola zřízená podle § 16 odst. 9 školského zákona je zařízením edukačního systému pro žáky s (lehkým) mentálním postižením. V této škole se nevzdělávají žáci bez mentálního postižení. Zákonní zástupci žáka mohou o vzdělání v této škole žádat, pokud školské poradenské zařízení shledá, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb žáka nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by poskytování podpůrných opatření v inkluzivní škole nepostačovalo. Podmínkou pro zařazení je písemná žádost zákonného zástupce žáka (zletilého žáka) a doporučení ze školského poradenského zařízení (§ 16 zákona č. 561/2004 Sb.).

Valenta a kol. (2018) popisují, že škola bývá vybavena cvičnými byty, kuchyněmi, dřevodílnami, pozemky, zahradami a dalšími místy, kde dochází k další praktické přípravě žáků. Škola se od běžné základní školy výrazně neodlišuje svou strukturou, organizací, ani učebním plánem. Liší se především využíváním speciálně pedagogických prostředků, kdy se jedná o didaktické, diagnostické a terapeuticko-formativní metody, formy a prostředky v užším slova smyslu (kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky). Dále se ve škole zařazují předměty speciálně pedagogické péče, poskytují se

pedagogicko-psychologické služby či princip individuálního přístupu, který je zajištěn sníženým počtem žáků ve třídách. Bazalová (2023) dále uvádí, že škola je materiálně vhodně vybavena, kdy školy mají k dispozici Snoezelen a speciální pomůcky, provozují se terapie. Ve škole působí speciální pedagogové.

Docházka žáků do základní školy je devítiletá a škola je členěna na první stupeň (1.-5. ročník) a druhý stupeň (6.-9 ročník). První stupeň se dále dělí na tzv. první období (1.-3. ročník) a druhé období (4.-5. ročník). Toto rozdělení má školám usnadnit distribuci vzdělávacího obsahu do jednotlivých ročníků. Vzdělávání se realizuje podle školních vzdělávacích programů, které jsou zpracované na základě RVP ZV (RVP ZV, 2021). Žák zde získává základní vzdělání.

Významnou změnu ve vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením přineslo 1. září 2016, kdy byla zrušena příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV – LMP) upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Zároveň nabyt platnosti upravený RVP pro ZV, ve kterém je uvedena minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření. Žáci druhého stupně mohli dokončit základní vzdělávání podle původní přílohy, či na žádost zákonných zástupců dokončit vzdělávání podle inovovaného RVP pro ZV. Podle upraveného RVP pro ZV se vzdělávají žáci s lehkým mentálním postižením na běžné základní škole a na škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona. V případě ZŠ speciální jsou žáci vzdělávání podle RVP pro obor vzdělávání základní škola speciální (RVP ZŠS). Bývalé základní školy praktické se mohly transformovat na běžnou základní školu, běžnou základní školu se speciálními třídami nebo na školu zřízenou podle § 16 odst. 9 školského zákona, přičemž tato možnost fakticky znamenala zachování stavu před novelou (Zíkl, 2021; RVP ZŠS, 2008; RVP ZV, 2021).

Další zásadní změnou bylo zavedení pěti stupňů podpory, kdy podstatou byl příklon ke kategorizaci žáků podle míry podpory, kterou potřebují, namísto dosavadního dělení žáků podle diagnózy (Zíkl, 2021).

#### ***5.4.1 Inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením***

Česká republika se zavázala k realizaci inkluzivního vzdělávání podpisem dokumentu Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením, který je od roku 2009 pro Českou republiku závazný (Pivarč, 2017). Zilcher a Svoboda (2019) se na inkluzivní vzdělávání dívají ze tří pohledů, a to z pohledu didaktického, kdy se jedná o vrchol individualizace

ve vzdělávání, z pohledu školní kultury je to vize plně komunitní školy a z pohledu školní politiky je to nastavení takového prostředí, které respektuje jakékoliv zvláštnosti a podporuje rovnost všech ve veškerých možných situacích.

Inkluzivní vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením může být uskutečněno až po vyjádření školského poradenského zařízení, přičemž se jedná o vyjádření z SPC či PPP. Ve školském poradenském zařízení dochází ke komplexní speciálněpedagogické a psychologické diagnostice, při které dojde ke stanovení míry a způsobu podpory ve škole. Následně vystaví Zprávu z doporučení žáka, pokud došlo ke zjištění speciálních vzdělávacích potřeb také Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole. Tato poradenská zařízení spadají do rezortu školství a nejsou odborně způsobilá k určování diagnózy. K tomuto úkonu je kompetentní zdravotnictví. (Bazalová, 2023).

Lehké mentální postižení bývá žákům diagnostikováno kolem šestého roku, obvykle v období před zahájením povinné školní docházky. Případně až po zahájení povinné školní docházky, a to nejčastěji v druhém pololetí 1. ročníku, kdy se u žáka manifestují obtíže, které vyplývají z jeho postižení. V průběhu docházky na 1. stupeň ZŠ se u žáků projevují poruchy paměti a koncentrace pozornosti, poruchy jemné motoriky, poruchy zrakového a sluchového vnímání, které se projeví na jeho schopnosti komunikace. Rozvoj každé z deficitní funkce je dlouhodobý proces a vyžaduje erudovaný přístup učitele a dobře fungující spolupráci s asistentem pedagoga. Na druhém stupni dochází ke zvýraznění zmiňovaných deficitů, kdy jedním z vlivů je i odlišná organizace výuky (Franiok a Říhová, 2020).

Při vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením se využívají podpůrná opatření, která vycházejí z vyhlášky č. 27/2016 Sb. v platném znění, přičemž jejich přehled nalezneme v této vyhlášce v příloze č. 1. Franiok a Říhová (2020) dodávají, že žák s lehkým mentálním postižením je nejčastěji zařazen školským poradenským zařízením do 3. nebo 4. stupně podpůrných opatření. U žáků s přiznaným podpůrných opatřením 3. stupně se zpravidla uplatňuje individuální vzdělávací plán (IVP) a podpora práce asistentem pedagoga.

Pro efektivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je nutné dodržování rámcových podmínek, podpůrných opatření a uplatňování efektivních strategií ve výuce. Účelné je rovněž využívat i běžné vyučovací metody, formy a prostředky, ale je

nutné je přizpůsobit osobnostním zvláštnostem a vzdělávacím potřebám žáků. Při edukaci je kladen důraz na procvičování učiva, časté opakování a využívání názorných pomůcek. Pedagogové musí u žáka rozpoznat jeho slabé a silné stránky a umět s nimi pracovat. (Viktorin, 2020). Bazalová (2023) dále při výuce doporučuje střídání aktivit a častou zpětnou vazbu, poskytnutí dostatku času a respektování unavitelnosti žáků. S tím je spojený čas a prostor k relaxaci. Ve výuce je dle autorky vhodné využívat multisenzorický a individualizovaný přístup a názorně demonstrační metody.

Formou individuální integrace se podle výzkumu prezentovaného v publikaci Zikla (2021) vzdělávalo ve školním roce 2017/2018 17 % žáků s mentálním postižením, což bylo 2 352 žáků. Speciální třídy běžných škol navštěvovalo 14 % z těchto žáků, a to 1 942. Do speciálních škol docházelo 69 % žáků, tedy 9 575 žáků. Od tohoto roku docházelo k postupnému nárůstu počtu žáků s lehkým mentálním postižením v běžných školách. Formou inkluze se ve školním roce 2020/2021 vzdělávalo 23,5 % žáků s lehkým mentálním postižením.

### **5.5 *Období středního a celoživotního vzdělávání***

V oblasti středního vzdělávání mají žáci s mentálním postižením po ukončení povinné školní docházky možnost vzdělávat se v praktických školách jednoletých a dvouletých, kde se mohou vzdělávat žáci s různým stupněm mentálního postižení. Dále v odporných učilištích, které absolvuje většina žáků s lehkým mentálním postižením (Adamus, 2019).

Zmíněný autor uvádí, že dospělí lidé s mentálním postižením, kteří se již nevzdělávají v běžném vzdělávacím systému, se i nadále mohou učit. Edukace probíhá ve školách, na kurzech pro doplnění vzdělání. Zde rozlišujeme kurzy pro získání základního vzdělání nebo základů vzdělání, ale také v zařízeních sociálních služeb, která se zaměřují na tuto cílovou skupinu. Jednotlivé vzdělávací aktivity mohou poskytovat školská zařízení, různé spolky a jiné neziskové organizace.

Možnosti vzdělávání osob s mentálním postižením jsou poměrně široké, přičemž je důležité, aby odborníci znali všechny možnosti a dokázali je dětem a jejich rodičům nabídnout (Bendová a Zikl, 2011).

## 6 Praktická část

V praktické části své bakalářské práce se zabývám zmapováním potenciálních rozdílů při vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (LMP) na běžné (inkluzivní) základní škole a na základní škole zřízené podle § 16 odst. 9 ŠZ („paragrafové“). Zjišťuji pohled pedagogů obou typů škol, speciálního pedagoga a odborníka z SPC na danou problematiku a jejich postoje k inkluzivnímu vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. V úvodu praktické části zmiňuji cíle výzkumu, výzkumné otázky, charakteristiku a použité metody výzkumu.

### 6.1 Cíle praktické části

Cílem praktické části mé bakalářské práce je komparace vzdělávání u žáků s lehkým mentálním postižením na základní škole zřízené podle § 16 odst. 9 ŠZ a na běžné (inkluzivní) základní škole.

Dílčím cílem je zjistit, zda existují rozdíly mezi oběma typy škol v oblasti zajišťování podmínek pro žáky s LMP. Konkrétně se jedná o podmínky vzdělávací, výchovné, organizační, materiální, technické a personální.

### 6.2 Výzkumné otázky

Pro zjištění cíle práce jsem si položila hlavní výzkumnou otázku:

**Jaké jsou rozdíly při vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením na běžné (inkluzivní) základní škole a na základní škole zřízené podle § 16 odst. 9 ŠZ?**

Na otázku navazují dílčí výzkumné otázky, které doplňují informace o dané problematice z pohledu pedagogů obou typů základních škol (běžné a „paragrafové“), speciálního pedagoga, který působí na běžné základní škole, a odborníka z SPC:

- Jaké postupy, metody práce, organizační formy a pomůcky využívají pedagogové z obou typů škol při vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením?
- Jaká podpurná opatření využívají pedagogové na běžné základní škole při vzdělávání žáků s LMP?
- V čem konkrétně spatřují všichni informanti pozitiva a limity při inkluzivním vzdělávání žáků s LMP a při vzdělávání na školách zřízených podle § 16 ŠZ?

- Jak hodnotí pedagogové obou typů škol podmínky ke vzdělávání žáka s LMP v kontextu své školy, kde působí?
- Jaká je připravenost pedagogů běžných základních škol na žáky s LMP?
- Jaký typ školy je z pohledu všech informantů pro žáky s LMP výhodnější? Jaké je jejich zdůvodnění?

### **6.3 Charakteristika výzkumného souboru**

Hlavním kritériem pro výběr informantů bylo, aby měli zkušenost se vzděláváním žáka s LMP na prvním stupni běžné základní školy nebo na „paragrafové“ základní škole.

Pro svůj výzkum jsem oslovila celkem 10 informantů, respektive informantek, jelikož se jedná výhradně o ženy, které se podílejí na vzdělávání žáků s LMP. Jednalo se o 4 učitelky z běžné základní školy a o 4 učitelky z „paragrafové“ školy. Dále jsem oslovila speciální pedagožku, která pracuje na běžné základní škole, tedy ve školním poradenském pracovišti (ŠPP). A z odborníků jsem oslovila vedoucí speciálně pedagogického centra. Učitelky z „paragrafové“ základní školy působí na stejné škole. Na stejné běžné základní škole působí 3 učitelky a speciální pedagožka. Poslední učitelka je z jiné běžné základní školy. Informantky jsou různého věku, vzdělání, délky praxe ve školství a rozdíl je i v instituci, ve které působí.

Cílem rozhovorů bylo zjistit, jak probíhá vzdělávání žáků s LMP na obou typech základních škol, jaká je připravenost škol a pedagogů na příchod tohoto žáka. A jaký je názor pedagogů na vzdělávání žáků s LMP. Pro lepší přehlednost údajů o informantkách jsem vytvořila tabulku č. 1, která zobrazuje výběr informantek. V tabulce je zaznamenán jejich věk, dokončené vzdělání, počet let praxe a místo jejich působení. Informantky I5 a I8 mají dokončené bakalářské studium speciální pedagogiky a v současné době si dodělávají navazující magisterské studium. Informantka I5 studuje obor speciální pedagogika pro učitele základních a středních škol a nyní je ve 2. ročníku. Informantka I8 studuje speciální pedagogiku se zaměřením na etopedii a je v 1. ročníku. U Informantek I9 a I10 je praxe brána jako celková praxe ve školství, nejedná se o praxi na konkrétní pozici.

Tabulka č. 1: Výběr informantek I1 – I10

Informant	Věk	Vzdělání	Praxe	Místo působení
I1	42	VŠ Učitelství pro 1. stupeň	16 let	Běžná ZŠ
I2	61	VŠ Učitelství pro 1. stupeň	35 let	Běžná ZŠ
I3	39	VŠ Učitelství pro 1. stupeň	14 let	Běžná ZŠ
I4	34	VŠ Učitelství pro 1. stupeň	7 let	Běžná ZŠ
I5	58	VŠ Speciální pedagogika	6 let	„Paragrafová ZŠ“
I6	55	VŠ Speciální pedagogika – učitelství	30 let	„Paragrafová ZŠ“
I7	63	VŠ Speciální pedagogika – učitelství	38 let	„Paragrafová ZŠ“
I8	23	VŠ Speciální pedagogika – učitelství pro mateřské školy	1 rok	„Paragrafová ZŠ“
I9	58	VŠ Speciální pedagogika	33 let	Běžná ZŠ
I10	59	VŠ Učitelství pro školy a mládež vyžadující zvláštní péči	33 let	SPC

(Zdroj: vlastní výzkum)

Rozhovory byly realizovány od března do května roku 2023. Celkem 5 rozhovorů, z toho 4 rozhovory s učitelkami a jeden se speciální pedagožkou, probíhalo na běžné základní škole. Na „paragrafové“ základní škole byly realizovány 4 rozhovory. Jeden rozhovor proběhl v kanceláři vedoucí SPC. Rozhovory byly realizovány podle časových možností

informantek. Vzhledem k otevřenosti otázek, které jsem při rozhovoru používala, jsem informantkám poskytla otázky dopředu.

Na začátku rozhovoru jsem informantky seznámila s tématem mé bakalářské práce a přiblížila jim, na co se v průběhu rozhovoru zaměříme. S informantkami jsem vyplnila informovaný souhlas (viz Příloha č. 1) a požádala je o svolení k nahrávání našeho rozhovoru na mobilní telefon. Při rozhovorech jsem vycházela ze základních otázek, které byly doplněny a rozšířeny o otázky a odpovědi, které vyvstaly během rozhovorů k probíranému tématu. Odlišnost základních otázek byla z hlediska konkrétní skupiny informantek.

- Základní otázky pro učitele běžné (inkluzivní) školy (viz Příloha č. 2)
- Základní otázky pro učitele „paragrafové“ školy (viz Příloha č. 3)
- Základní otázky pro školního speciálního pedagoga (viz Příloha č. 4)
- Základní otázky pro odborníka z SPC (viz Příloha č. 5)

Některé rozhovory probíhaly volně a v případě potřeby jsem se informantek doptávala. Některé informantky se držely struktury otázka – odpověď. Informantky se mnou hovořily otevřeně. Během rozhovoru vyjádřily své zkušenosti a názory.

#### **6.4 Etické zásady**

Při výzkumném šetření existují jisté etické zásady, které musí být během šetření dodržovány. V rámci mého výzkumného šetření jsem nastavila následující opatření, která slouží k zajištění bezpečí informantek. Jedná se o následující opatření:

- Informantky byly seznámeny s cílem práce, metodami a postupy výzkumu;
- Byl podepsán informovaný souhlas;
- Informantky souhlasily s nahráváním rozhovoru na mobilní telefon, přičemž jakmile došlo k transkripci rozhovoru, byl záznam vymazán;
- V bakalářské práci není nikde zmíněno jméno informantek, zmíněnými identifikačními údaji jsou věk, vzdělání, počet let praxe a jejich místo působení. S čímž byly informantky seznámeny a s čímž souhlasily.



## **6.5 Průběh výzkumu**

V rámci výzkumu bylo realizováno celkem 10 rozhovorů, přičemž výzkum probíhal od 30. 3. 2023 do 19. 5. 2023. Informantky jsem vždy nejprve kontaktovala telefonicky nebo prostřednictvím e-mailu. Informantky byly seznámeny s tématem mé práce, jejím cílem a byly požádány o účast ve výzkumu. Vzhledem k otevřenosti otázek jsem informantkám otázky k rozhovoru zasílala dopředu, aby měly možnost se na něj připravit. Některé informantky tuto možnost využily, jiné ne. Před zahájením rozhovoru byly požádány o souhlas k nahrávání rozhovoru. Všechny informantky byly vstřícné a otevřeně odpověděly na všechny položené otázky. Rozhovory trvaly přibližně 30 až 40 minut a byly provedeny podle časových možností informantek.

Jako první byla oslovena vedoucí speciálně pedagogického centra, která s účastí ve výzkumu souhlasila. Rozhovor probíhal na jejím pracovišti, respektive v její kanceláři. Při hledání pedagogů, kteří pracující na „paragrafové“ základní škole mi pomohla v rámci studia absolvovaná odborná praxe. Pedagogy jsem na této škole e-mailem kontaktovala a zjistila, zda by se výzkumu účastnili. Při hledání pedagogů z běžné základní školy jsem nejdříve oslovila speciální pedagožku, která zde pracuje. Ta mi podle kritérií pomohla najít dané pedagogy, které kontaktovala a domluvila mi s nimi termíny rozhovorů. Na této škole splňovali kritéria 3 pedagogové. Následně byla požádána o rozhovor i speciální pedagožka, která s rozhovorem rovněž souhlasila. Jako poslední byla o rozhovor požádána rodinná známá osoba, která kritéria rovněž splňovala. Rozhovory s pedagogy probíhaly na půdě škol většinou v kabinetě pedagoga.

Před jednotlivými rozhovory jsem se řádně připravila. Pokud během rozhovoru vyvstaly nějaké nejasnosti nebo bylo potřeba informace upřesnit, pokládala jsem doplňující otázky. Po ukončení rozhovoru jsem každé informantce poděkovala a zeptala se, jestli nemá nějaké doplňující připomínky. Této možnosti využila speciální pedagožka, která nebyla se svými odpověďmi spokojena a během týdne mi poslala e-mailem doplněné informace k některým otázkám. Ostatní informantky tuto možnost nevyužily.

## **6.6 Metodika výzkumu**

Práce je zaměřena především na subjektivní názory a zkušenosti pedagogů a odborníků. Z tohoto důvodu jsem pro realizaci svého výzkumu zvolila kvalitativní šetření. Hendl (2005) uvádí, že neexistuje jediný všeobecně přijímaný způsob, jak vymezit nebo

provádět kvalitativní výzkum. Švaříček a Šedová (2007, s. 17) vyvodili následující definici, která podle jejich názoru zohledňuje všechny důležité rysy kvalitativního výzkumu: „*Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.*“

Hendl (2005) uvádí, že někteří metodologové považují kvalitativní výzkum za pouhý doplněk tradičních kvantitativních výzkumných strategií, zatímco jiní jej chápou jako protipól nebo vyhraněnou výzkumnou pozici ve vztahu k jednotné, na přírodovědných základech postavené vědě. V sociálních vědách získal kvalitativní výzkum postupně rovnocenné postavení jako ostatní formy výzkumu. Postupně se prosazuje mínění, že kvalitativní i kvantitativní výzkum přispívají k rozšíření našich znalostí o člověku a sociálním světě. Nelze se na ně dívat jako na kontradiktorní, ale výsledky získané oběma strategiemi výzkumu se navzájem doplňují.

Pro sběr dat byla zvolena metoda individuálních polostrukturovaných rozhovorů. Mišovič (2019) považuje polostrukturovaný rozhovor za nejběžnější techniku využívanou v rámci kvalitativního výzkumu, která dokáže předejít mnohým nevýhodám jak strukturovaného, tak nestrukturovaného rozhovoru. Hendl (2005) pokládá polostrukturovaný rozhovor za střední cestu, která se vyznačuje definovaným účelem, určitou osnovou a pružností při procesu získávání informací.

Polostrukturovaný rozhovor vyžaduje náročnější přípravu oproti nestrukturovanému rozhovoru. Obsahuje připravené otázky, které důsledně a systematicky směřují k identifikaci výzkumných témat. Nejdůležitější jeho částí je jádro rozhovoru. To představuje schéma, které je závazné pro výzkumníka. Skládá se z témat a otázek, které má výzkumník povinnost probrat. Na toto jádro navazují další doplňující témata a otázky, které vhodně rozšiřují původní záměr. Doplňující otázky mohou být velmi užitečné a přinášet informace přímo související s kontextem, mohou přispět k mnohem lepšímu uchopení problému, o který se zajímáme (Mišovič, 2019; Miovský, 2006).

Získané nahrávky rozhovorů byly přímou transkripcí doslovně přepsány do písemné formy. Aby byla zachována anonymita informantek a nemohlo dojít k jejich identifikaci, bylo jim přiděleno číslo. Rozhovory v písemné formě byly následně zpracovány

technikou otevřeného kódování. Jak uvádí Švaříček a Šed'ová (2007), otevřené kódování je vzhledem ke své jednoduchosti a zároveň účinnosti velmi často používanou metodou v kvalitativních projektech.

Pod pojmem kódování v kontextu zakotvené teorie Miovský (2006, s. 228) rozumí: „Operace, pomocí nichž jsou zjištěné údaje analyzovány, konceptualizovány a opět skládány novými způsoby, což je ústředním procesem tvorby nové teorie.“ Při otevřeném kódování dochází k tomu, že je analyzovaný text rozbit na jednotky, vzniklým jednotkám jsou přiřazeny určité názvy (kódy) a s těmito částmi textu poté výzkumník pracuje (Švaříček a Šed'ová, 2007).

Nadstavbou nad otevřené kódování je technika, která je nazývána technikou vyložení karet a patří k jednoduchým interpretačním technikám. Výzkumník pracuje se seznamem kódů a kategorií vytvořených prostřednictvím otevřeného kódování. Uspořádá je do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text, který je vlastně převyprávěním obsahu kategorií. Přičemž výzkumník pracuje s kategoriemi, které vzájemně souvisejí a vztahují se k výzkumné otázce (Mišovič, 2019; Švaříček a Šed'ová, 2007).

## **6.7 Analýza rozhovorů**

Analýza rozhovorů byla provedena otevřeným kódováním, tedy pomocí základní složky zakotvené teorie. V textu byla vymezena na základě podobnosti obsahu určitá část úseku, které byl přiřazen kód. Na základě podobnosti a obsahu došlo k seskupení pojmů do kategorií.

### **6.7.1 Rozhovory s pedagogy běžných ZŠ (Informantky I1-I4)**

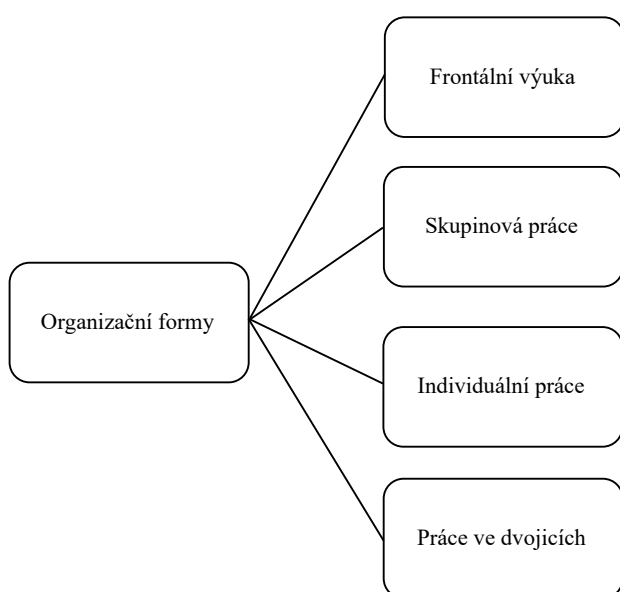
Následujícím postupem došlo v rámci rozhovorů, které probíhaly na běžné základní škole s pedagogy ke vzniku těchto kategorií:

- Organizační formy
- Metody práce
- Pomůcky
- Podpůrná opatření
- Organizace hodiny
- Názor na vzdělávání na běžné ZŠ a na „paragrafové“ ZŠ

- Podmínky v rámci školy
- Pozitiva a limity vzdělávání na škole, v níž působí
- Spolupráce s asistentem pedagoga (AP)
- Zkušenosti s inkluzí
- Další vzdělávání učitelů
- Názor na vzdělávání žáků s LMP

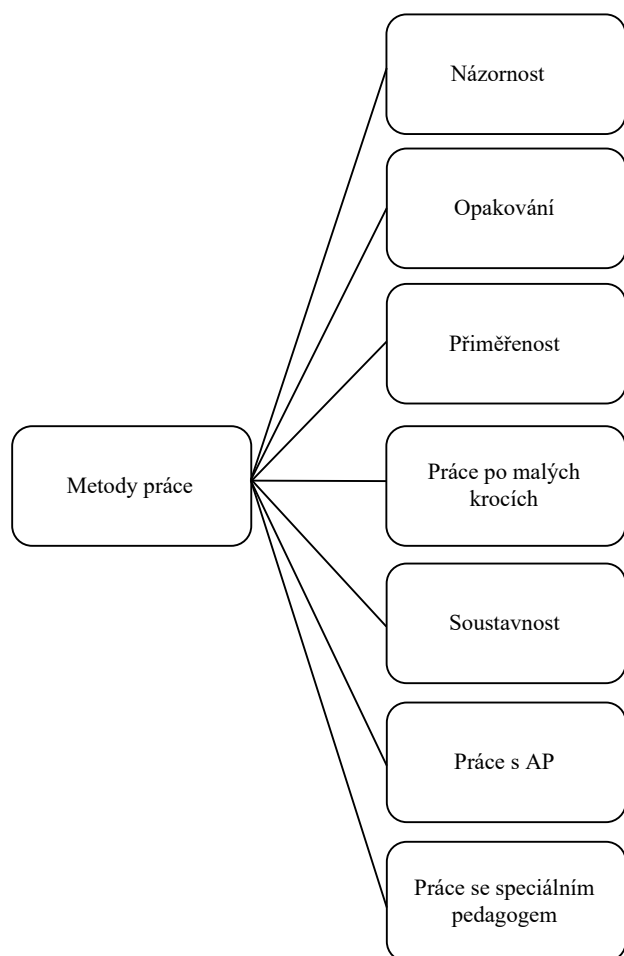
Kromě zmíněných kategorií jsou dále znázorněny kódy přiřazené ke každé kategorii.

### Kategorie organizační formy



Organizační formy se u informantek výrazně nelišily. Informantka I1 uvádí: „*Organizační forma je většinou frontální, s tím že učitel většinou vykládá a oni pracují podle instrukcí.*“ Informantky dále využívají individuální a skupinovou práci. Při individuální práci pracují žáci s LMP s asistentem pedagoga, nebo přímo s učitelem. Pokud jde o skupinovou práci, tak se informantky I1 a I3 shodují v tom, že skupiny musí vytvořit ony samy. Informantka I1 popisuje svou zkušenost: „*Pokud nechám, aby se skupiny tvořily bez mého vedení, tak toto dítě zůstává jako poslední.*“ Stejnou zkušenost má i informantka I3, která ale dodává: „*Ale naopak, když jsou ve třídě takové ty empatické děti, tak si ho vezmou pod křídla. Což se mi velmi líbí. A i pro ty žáky s LMP je to dobré, že si je někdo vybere.*“

## Kategorie metody práce



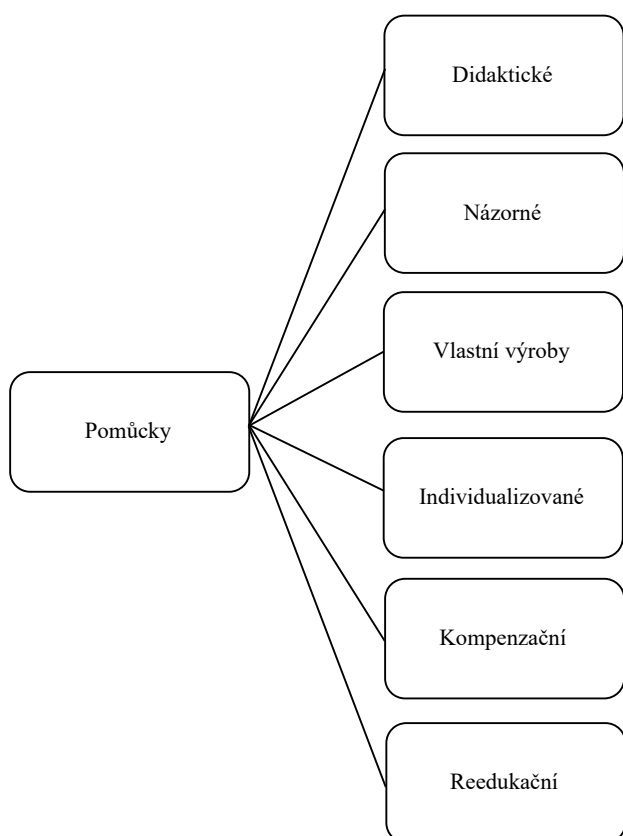
Tři informantky zmínily, že při vzdělávání žáků s LMP je důležitá názornost, časté opakování, vracení se k tomu, co už dělali, vysvětlování, postupování po malých krocích. Informantce I4 se osvědčilo hlasité přeřikávání učiva ve dojicích a převádění učební látky žákem do vlastních slov. Informantka I4 to shrnuje následovně: „*Při vzdělávání žáků s LMP je důležitá názornost, přiměřenost a soustavnost.*“

Všechny informantky mají v hodině k dispozici asistenta pedagoga, který jim při výuce pomáhá. Většinou pracuje asistent pedagoga přímo s žákem s LMP, a to ve třídě nebo mimo ni. A to podle pokynů učitele. Informantka I1 popisuje: „*Některé hodiny tráví žáci mimo třídu, kde s nimi individuálně pracuje paní asistentka podle toho, na čem jsme se domluvily. Pokud jsou ve třídě, tak se snažím je zapojit do hodiny.*“ Naproti tomu informantka I3 má žáka s LMP v předmětech český jazyk a matematika pouze na začátku hodiny, kdy vymyslí aktivitu, do které se může žák zapojit. „*Ale potom už odchází s paní asistentkou a pracují samostatně, protože se učí něco úplně jiného než ostatní děti. Na ty*

*ostatní předměty jako je vlastivěda a podobně, tak v hodinách zůstává celou dobu.*“ S čímž souhlasí i odpověď od informantky I2. Na hlavní předměty jsou buď žáci přítomni na začátek výuky, nebo na výuce nejsou vůbec. V tom případě pracují individuálně s asistentem pedagoga mimo třídu.

Informantky I1, I2 a I3 mají na škole v níž působí speciální pedagožku. Ta učitele a asistenty pedagoga koordinuje a radí jim, jak s žáky pracovat. Navíc si žáky bere několikrát za týden z hodin a sama je vyučuje v jiné učebně hlavní předměty. Jedná se o český jazyk a matematiku. Informantka I2 uvádí: „*Dvakrát za týden s ní pracuje mimo třídu speciální pedagožka, která s ní probírá zrovna to, co žákyně potřebuje.*“ Naproti tomu informantka I4 na škole speciálního pedagoga nemá a spatřuje to jako nevýhodu a dodává: „*Chybí tu speciální pedagog, nemáme se tak přímo ve škole na koho obrátit.*“

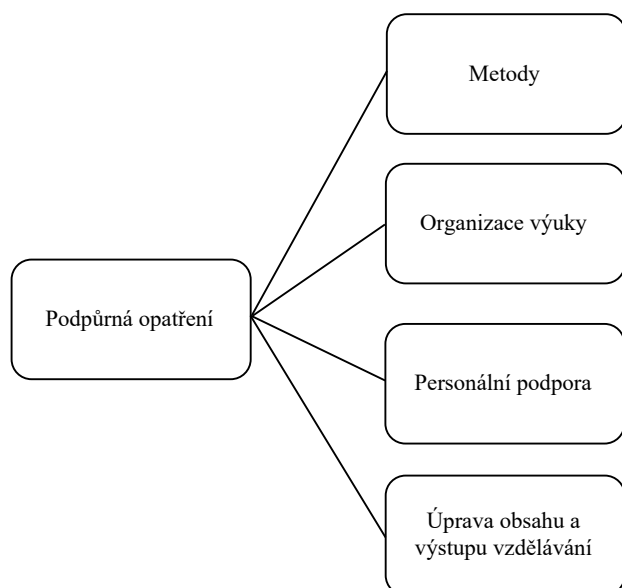
### **Kategorie pomůcky**



Na otázku, jaké pomůcky využívají při vzdělávání žáka s LMP odpověděla informantka I3: „*To má na starosti paní asistentka, která podle potřeby pomůcky vyrábí.*“ Odpovědi ostatních informantek se poměrně shodovaly. Přičemž hlavním aspektem, které informantky zdůrazňovaly, byla názornost pomůcek. Informantka I1 uvádí: „*Různé*

*názorné pomůcky, což je pro ně velmi důležité.*“ Příklady pomůcek, které informantky uvedly, jsou počítadla, obrázkové pexeso, korálky na počítání, barevné dřevěné tvary, obrázkové knížky. Na rozvoj jemné motoriky využívala informantka I1 navlékání korálků na šňůru a dřevěnou botu na trénink zavazování tkaniček. Pomůcky se liší podle předmětu a aktuálně probíraného tématu. Například Informantka I1 v rámci výuky českého jazyka zmiňuje: „*Ted, když trénují měkké I a tvrdé Y, tak používáme tvrdé a měkké kostky. Hodně bzučák na trénování délek hlásek.*“ Některé pomůcky si učitelé a asistenti pedagoga vyrábí podle potřeby pro žáka sami. Jedná se například o zalaminované pracovní listy. Informantky také zmiňovaly využití různých grafických přehledů, upravených pracovních listů a myšlenkových map. Informantka I1 uvedla práci s interaktivní tabulí a informantka I4 pracuje i s možností, že si žák bude potřebovat odpočinout: „*Pokud byl unavený a potřeboval si odpočinout, měl na koberci připravený polštář, na který si mohl lehnout.*“ Informantky I1, I2 a I3 mohou v případě potřeby oslovit speciální pedagožku, která jim doporučí vhodné pomůcky. Informantka I4 tuto možnost nemá.

### **Kategorie podpůrná opatření**

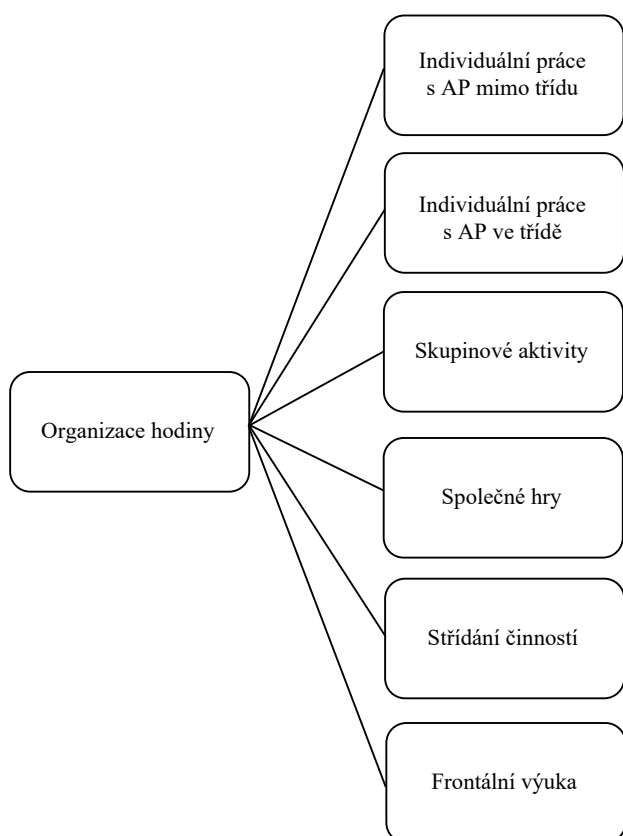


V rámci podpůrných opatření, které informantky využívají při vzdělávání žáka s LMP, se objevovaly poměrně shodné znaky. Z metod se jedná o práci s motivací žáka, učivo po malých částech, krátké úkoly, okamžitá zpětná vazba, respektování osobního tempa a pochvala, která je podle informantky I1 pro tyto žáky velmi motivující. K pochvale informantka I4 dodává: „*Za splněný úkol jsme mu dávaly razítka, smajlíky a podobně.*“ Informantky I1 zdůrazňuje důležitost individuálního přístupu: „*Já mám ve třídě dva žáky*

s LMP a každý je na jiné úrovni. Je důležité k nim přistupovat individuálně. Každý jede svým tempem podle svých možností.“ Tyto metody se objevily v odpovědích všech informantek až na informantku I3, která se v rámci podpůrných opatření věnovala pouze personální podpoře.

Do organizace výuky lze zahrnout pravidelné střídání činností a místa, zařazení oddechových chvil a relaxačních cvičení. Všechny informantky měly k dispozici asistenta pedagoga. Informantky I1, I2 a I3 mají na škole ještě speciálního pedagoga. V úpravě obsahu a výstupu vzdělávání je písemné zkoušení nahrazené ústním, a to u všech informantek. Důležitým podpůrným opatřením je úprava obsahu vzdělávání podle RVP ZV minimálních výstupů. To svým způsobem zmínily všechny informantky, až na informantku I3. Informantka I2 to zmínila následovně: „Žákyně má zredukované učivo.“

### Kategorie organizace hodiny

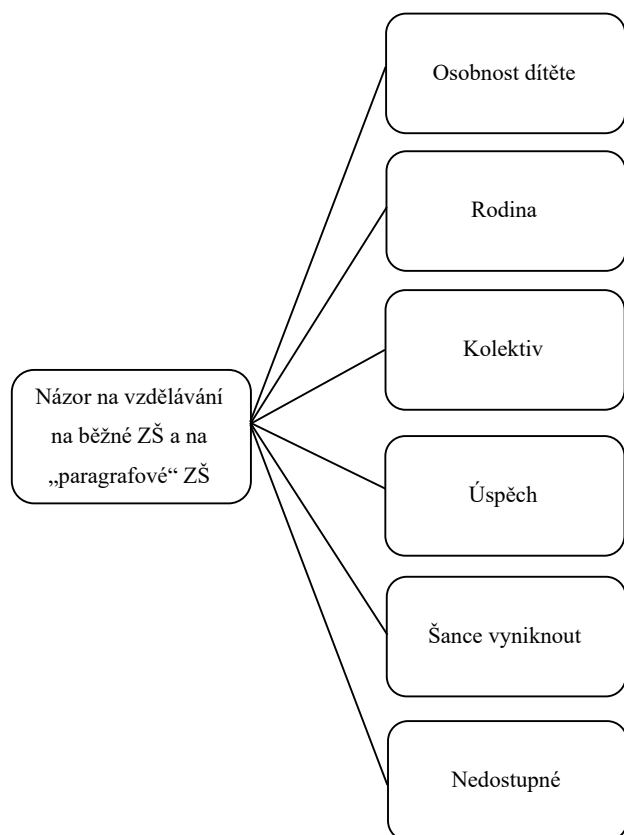


Informantky I1 a I2 mají poměrně stejnou organizaci hodin s intaktními žáky a s inkludovaným žákem. Žák v hodině přítomen není a pracuje individuálně s asistentem pedagoga mimo třídu. Podle toho, na čem se s učitelkou domluvili. Druhou možností je,



že je žák přítomen celou hodinu a pracuje s asistentem pedagoga, učitelem nebo samostatně. Informantka I2 má na začátek hodiny připravenou hru, které se žák účastní. „Na začátku hodiny žákyni nevynecháváme ze společných her, aby také musela přemýšlet. A zapojovat se. Bud' sama nebo za pomoci paní asistentky se her účastní.“ Jedná se o hry jako je slovní fotbal, vymyšlení vět a slov. Informantka I1 dodává: „Pokud jsou ve třídě, tak se snažím je zapojit do hodiny. Aktivitu, které dělám se třídou, tak dělají i oni. Pokud potřebují, paní asistentka jim pomáhá.“ Informantka I3 má žáka pouze na začátku hodiny, kdy se ho snaží zapojit do aktivit. Ale následně odchází s asistentem pedagoga do jiné místnosti. Informantka I4 v rámci organizace hodiny střídá individuální práci se žákem, kdy s ním pracuje ona či asistent pedagoga, a skupinovou práci, kdy žák pracuje ve skupině s ostatními bez asistenta pedagoga, a frontální metodu při výkladu látky. Asistent pedagoga si bere žáka mimo třídu pouze v případě, že žák potřebuje něco individuálně dovysvětlit. Informantka I2 upozorňuje: „V průběhu hodiny je nutné měnit činnosti, jelikož jejich pozornost velmi rychle klesá a celou hodinu ji neudrží.“

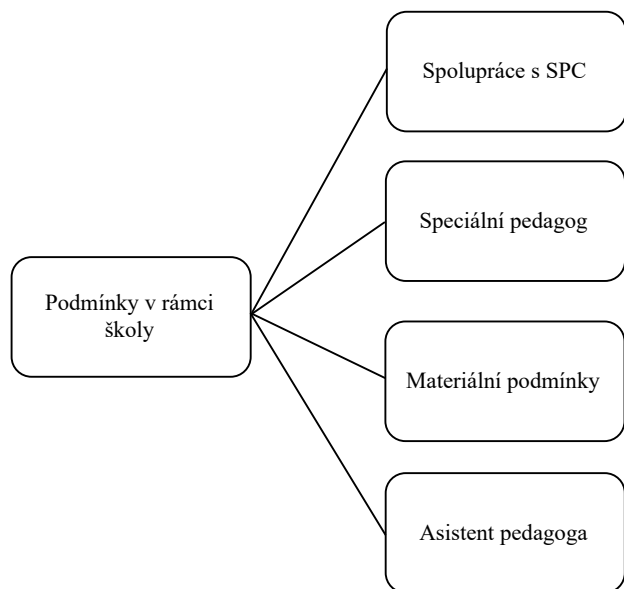
### Kategorie názor na vzdělávání na běžné ZŠ a na „paragrafové“ ZŠ



Informantky I1 a I2 se shodují v tom, že inkluzivní vzdělávání je u žáků s LMP velmi individuální a velmi záleží na osobnosti dítěte. Informantka I1 vyjádřila svůj názor

následovně: „Jsou děti, které se můžou vzdělávat na běžné základní škole a nějakým způsobem školu prochází a zvládají to. Zařadí se do kolektivu a spolupráce s jejich rodiči je dobrá a pak to funguje. Ale pak jsou děti, u kterých si myslím, že to přínosné není. Nenajdou si kamarády a jsou vyčleněni z kolektivu. Rodina nechce spolupracovat a chtějí pak, aby to učitelé dělali za ně. Nevím, jestli to pak rodiče dělají kvůli tomu, že jim jde o prestiž, ale pak ta inkluze nefunguje. Je to opravdu hodně individuální.“ Informantka I3 není proinkluzivní a vyjádřila se k problematice následovně: „Nejsem pro inkluzi. Mám štěstí na zařazení dětí, ale nemyslím si, že je to dobře. Nebo možná do nějakého věku, ale ten druhý stupeň už mi nepřijde jako dobrá volba.“ Na běžné ZŠ nemůžou podle informantky I1 zažít ten pravý úspěch ve srovnání s ostatními vrstevníky. Protože se učí podle jiných učebnic, mají jiné pomůcky a probírají něco jiného. „A jelikož děti mají tendenci se porovnávat, tak oni mají sice úspěch, dostávají jedničku, ale není tam to jsem nejlepší ze třídy.“ S čímž souhlasí i informantka I4, podle které tito žáci zažijí úspěch na „paragrafové“ ZŠ, zvýší se jim sebevědomí a mají šanci vyniknout. Nevýhodu pak spatřuje v tom, že „paragrafové“ školy jsou pro některé žáky z vesnic nedostupné.

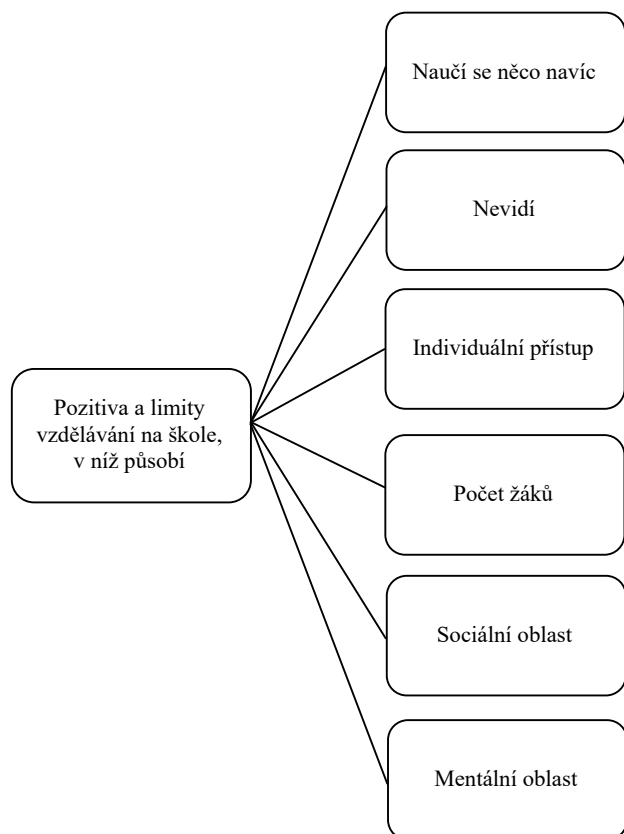
### Kategorie podmínky v rámci školy



Informantky I1, I2 a I3 pracují na stejné škole a shodují se v tom, že je jejich škola velmi dobře připravena na žáky s LMP. Mají k dispozici asistenta pedagoga a speciální pedagožku. Materiální podmínky na škole jsou podle informantek také velmi dobré, přičemž informantka I1 doplňuje: „Materiální podmínky jsou zajištěny přes SPC, které doporučuje a financuje pomůcky. Ať se jedná o různé učebnice, sešity, pracovní listy

a tak.“ Spolupráci s SPC vyzdvihuje i informantka I2: „*Spolupráce s SPC je na velmi dobré úrovni a doporučují nám, jaké pomůcky máme používat.*“ Naproti tomu informantka I4 pracuje na malé škole a podle jejího názoru nebyli po materiální stránce na příchod žáka s LMP příliš připraveni. V průběhu roku museli dokupovat pomůcky a většinu si jich musela vyrábět sama.

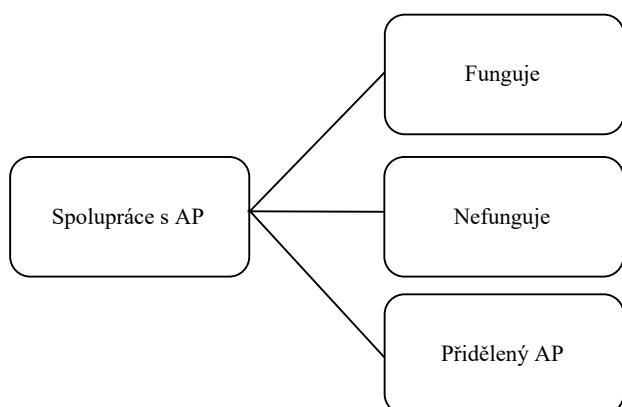
### **Kategorie pozitivita a limity vzdělávání na škole, v níž působí**



Při této otázce měly informantky problém s pozitivy při vzdělávání žáků s LMP na škole, v níž působí, tedy na běžné ZŠ. Každá informantka uvedla alespoň jedno pozitivum. Informantka I3 při rozhovoru uvedla: „*Ty pozitiva tam moc nevidím. Ale možná z opačného pohledu, že ty normální zdravé děti vidí, že ne všichni jsou zdraví a že každý je na jiné úrovni.*“ Informantka I1 zmiňuje: „*Pozitivem může být, že pokud jsou vnímavější, tak při výuce mohou zaznamenat něco, co by v paragrafové škole neslyšeli. A co se jim v životě může hodit.*“ Informantka I4 spatřuje pozitiva v tom, že: „*Naše škole je malá, a proto je velkým pozitivem menší počet žáků ve třídách. Také osobnější přístup jak od učitelů, tak od žáků.*“

Naproti tomu s limity takové problémy informantky neměly. Všechny informantky zmínily především limity žáka v mentální a sociální oblasti. Informantka I1 si myslí, že: „Ty děti jsou jinde než ostatní spolužáci. Mají pak problém při začlenění do kolektivu a jsou často z kolektivu vyřazováni. Taky tím, jak přibývá učivo, tak je to pro ně náročnější. Když se jim pak přestává dařit při učení, tak se snaží upoutat pozornost jinak, a to nevhodnými způsoby. Různě se na sebe snaží upozornit a začínají například zlobit a vymýšlet různé kraviny.“ S čímž souhlasí i ostatní informantky.

### Kategorie spolupráce s asistentem pedagoga (AP)

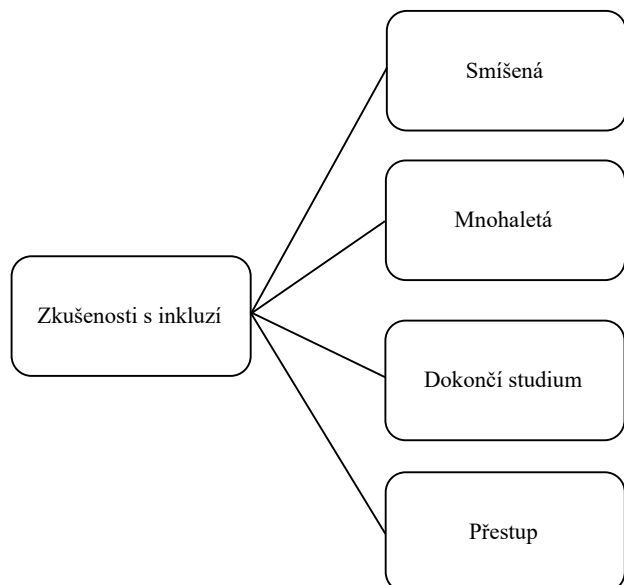


Všechny informantky mají zkušenost s prací s asistentem pedagoga. Pouze informantka I4 má se spoluprací s asistentem pedagoga jen pozitivní zkušenost. „Měla jsem na asistentku štěstí, takže spolupráce fungovala skvěle. Často si připravovala některé materiály i sama, nečinilo ji obtíže si na dovysvětlení brát žáka mimo třídu. Byla to zkrátka obrovská pomoc.“ Naproti tomu ostatní informantky mají i negativní zkušenost, kterou uvedla informantka I1: „S minulou paní asistentkou naše spolupráce úplně nefungovala, ale teď jsem velmi spokojena.“ Informantky I1, I2 a I3 považují za důležité, aby si učitel a asistent lidsky sedli, protože by jinak taková spolupráce nemohla zcela fungovat.

Informantka I3 popisuje další problém, který při spolupráci s asistentem pedagoga vzniká: „Problém spatřuji v tom, že si asistenta pedagoga nemohu sama vybrat, ale je mi přidělen. Když si pak s asistentem nesedneme, tak to funguje tak nějak, aby to šlo. Ale není to ono.“ Dále zdůrazňuje, že je důležité mít při práci s žákem s LMP systém pro případ, že se asistent pedagoga vymění. Aby v tomto případě bylo kde navázat. „Kolikrát máme asistentku na půl roku a pak se hledá jiná. Je důležité, aby v tom byla návaznost,

*protože ostatní děti mají témařák na celý rok a víte. Tady je to takové, teď mu to nepůjde, už má svůj strop. Tak nemůžeme jít dál, když mu to nejde.“*

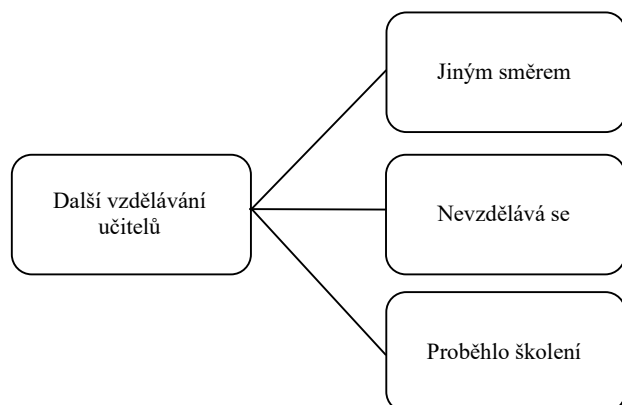
### **Kategorie zkušenosti s inkluzí**



Zkušenosti informantek s inkluzí žáků s LMP jsou mnohaleté, a to až na informantku I4, která má zkušenost pouze s jedním žákem s LMP. Její zkušenost je smíšená, jelikož žák byl velmi snaživý a chtěl se zapojovat do dění ve třídě, ale dle jejích slov je české školství příliš zaměřené na podání výkonu, takže se mu mnohdy nedařilo. Aby žák zažil úspěch, informantka I4 uvádí: *„Kompenzovaly jsme mu to úspěchy v tělesné výchově, kdy jsme ho posílaly na různé soutěže. A tam už se mu dařilo lépe.“*

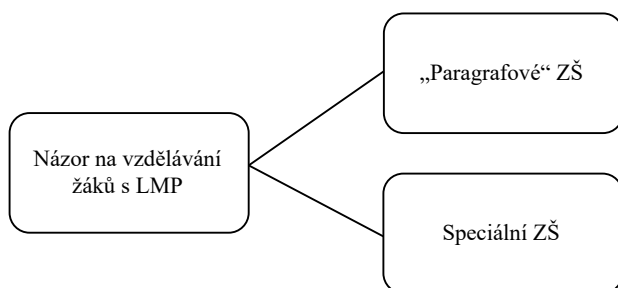
Ostatní informantky mají s inkluzí žáků s LMP mnohaleté zkušenosti. Informantka I2 popisuje své zkušenosti následovně: *„Za mou mnohaletou praxi mám docela dost zkušeností. Někteří žáci došli do 9. ročníku, ale někteří byli v průběhu studia přeřazeni.“* Zkušenost informantky I1 je následující: *„Je to velmi individuální. Jeden rok jsem měla holčinu, kdy jsem neměla asistenta. To bylo opravdu náročné. Nedokázala jsem se jí věnovat tak, jak by potřebovala. S paní asistentkou už to bylo mnohem lepší. Ta holčina školu dodělala. Teď mám dva žáky s LMP a teď to vypadá, že dodělají první stupeň a budou přecházet na paragrafovou školu.“*

## Kategorie další vzdělávání učitelů



Žádná z informantek se v současnosti nevzdělává v oblasti edukace žáků s LMP. Informantky I1 a I4 se dále vzdělávají v jiných oblastech. Informantka I1 působí na škole jako výchovný poradce, a proto její další vzdělávání směřuje tímto směrem. Informantka I4 má nyní ve třídě několik cizojazyčných dětí, proto se její pozornost upírá tímto směrem. Informantky I2 a I3 se dále nevzdělávají. Přičemž obě informantky zmínily, že prošly školením, které týkalo žáků s LMP.

## Kategorie názor na vzdělávání žáků s LMP



Ani jedna z informantek neuvedla, že by pro žáka s LMP byla vhodnější běžná ZŠ. Informantky I3 a I4 uvedly, že podle jejich názoru je vhodnější paragrafová škola. Informantka I4 navíc dodala: „*Paragrafová škola, v případě těžšího postižení speciální škola.*“ Informantky I1 a I2 uvedly, že vhodnější je pro tyto žáky speciální škola.

Důvodů, proč vzdělávat žáky s LMP na „paragrafových“ základních školách měly informantky několik. Všechny informantky uvedly, že „paragrafové“ ZŠ jsou na žáky s LMP lépe připraveny. Výhody „paragrafových“ základních škol spatřují v tom, že mají menší počet žáků ve třídě a s tím spojený větší prostor pro individuální práci s žákem, zažijí zde úspěch a učí se manuálně pracovat. Názor Informantky I2 je: „*Jsou na ně lépe*

*připraveni a děti jsou ve svém prostředí. Jsou mezi svými vrstevníky s LMP, se kterými si rozumí.“ S čímž souhlasí odpověď i od informantky I1: „Jsou tam rozumově a mentálně na stejné úrovni. Pak si v kolektivu rozumí.“ Podle informantky I4 jsou „paragrafové“ ZŠ lépe připraveny po materiální, organizační i personální stránce.*

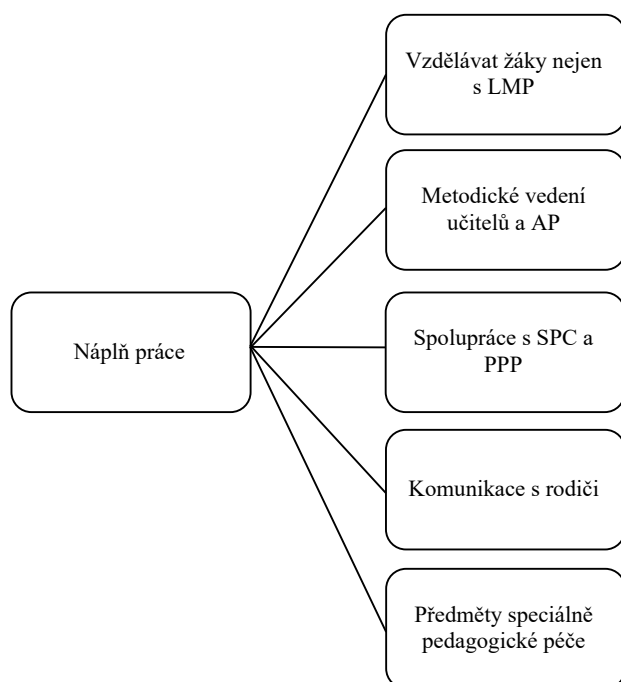
### **6.7.2 Rozhovor se školním speciálním pedagogem ze ŠPP (Informantka I9)**

V rámci rozhovoru, který probíhal na běžné základní škole se speciální pedagožkou došlo ke vzniku těchto kategorií:

- Náplň práce
- Práce s žákem s LMP
- Pomůcky
- Role speciálního pedagoga při inkluzi
- Názor na vzdělávání na běžné ZŠ a na „paragrafové“ ZŠ
- Podmínky v rámci školy
- Pozitiva a limity vzdělávání na škole, v níž působí
- Role v péči o děti s LMP
- Podpora učitele a AP
- Zkušenosti s inkluzí
- Další vzdělávání
- Názor na vzdělávání žáků s LMP
- Podpůrná opatření

Kromě zmíněných kategorií jsou dále znázorněny kódy přiřazené ke každé kategorii.

## Kategorie náplň práce

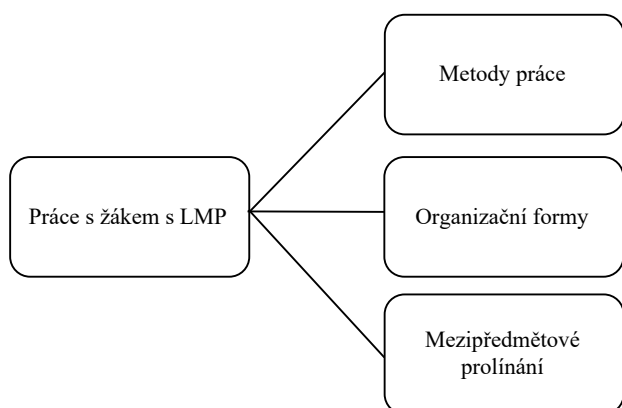


Informantka I9 pracuje na běžné ZŠ jako školní speciální pedagog na plný úvazek. Půl úvazku má zapláceno z operačního programu JAK a půl úvazku má jako podpůrné opatření z SPC pro děti s mentálním postižením. Na základní škole nepracuje pouze s žáky s LMP. „*Já se tedy věnuji všem dětem na škole. A my máme na škole velké spektrum dětí s postižením.*“ Náplň její práce je široká. Spolupracuje se všemi SPC a PPP v Jihočeském kraji, kromě těch, které jsou příliš vzdálené. „*Mám na starosti komunikaci s poradnami a s SPC. Komunikuji s nimi, když tam jde dítě na vyšetření. Zajišťuji podklady od učitelů. Komunikuji s nimi podpůrná opatření, co bychom pro dítě potřebovali.*“ Komunikuje také s rodiči žáků.

Metodicky vede učitele a asistenty pedagoga. „*Navíc mám na starosti asistenty pedagogů, těch máme na škole 20.*“ Má na starosti předměty speciálně pedagogické péče, a to nejen u žáků s LMP. „*Hodně tady máme děti s vývojovou dysfázií, tak tam taky.*“ Vzdělává žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. „*Ve škole máme zřízenou třídu, kde vzdělávám žáky s LMP. Chodí sem na hodiny českého jazyka a matematiky. Ve třídě jsou žáci z různých ročníků.*“ Žáci jsou zde vzděláváni po dohodě s SPC podle doporučení. Na závěr konstatuje: „*Na celou školu je té práce opravdu hodně.*“



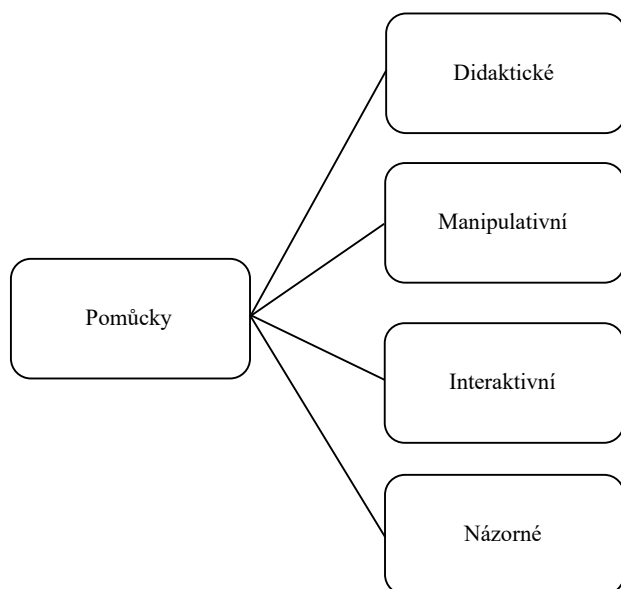
## Kategorie práce s žákem s LMP



Ve škole má speciální pedagožka zřízenou třídu, ve které vzdělává žáky s podpůrnými opatřeními, včetně žáků s LMP. Jedná se o předměty český jazyk a matematika. Tento školní rok (2022/2023) probíhá výuka 6 hodin týdně ve spolupráci s asistentem pedagoga, protože škola má tři budovy. „Je potřeba, aby žáci do třídy došli. Doprovází je tedy paní asistentka, která se mnou ve třídě po dobu vyučování je. Pak žáky odvádí zpátky do jejich kmenových tříd.“ V hodinách to probíhá jako v malotřídce, protože je přítomno více ročníků. „Mám tu žáka z 1. třídy, dva žáky ze 4. třídy, jednoho žáka ze 6. třídy a jednoho žáka ze 7. třídy.“ Informantka I9 se snaží, aby hodina měla vždy stejnou strukturu. Začínají s opakováním, následuje test a poté probírají novou látku. V rámci hodiny využívá přímou a nepřímou práci s žáky a skupinovou práci.

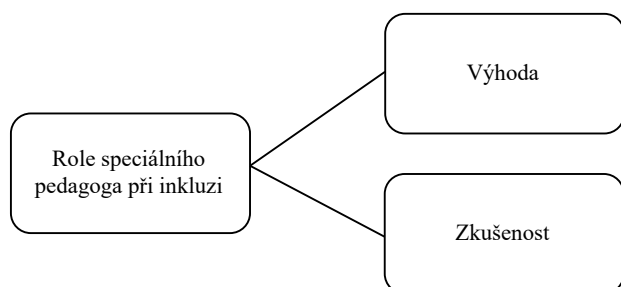
Při práci využívají speciálně pedagogické metody, ale i obecné pedagogické zásady. Informantka I9 popisuje: „Hodně dbám na komplexnost, názornost, srozumitelnost, přiměřenost, cyklické střídání. Hodně využíváme nápodobu a hru. Snažím se o mezipředmětové prolínání.“ K hodnocení tohoto způsobu výuky uvádí: „Myslím si, že ty výsledky jsou vidět. Že i kolegové mi říkají, že ty děti, když se stane, že vypadne asistent, tak jsou samostatné. Dostanou pracovní list a pracují. Já se je snažím vést k samostatnosti. Protože když tady máte každý jiný ročník, tak si na to musí zvyknout. Musím říct, že si na to zvykly perfektně.“

## Kategorie pomůcky



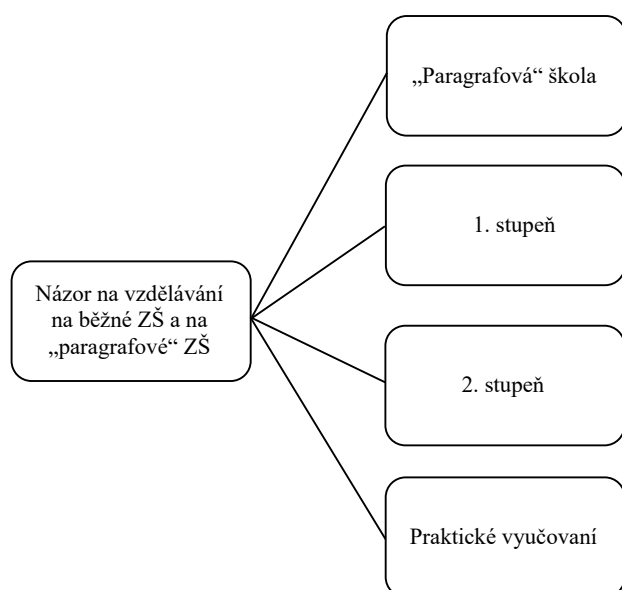
Žáci mají k dispozici speciální učebnice a sešity, které využívají i děti v „paragrafových“ základních školách. K dispozici jsou různé didaktické a manipulativní pomůcky, ale využívají i interaktivní tabuli, na které mají programy určené k procvičování. Mohou mít různé přehledy a tabulky. Informantka I9 uvádí příklad: „*Když jim nejde násobilka, tak mají speciální tabulku, kterou jim vyrábím já nebo paní asistentka. To všechno využívají při výuce.*“ Pomůcky pro žáky jsou financované přes SPC v rámci podpůrných opatření. Informantka I9 shrnuje využívání pomůcek následovně: „*Když to shrnu, tak využíváme názorné pomůcky, speciální učebnice, pracovní sešity a listy, například nakladatelství SEPTIMA a PARTA. Různé přehledy učiva, jako jsou číselné řady, tabulku násobení, sčítací tabulku. A výukové programy.*“ Pokud žák dostane novou pomůcku, tak informantka I9 radí učitelům, asistentům pedagoga ale i rodičům, jak s danou pomůckou pracovat, aby s ní všichni pracovali stejně.

## Kategorie role speciálního pedagoga při inkluzi



Informantka I9 vnímá speciálního pedagoga na základní škole jako velkou výhodu. Ještě když má speciální pedagog zkušenost s těmito dětmi a dodává: „*Já jsem dlouhá léta pracovala jednak ve speciální škole pro sluchově postižené a pak jsem pracovala i v ..., kde měli zřízenou paragrafovou třídu při základní škole na prvním stupni. Já ty zkušenosti mám a můžu je tady aplikovat. Všechny takhle zkušenosti tady využívám.*“ Pokud na škole speciální pedagog není, tak to podle informantky I9 musí být pro školu i pro pedagogy velmi náročné, jelikož s tím nemají zkušenost.

### Kategorie názor na vzdělávání na běžné ZŠ a na „paragrafové“ ZŠ

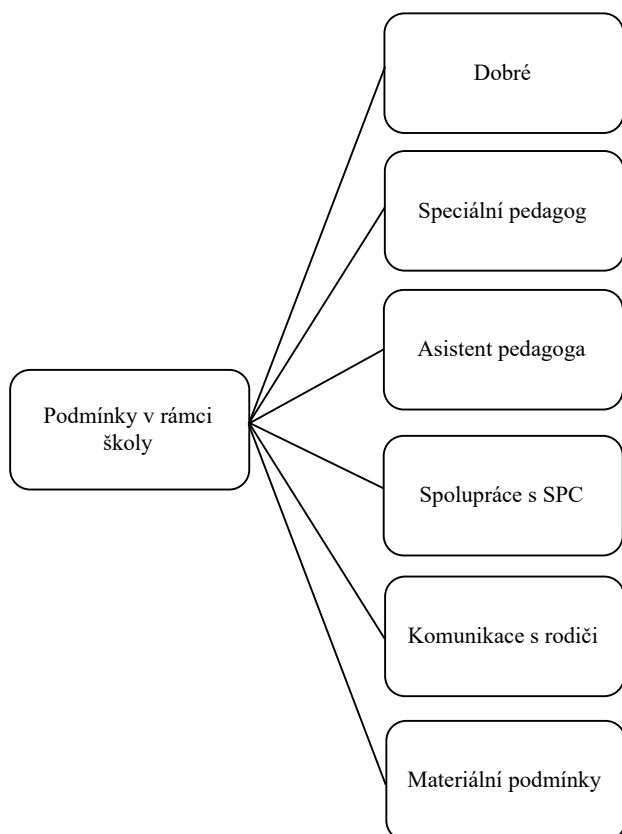


Informantka I9 si myslí, že je pro žáky s LMP vhodnější „paragrafová“ ZŠ. Rozdíl vidí v prvním a v druhém stupni. „*Já bych řekla, že ještě na tom prvním stupni to tady děti ještě zvládají. Jednak není tolik toho učiva a rozumí si se spolužáky. Ale druhý stupeň, tam už se hodně rozevírají ty pomyslné nůžky. Ty děti si už s ostatními nemají ani co říct. Přece jenom oni jsou na nižší úrovni než ostatní intaktní děti. Ten první stupeň je ještě dobrý, i ta socializace. Ale ten druhý stupeň, tam už i sama já doporučuji, aby rodiče zvážili, jestli tady jít dál, nebo jestli odejít na paragrafovou školu.*“ Za svou mnohaletou praxi má i zkušenost s žáky s LMP, kteří jejich základní školu dokončili a následně se i vyučili, někteří si dokonce dělali i dva obory na učilišti a dodává: „*Úspěchy žáků tedy máme, ale je tady hodně faktorů, které to ovlivňují. Hodně záleží na učitelích, jestli jsou k tomu nakloněni. I celá škola musí být proinkluzivní.*“

Výhody na „paragrafové“ ZŠ vidí informantka I9 v tom, že mají nižší počet žáků ve třídách, učí zde speciální pedagogové, v celkové vybavenosti školy, v individuálním

přístupu k žákovi a bližší vztah žák – učitel – rodič a zažijí zde úspěch. Vyučovací předměty jsou totožné s běžnou ZŠ vyjma některých, například druhého cizího jazyka. Učivo je v jednotlivých předmětech modifikováno. Na těchto školách mají větší prostor na přípravu na život. „Mají víc hodin praktického vyučování, například kuchyňky. Tady mají dotaci dvě hodiny pracovních činností. I když my se snažíme v rámci úpravy obsahu předmětů, dávat takové věci do individuálního plánu, když ten rodič projeví zájem a nesouhlasí s tím přeřazením. Tak se snažíme, aby to dítě bylo připravené na život. Třeba máme v plánu v rámci pracovních činností vzít děti s LMP na nákup, aby věděly, jak si nakoupit. Kde je lékárna, kde je poliklinika, aby byly schopné si tam dojít. Aby zvládly takové běžné záležitosti.“ I učivo přijde informantce I9 méně náročné. V 7. ročníku žákům navíc přibývá druhý cizí jazyk: „I když po dohodě s rodiči a SPC jim ten jeden ubíráme a nahrazujeme ho něčím jiným.“ Informantka I9 si myslí, že jak „paragrafové“, tak speciální základní školy mají opodstatnění v našem systému.

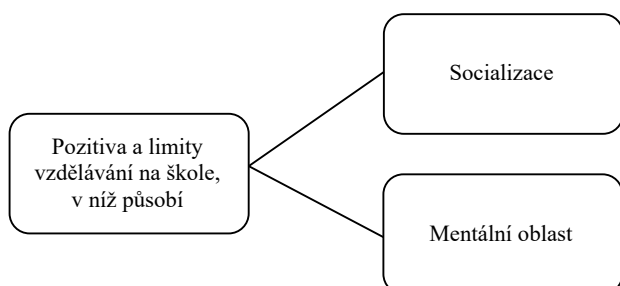
### Kategorie podmínky v rámci školy



Podle informantky I9 jsou podmínky na jejich škole dobré. „Máme tady jednak tu třídu, máme ji poměrně dobře vybavenou. Máme speciálního pedagoga a šikovné asistentky.

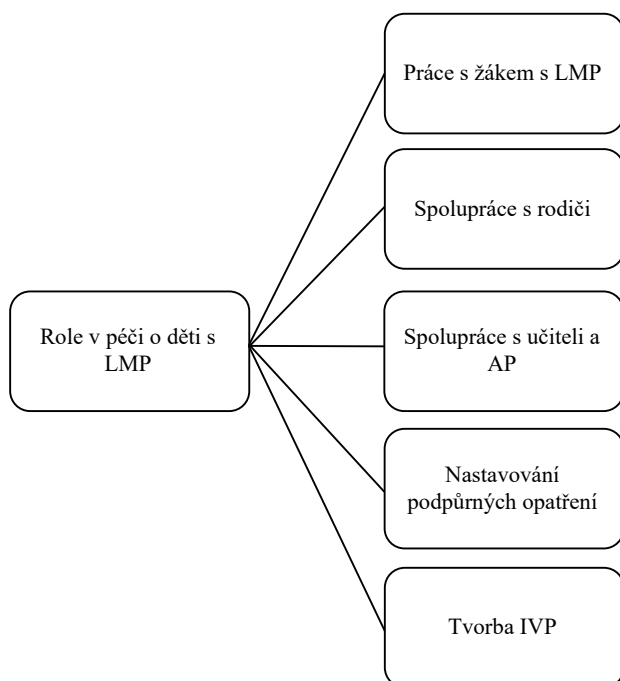
*A máme velmi dobře navázanou spolupráci s SPC, pro nás České Budějovice a Strakonice.“ S SPC vše konzultují. Komunikace s rodiči také funguje. Materiální podmínky jsou velmi dobré, na základě podpůrných opatření mají pro žáky k dispozici speciální učebnice a sešity, dostatek názorných pomůcek a počítačových programů.*

### **Kategorie pozitiva a limity vzdělávání na škole, v níž působí**



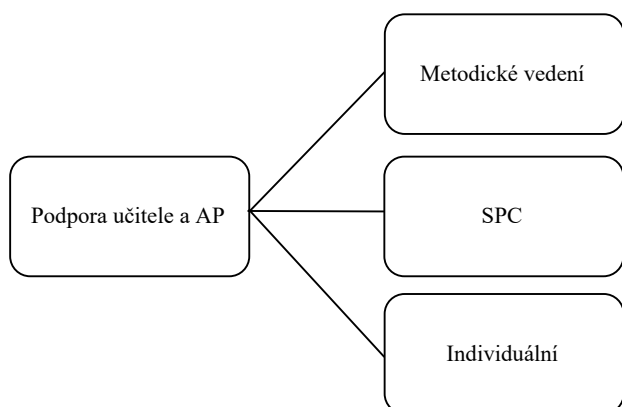
Pozitivem na prvním stupni je podle informantky I9 socializace, přičemž velkou roli hraje kolektiv, ve kterém žák je. Limity tam pak vidí v mentální oblasti. „*Oni samozřejmě mají limity. Jsou to děti, které zapomínají. Když s nimi proberete konkrétní učivo, oni se ho naučí a umí ho. Ale já, když se pak vrátím, tak prostě zapomenou. Musíte je naučnou, aby si vzpomněly. Určité limity tam mají, proto mají upravené minimální výstupy. A mají IVP.*“

### **Kategorie role v péči o děti s LMP**



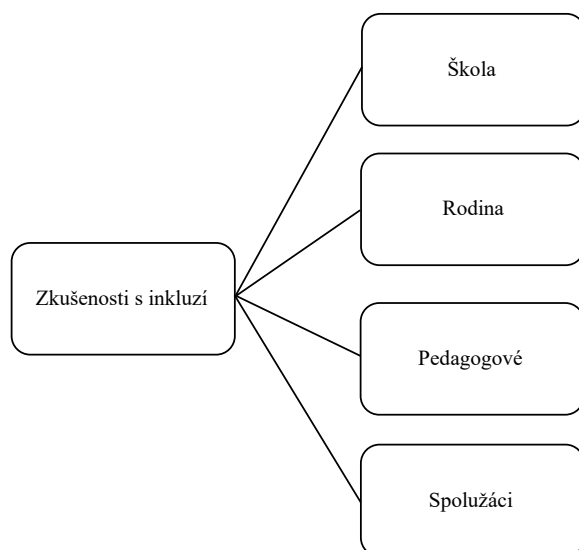
Informantka I9 pracuje s žáky s LMP ve speciálně zřízené třídě. Spolupracuje s rodiči žáka, učiteli a asistenty pedagoga. Z mnoha pracovních činností, které vykonává uvádí příklad: „*Spolupracuji s učiteli při začleňování žáků s LMP do tříd, při nastavování podpůrných opatření, při tvorbě IVP.*“ Také metodicky vede učitele a asistenty pedagoga.

### Kategorie podpora učitele a AP



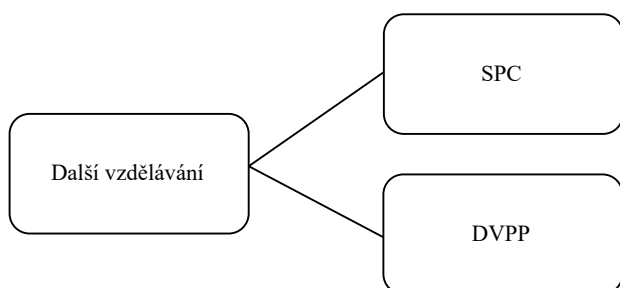
Učitelé, ale i asistenti pedagoga mají možnost se na informantku I9 kdykoliv obrátit a konzultovat s ní všechny věci. Vzhledem k dobré navázané spolupráci s SPC, se mohou učitelé a asistenti pedagoga obrátit i na ně. „*I paní z SPC jsou ochotné sem přijít, když k nám přichází nové dítě. Jsou ochotné vše paní učitele i asistentce vysvětlit a poradit jim.*“ Spolupráce s učiteli a asistenty pedagoga je hodně individuální. Záleží na osobnosti a naladění pedagogů.

### Kategorie zkušenosti s inkluzí



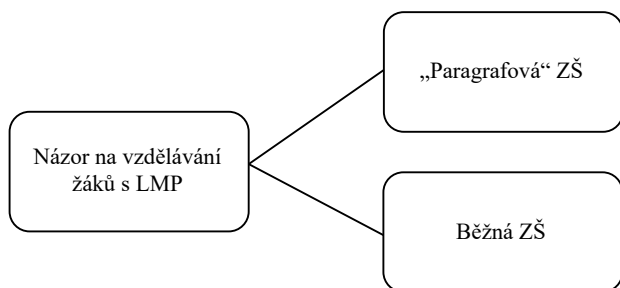
Informantka I9 má zkušenosti i s integrací žáků s LMP ještě před zavedením inkluze. Je tu mnoho faktorů, které ovlivňují to, jestli bude inkluze úspěšná. Kromě rodiny žáka a žáka samotného zde hraje velkou roli i škola, pedagogové, asistenti pedagogů i spolužáci inkludovaného žáka. „*Co se týče inkluze, tak k ní musí být škola nakloněná a musí jí jít tak trochu naproti. Musí být vstřícná. Když je škola, která tohle striktně odmítá, tak se to pak dařit nebude.*“ Několik žáků na škole ukončilo v minulých letech základní vzdělání a pokračovali ve vzdělávání na odborných učilištích. „*Tam hodně záleží na taky na tom, jak to ten učitel ve třídě nastaví od začátku. A velmi důležitá je spolupráce s rodinou, když chtějí zůstat na běžné základní škole.*“

### Kategorie další vzdělávání



V rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) informantka I9 absolvuje různé semináře a webináře zaměřené nejen na problematiku žáků s LMP. „*Mám speciální kurzy, kdy mám třeba Elkonina, Metodu dobrého startu, HYPO, a to všechno s dětmi dělám.*“ Spolupracuje s SPC, přičemž probíhají pravidelné návštěvy pracovníků. Mají navázanou spolupráci s „paragrafovou“ ZŠ.

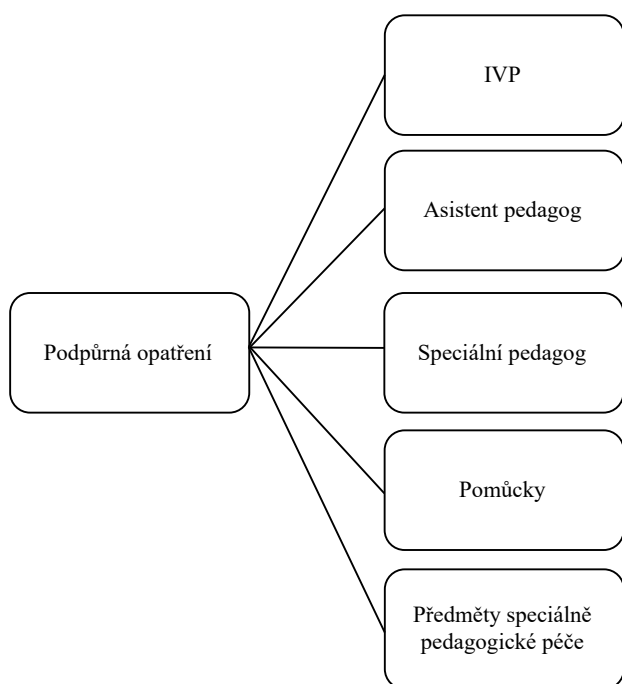
### Kategorie názor na vzdělávání žáků s LMP



Informantka I9 považuje pro žáky s LMP za vhodnější variantu „paragrafovou“ ZŠ. „*Samozřejmě kdyby bylo dané ve vyhláškách, že pro děti, které mají SVP jsou paragrafové a speciální školy, bylo by to lepší.*“ Informantka I9 uvádí svou zkušenost,

kdy pracovala na speciální škole pro děti se sluchovým postižením: „*Tam byla zřízena i škola pro děti s mentálním postižením a musím říct, že to bylo úžasné. Byl tam menší počet dětí ve třídě, jsou tam odborníci.*“ Nevýhodu na běžných základních školách vidí v tom, že je velký počet žáků ve třídách a většinou tam nejsou speciální pedagogové.

### Kategorie podpůrná opatření



Žáci mají vypracované individuální vzdělávací plány (IVP). „*Co se týče IVP, tak mají minimální výstupy. Jsou tam úpravy obsahu vzdělávání. Hodně se upravuje obsah u cizího jazyka.*“ Mají k dispozici asistenta pedagoga a speciálního pedagoga. A také předměty speciálně pedagogické péče. „*Pedagogickou intervenci neděláme, protože si myslím, že ty děti už toho mají takhle hodně, Ještě aby se někde doučovaly.*“

#### 6.7.3 Rozhovory s pedagogy „paragrafových“ ZŠ (Informantky I5-I8)

V rámci rozhovorů, které probíhaly na „paragrafové“ základní škole s pedagogy došlo ke vzniku těchto kategorií:

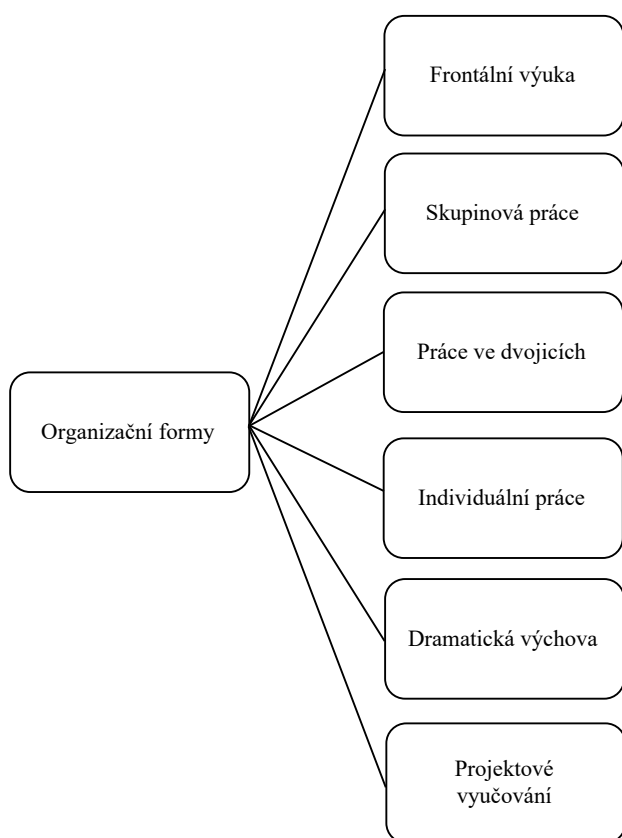
- Organizační formy
- Metody práce
- Pomůcky
- Názor na vzdělávání na běžné ZŠ a na „paragrafové“ ZŠ



- Podmínky v rámci školy
- Pozitiva a limity vzdělávání na škole, v níž působí
- Spolupráce s asistentem pedagoga (AP)
- Další vzdělávání učitelů
- Názor na vzdělávání žáků s LMP

Kromě zmíněných kategorií jsou dále znázorněny kódy přiřazené ke každé kategorii.

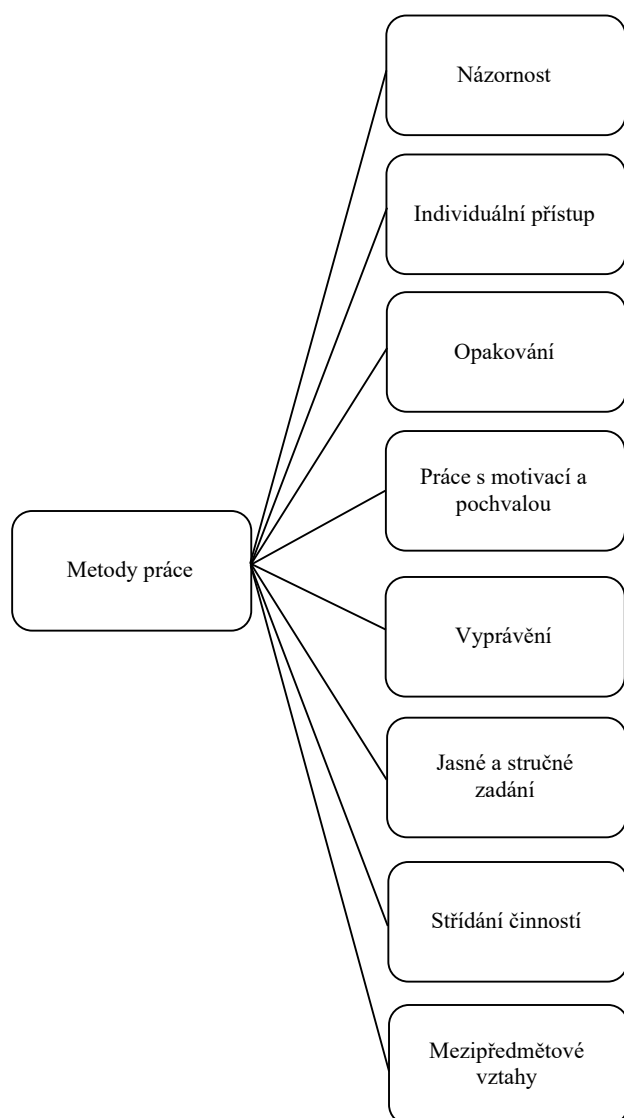
### Kategorie organizační formy



Informantky využívají frontální výuku, při které informantka I8 představuje žákům nové učivo. Dále se jedná o skupinovou, párovou a individuální práci. Informantka I6 navíc zmínila, že při vyučování využívá dramatickou výchovu a projektové vyučování. Dramatickou výchovu v hodinách využívá informantka I6 následovně: „*Například v rámci předmětu český jazyk a literatura využíváme dramatizaci pohádek. Děti si zkusí pohádku zahrát. V rámci dramatizace můžu pokládat různé hádanky, nebo aby poznaly, o jakou pohádku jde. Také využíváme pantomimu. Třeba na profese, v rámci přípravy na povolání. Kdy si děti zkusí předvádět různá povolání a ostatní děti hádají.*“

Projektové vyučování popisuje informantka I6 takto: „*Třeba Den Země. To je projekt, který má děti vést k ochraně životního prostředí. Abychom to dětem přiblížily, tak byl Den Země. Děti strávily den venku, v přírodě na čerstvém vzduchu. Měly připravený program a na toto téma se něco dozvěděly. Ale také hrály různé hry. Ke hrám se využily různé přírodniny.*“ Projektové vyučování a dramatizace se na škole využívá i v rámci čtenářského klubu při rozvoji čtenářské gramotnosti. Žáci zde dramatizují různá díla a měli exkurzi do městské knihovny a poté i ve školní knihovně.

### Kategorie metody práce



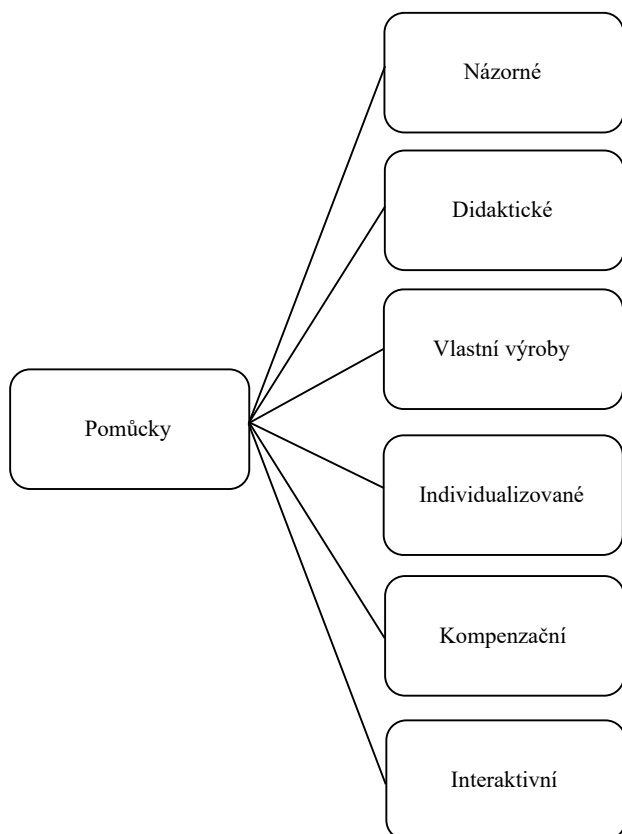
Všechny informantky zdůrazňovaly důležitost individuálního přístupu při práci s žáky s LMP. Jak uvádí informantka I8: „*Na začátku je důležité říct, že každý žák s LMP je úplně jiný, každému vyhovuje jiný způsob výuky. Proto je důležité žáky poznat a podle*

*toho, co jim vyhovuje s nimi pracovat. Samozřejmě ne vždy to jde. Ale je důležitý individuální přístup ke každému žákovi.“ S čímž souhlasí výpověď i od informantky I5: „I u dětí s LMP jsou rozdíly v jejich úrovni, někdo je na tom lépe, někdo hůř. Proto si pro každého připravuju danou látku individuálně, někomu toho dám víc, někomu míň, Podle jejich možností.“*

U informantek se objevovaly tyto společné znaky, a to názornost při výuce, střídání činností, jasné a stručné zadání, práce s motivací žáka a s pochvalou a opakování. Informantka I8 uvádí: *„Jelikož žáci s LMP si osvojují poznatky pomaleji, je nutné s nimi často opakovat. Například na začátku hodiny zopakovat to, co jsme brali minulou hodinu.“* Informantky I5 a I6 využívají slovní metodu, a to vyprávění. Informantka I5 ji popisuje: *„Když jim třeba něco vyprávím, tak se snažím jim to dávat formou reality příběhu. Nebudu po nich chtít, kdy se narodil a zemřel Jan Ámos Komenský, ale připravím pro ně příběh. Vyprávím jim o tom, kdo to byl, co hlásal, komu tím pomohl a podobně. A oni si to díky tomu zapamatují. Na všechno si vytvářím příběh, aby to lépe pochopily.“*

Informantka I7 mluví o mezipředmětových vztazích, kdy děti potřebují vstřebat nové informace více smysly. Popisuje to následovně: *„V prvouce se učily o ovocných stromech, v matematice se počítalo na jablkách, ve výtvarné výchově se jablka malovala a při pracovních činnostech se jablka modelovala. Takhle se to v různých předmětech propojovalo.“*

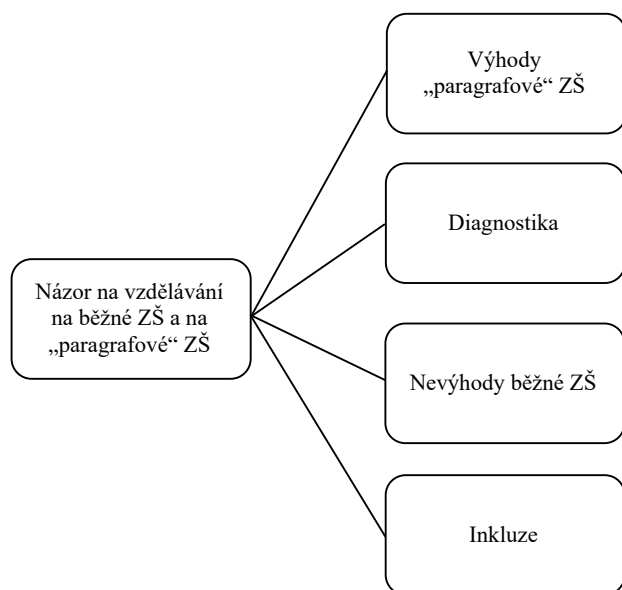
## Kategorie pomůcky



Znakem, který u pomůcek zmínily všechny informantky, byla názornost. K tomu informantka I8 dodává: „*Při počítání v matematice se dají pro názornost využít různé přírodniny.*“ Při vzdělávání dále využívají počítač, tabulky s číselnou řadou, tabulky násobení. Pro informantku I5 je důležité poznat žáka: „*Je to strašně individuální, protože každý žák je úplně jiný. Na začátku je dobré poznat jaký ten žák je a co má rád. A podle toho přizpůsobovat pomůcky. Například když bude mít rád auta, tak mu budu dávat pracovní listy s auty. Nebo vyrobím pomůcky, kde ty auta budou. Je důležité, aby pomůcky byla názorné. Pomůcky si hodně vytvářím, podle individuálních potřeb žáků.*“

Informantka I6 a I8 pracují s interaktivními technologiemi. Jejich využití popisuje informantka I6: „*Využíváme moderní technologie, jako je projektor, kdy si promítáme video. Didaktické programy na počítačích. Některé mají hravou formu a je to ozvláštňení výuky pro žáky. K dispozici máme i tablety, příležitostně tedy práce na nich. Práce na interaktivní tabuli, například používáme program Barevné kamínky, které jsou velmi hezky zpracované.*“ Informantka I8 má ve třídě různé nástěnné obrazy s ročními období, vyjmenovanými slovy, psacím písmem tak, aby je měli žáci stále na očích.

## Kategorie názor na vzdělávání na běžné ZŠ a na „paragrafové“ ZŠ



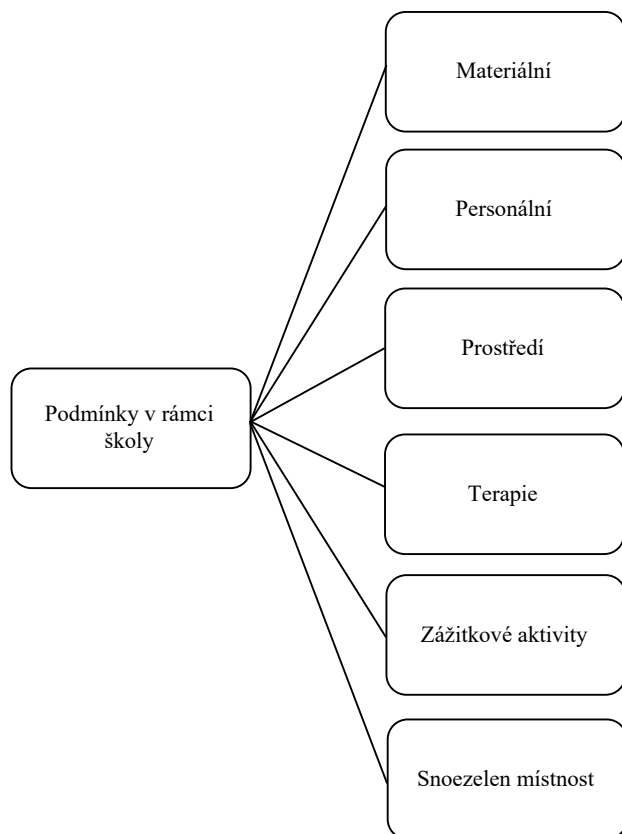
Názory informantek na vzdělávání žáků s LMP jsou stejné. Informantka I8 se vyjádřila k inkluzi: „*Inkluzi žáků s LMP ovlivňuje velké množství faktorů, kdy mezi nejdůležitější patří samotný žák. Pak škola, to znamená ředitel, třídní učitel a další pedagogové, kteří se s ním dostávají do kontaktu. A samozřejmě rodina. Ale jsou tam i další faktory. A když tam něco nefunguje, jak má, tak pak ani ta inkluze úplně nefunguje.*“ Podle informantek I6 a I8 jsou podmínky na „paragrafové“ ZŠ pro žáky s LMP lépe přizpůsobeny.

Výhody spatřují v menším počtu žáků, materiálním zázemí, individuálním přístupu k žákovi, pomalejším tempu a v socializaci. Jsou začlenění mezi své vrstevníky, mohou s nimi navazovat kamarádské vztahy. K dispozici jsou asistenci pedagoga a speciální pedagogové. Nevýhody spatřuje informantka I6 na běžných základních školách: „*Žáci s LMP mají problémy se zvládnutím učiva, musí se doma víc učit. To může být náročné pro některé rodiče. Mají pak špatné hodnocení, kvůli kterému jim klesá sebevědomí.*“ Podle informantky mohou mít žáci problémy i v hodinách tělesné výchovy, jelikož nepochopí pravidla hry. Žáci se mu mohou posmívat a může dojít až k vyčlenění z kolektivu.

Informantka I5 klade důraz na správnou diagnostiku a zároveň upozorňuje na problematiku přecházení z běžné ZŠ na „paragrafovou“ ZŠ: „*Já si myslím, že v dnešní době je velmi důležité, aby děti byly diagnostikovány správně. A pokud je jim diagnostikováno LMP, tak by měly chodit do paragrafové školy. Ale opravdu je velmi důležité, aby byla diagnostika správná. Protože bohužel realita je trochu jiná. Někdy*

*zákonní zástupci čekají do třetí třídy a až v těchto letech jsou diagnostikováni. A bohužel, když pak přejdou tyto děti z běžných základních škol k nám, tak už toho tolik nezmůžeme. Kdyby u nás byly od začátku, tak by mohly být na jiné úrovni.*“ Informantka I7 celý život pracuje s žáky s LMP a učí ve třídě zřízené podle paragrafu 16 odstavce 9 a podle jejího názoru se zde děti naučí víc, než by se naučily na běžné ZŠ.

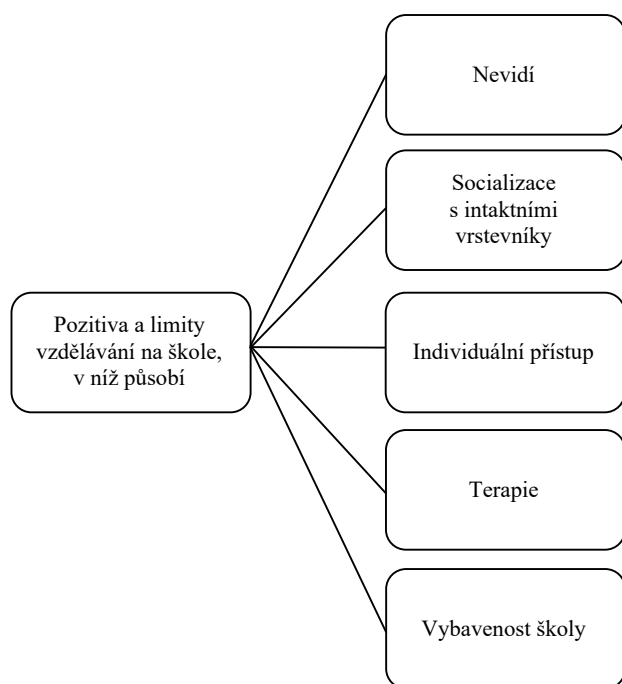
### **Kategorie podmínky v rámci školy**



Všechny informantky pracují na stejné škole a podle jejich názoru je škola velmi dobře zajištěna. Žádná z informantek se nezmínila, že by jí na škole něco chybělo. Naopak vyzdvihovaly určité oblasti, které se jim líbí. U informantky I7 se jedná o novou výzdobu školy: *„Nedávno v rámci akce Barevná škola přibily nádherné polepy schodů a chodeb, kde mohou děti vidět násobilku, roční období, měsíce v roce v češtině, ale i v angličtině. Také abecedu, tvrdé a měkké slabiky, vyjmenovaná slova. Mají tu dokonce i skákacího panáka.*“ Pro informantku I5 to jsou aktivity, které škola žákům umožňuje: *„Co se mi líbí, tak se vedení snaží, aby tito žáci jezdili na různé výlety. Různé uvolňovací terapie, jako je canisterapie, hippoterapie. Můžou chodit do solné jeskyně, využít plavecký bazén. Jednou v týdnu mají nějakou aktivitu, která jim velmi pomůže na to uvolnění. Také různé zážitkové aktivity mají placené. Teď třeba výlet na farmu nebo planetárium. Řekla bych,*

že škola pro ně dělá hodně.“ Informantky mají ve třídách k dispozici asistenta pedagoga. Na škole učí většinou speciální pedagogové. Informantky využívají snoezelen místnost. Informantka I6 a I8 zmínily klidné a příjemné prostředí školy. Ta je hned vedle lesa, kam můžou s žáky chodit na procházku.

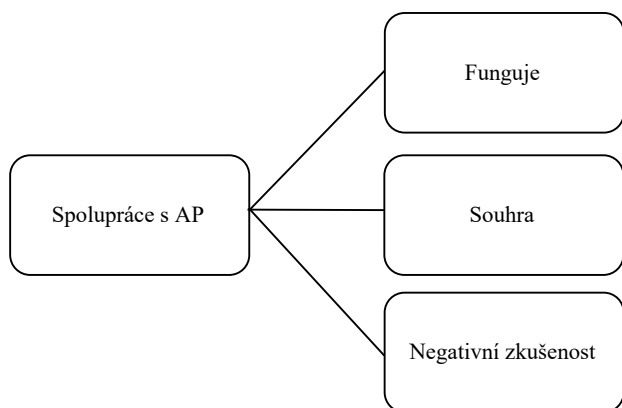
### Kategorie pozitiva a limity vzdělávání na škole, v níž působí



Všechny informantky uvedly, že limity na škole, v níž působí, nevidí. Pouze informantka I8 dodala: „Když se zamyslím, tak jediné, co mě napadne je, že neprobíhá socializace s intaktními vrstevníky.“ Jinak informantky uváděly samá pozitiva, mezi která patřila vybavenost školy, terapie, které mohou žáci absolvovat, školní klub a školní družina. Informantka I5 spatřuje pozitivum v možnosti rozvíjet žáky v tom, v čem se jim daří: „Třeba když vidím, že je nějaký žák šikovný na ruce, tak mu i v hodině dávám činnosti, které rozvíjí jeho jemnou motoriku. Aby se pak chytl nějakého řemesla. Což si myslím, že na běžné základní škole na to není úplně prostor.“ Informantka I8 zmiňuje aktivity, kterých se mohou žáci účastnit: „Pozitivum vidím v tom, co škola navíc dělá pro žáky s LMP. Mohou chodit na hipoterapii a canisterapii. Většinou to rodiče nestojí nic, maximálně nějakou symbolickou částku. V rámci tělesné výchovy chodí do solné jeskyně, kde relaxují a mají i plavecký výcvik. Plavecký stadion vyhradil dráhy přímo pro naše žáky, opět bez žádného poplatku.“ Informantka I6 popisuje využití snoezelen místnosti,

kteřou na škole mají: „Na škole máme i multisenzorickou místnost – snoezelen, ve které mohou děti jednak relaxovat, ale máme tam i projektor, který promítá různé úkoly na zem. Například mohou po zemi chytat vložky, nebo tam mohou vybarvovat obrázky. Ale je tam i plno dalších aktivit. V této místnosti se dá dělat mnoho věcí.“

### Kategorie spolupráce s asistentem pedagoga (AP)



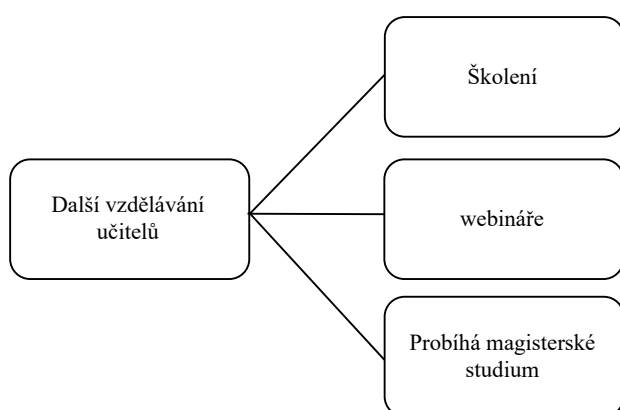
Všechny informantky mají nějakou zkušenost se spoluprací s asistentem pedagoga. U informantek I6 a I7 funguje spolupráce s asistentem pedagoga velmi dobře. Informantka I6 pracuje již několik let s toutéž asistentkou pedagoga a jsou velmi dobře sešrané. Naproti tomu informantka I8 v současné době nemá dobrou zkušenost. Spolupráce s asistentem pedagoga nefunguje podle jejích představ: „Momentálně nemám úplně dobrou zkušenost, jelikož jsme s paní asistentkou úplně nenavázaly ten správný vztah a naše spolupráce pak nefungovala tak, jak bych chtěla.“ Informantka I5 za svou praxi vystřídala několik asistentek. Někdy jejich spolupráce fungovala a někdy ne. Informantky I5 a I8, které zmínily i negativní zkušenost s asistentem pedagoga se zabývaly i tím, proč spolupráce někdy nefunguje a co je důležité pro to, aby fungovala. Informantka I8 vidí problém v tom, že je jim asistent pedagoga přidělen: „Řekla bych, že velkou nevýhodou je to, že si učitel nemůže vybrat asistenta sám, ale je mu přidělen. Protože pokud si učitel s asistentem neseďnou, pak ani ta spolupráce nevypadá tak, jak by měla. Učitel a asistent musí být na stejné vlně. Asistent musí učitele respektovat a nesmí mu do výuky zasahovat, nebo dokonce se snažit suplovat jeho roli.“

Pro informantku I5 je důležité, aby se s asistentem pedagoga navzájem respektovali a byli v souhře: „Je důležité, aby byl učitel a asistent v souhře. Aby si asistent nehrál na učitele a věděl, jaká je jeho náplň práce. Také je důležité, aby asistent, ale ani učitel, nepodtrhával autoritu toho druhého. Když jeden z nich něco řekne, tak to musí platit.“



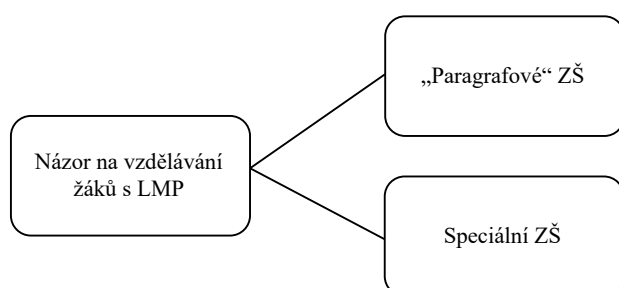
*I když se to jednomu třeba nelíbí, ale před dětmi to nesmí dát znát. Je to opravdu o té souhře, a pokud je učitel nebo asistent, který má averzi k tomu druhému, tak to pak nefunguje a působí to i na ty děti.“ Podle informantky I8 je důležité naučit se s asistentem pedagoga fungovat, i když ta spolupráce není podle představ: „Každopádně je důležité s tím asistentem spolupracovat. V rámci toho, že já si udělám přípravu a potom mu předávám informace, co budeme ve škole dělat ten den a co nás čeká. S čím bych od něj potřebovala převážně pomoci. Potom se spolupráce vždycky odvíjí od té hodiny. Začne hodina, nějaké dítě se špatně vyspí, v té chvíli já vím, že se mu musí asistentka věnovat víc. Nebo já. Ale musí to být tak, že oba víme, co se bude dít, co budeme dělat.“*

### **Kategorie další vzdělávání učitelů**



Všechny informantky uvedly, že se nějakým způsobem dále vzdělávají. Informantky I5 a I8 si v současné době dodělávají magisterské studium. Informantka I5 je ve druhém ročníku na oboru speciální pedagogika pro učitele základních a středních škol. Informantka I8 studuje speciální pedagogiku se zaměřením na etopedii a je v prvním ročníku. Také se účastní seminářů, které pořádá jejich škola. Těch se účastní i ostatní informantky. Informantka I6 se navíc vzdělává i formou webinářů: „Ale také se účastním různých webinářů, které se touto problematikou zabývají.“

### **Kategorie názor na vzdělávání žáků s LMP**



Všechny informantky se shodly, že vhodnější typ školy pro žáky s LMP je škola zřízená podle paragrafu 16 odstavce 9. V případě, že má žák souběžné postižení více vadami, je podle informantky I6 vhodná ZŠ speciální. Společným znakem, které informantky zmínily bylo, že ZŠ „paragrafová“ je na tyto žáky lépe připravena. Informantka I5 svůj názor zdůvodnila takto: „*Děti zde mají snížený obsah učiva, je tam méně dětí a ten přístup je více individuální. Nedovedu si představit, když jsou ve třídě, kde je 25 žáků a měl by se jim učitel věnovat individuálně. Tam na to není čas ani prostor.*“ Informantka I6 zmínila, že žák na této škole zažívá úspěch.

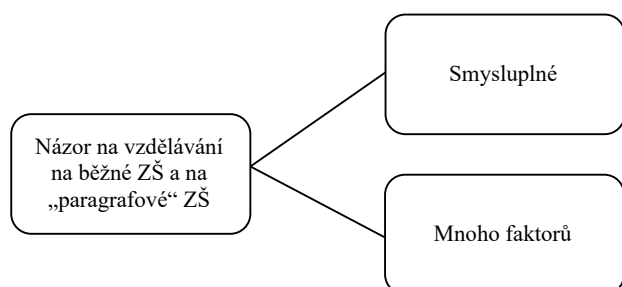
#### **6.7.4 Rozhovor s odborníkem z SPC (Informantka I10)**

V rámci rozhovoru, který probíhal s vedoucí SPC v její kanceláři, došlo ke vzniku těchto kategorií:

- Názor na vzdělávání na běžné ZŠ a na „paragrafové“ ZŠ
- Současná situace vzdělávání žáků s LMP
- Úspěšná inkluze
- Úspěchy a neúspěchy inkludovaných žáků
- Pozitiva a limity vzdělávání na běžné ZŠ
- Pozitiva a limity vzdělávání na „paragrafové“ ZŠ
- Připravenost pedagogů
- Názor na vzdělávání žáků s LMP
- Rozdíly při vzdělávání žáka na ZŠ
- Spolupráce s pedagogy z běžných ZŠ

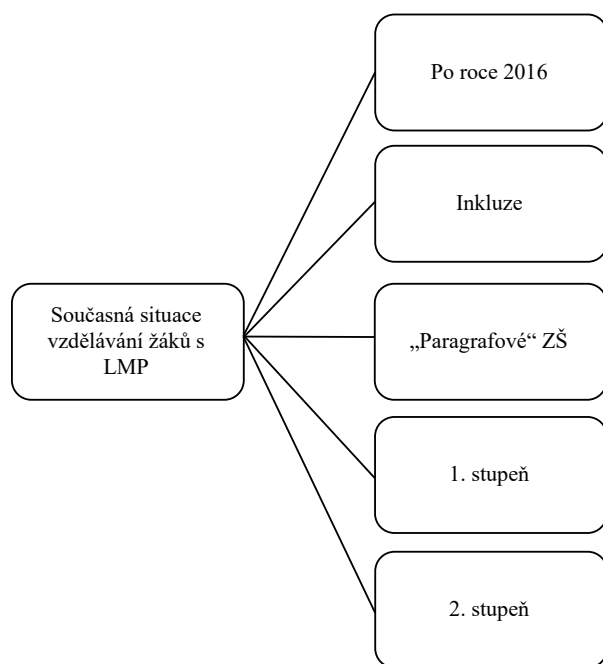
Kromě zmíněných kategorií jsou dále znázorněny kódy přiřazené ke každé kategorii.

#### **Kategorie názor na vzdělávání na běžné ZŠ a na „paragrafové“ ZŠ**



Informantka I10 si myslí, že vzdělávání žáků s LMP je smysluplné ať probíhá na běžných základních školách nebo na školách zřízených podle paragrafu 16 odst. 9. Ale záleží na mnoha faktorech, kde to vzdělávání bude smysluplnější. *„Pro některé klienty je vhodná varianta, aby se vzdělávali na běžných základních školách, kde mají jiné podmínky ke vzdělávání než na škole paragrafové.“* Pokud se žák vzdělává na běžné ZŠ, je potřeba, aby byl učitelský sbor pro inkluzi. Především pak učitelka a asistent pedagoga, kteří s žákem pracují. U dítěte je důležité, aby nebylo při dolní hranici LMP, jelikož péče je tam už odlišná. *„Co se týká vzdělávání žáků na paragrafových školách, tak je určené spíše podle mého názoru pro klienty při dolní hranici lehkého mentálního postižení. Nebo tam, kde není zcela možná spolupráce se zákonným zástupcem, kde je to prostředí méně podnětné.“* Informantka I10 nakonec uvedla: *„Obecně je to jedno, kde se vzdělávají, ale potřeba připravit prostředí pro to dítě.“*

### Kategorie současná situace vzdělávání žáků s LMP



Informantka I10 hovořila o vzdělávání žáků s LMP před rokem 2016, kdy se většina žáků vzdělávala v „paragrafových“ ZŠ. *„Po roce 2016 přestalo být podporováno vzdělávání ve školách podle paragrafu 16 odstavce 9, kdy se dokonce hovořilo o jejich zrušení.“* Od roku 2016 se nerozšířily kapacity těchto škol a ty zůstávají pořád stejné. Informantka I10 si nechala pro představu ze systému vytáhnout čísla, která se týkají vzdělávání žáků s LMP. *„To je možná překvapivý, že v současné době máme přibližně 650 klientů s lehkým mentálním postižením, z toho na běžných základních školách jich máme 200 a na*

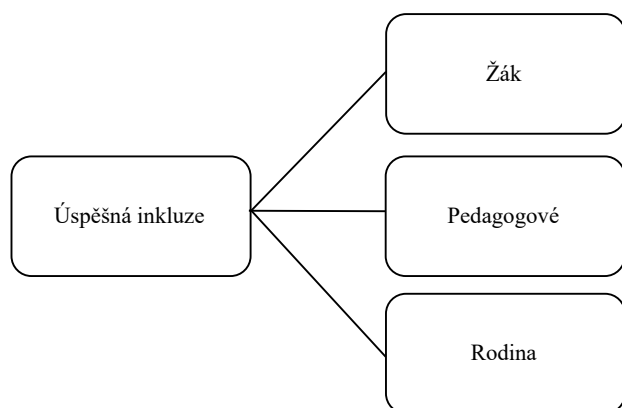
*paragrafových vlastně skoro 450. To je docela zajímavý. V době inkluze, kdy se hovoří o tom, že děti zůstávají na základních školách, tak to úplně tak není pravda.“*

*„Paragrafové“ ZŠ jsou podle informací informantky I10 relativně naplněné. Na prvním stupni nejsou školy tak naplněné, jako na druhém stupni, protože tam ještě převládá inkluze. „Ono to možná trochu zkresluje. Na prvním stupni máme relativně hodně dětí s lehkým mentálním postižením na běžných základních školách, ale inkluze u dětí s lehkým mentálním postižením má svá specifika, a na druhém stupni už je to docela problematické.“*

Informantka I10 má zkušenosti se vzděláváním žáků následující: *„Oni jsou na prvním stupni na běžných základních školách a pak po 5. ročníku přecházejí.“* Důvodem může být podle informantky I10 to, že ta škola je malotřídní, protože rodiče většinou vyhledávají školy rodinného typu. A po 5. ročníku už nenastoupí do velkých městských škol, ale přihlásí se do „paragrafové“ ZŠ. Když žáci přejdou na tuto školu, tak se podle informantky I10 stávají úspěšnější nebo zažívají úspěch. *„V tu chvíli se stává spokojená i rodina, jako zákonní zástupci a mnohdy hovoří o tom, že je škoda, že vlastně nepřešli na to tuto školu nebo jakoukoliv paragrafovou školu dřív.“* Na běžných ZŠ podle informantky I10 často dochází k tomu, že učitelé nechápou minimální výstupy nebo s nimi nechtějí pracovat. *„Takže oni těm dětem pouze jakoby zredukuje obsah toho učiva nebo rozsah, ale nevyučují je podle minimálních výstupů. Tam prostě někteří ne že by to nepochopili, ale nechtějí s minimálními výstupy pracovat. Ty děti víceméně zůstávají neúspěšní.“*

V rámci rozhovoru jsme se s informantkou I10 dotkly i tématu psychiky žáka s LMP na běžné ZŠ, především vlivu porovnávání s ostatními žáky ve třídě a začlenění do kolektivu. *„Po celou školní docházku na prvním stupni se snaží ti učitelé a asistenti je začleňovat, ale když pak prostě je spontánní výběr do skupin, tak děti s lehkým mentálním postižením vždycky zůstanou jako poslední. Nikdo je nechce, nikdo s nimi nekamarádí, protože ty zájmy jsou už odlišné a ta úroveň je jiná.“* Upozorňuje na to, že děti od 3. do 5. třídy dokáží být velmi upřímné až zlé. A pak tam vznikají nepříjemné situace. Rozdíl pak vidí v 1. a 2. třídě, kdy především dívky jsou pečující a kolikrát mají děti s LMP za panenky. Zároveň upozorňuje na roli asistenta pedagoga. *„Když je tam pak asistent pedagoga a snaží se ty děti jakoby opečovávat, tak zase to bývá kontraproduktivní, protože asistent supluje některé činnosti za to dítě. Brání mu v kontaktu s tím kolektivem, není to prostě přirozené.“*

## Kategorie úspěšná inkluze

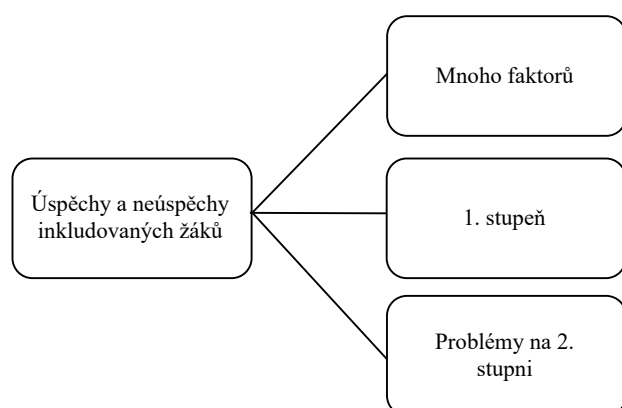


K inkluzi se informantka I10 vyjádřila následovně: „*Inkluze žáků s lehkým mentálním postižením v porovnání s ostatními žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je až na tom posledním místě. Inkluze všech možných postiženích ano, ale u klientů s lehkým mentálním postižením je to velmi ošemetné. Inkluduje se, ale je to problematické. Aby byla inkluze úspěšná je nutné zajistit velké množství podmínek.*“

Informantka I10 považuje za důležité 3 faktory, které ovlivňují úspěšnost inkluze. Prvním faktorem je samotné dítě, tedy žák. „*Musí být na takové úrovni, aby byl schopen v tom kolektivu obstát. Základ je, že musí používat aktivně řeč.*“ Mají i klienty s LMP, kteří nemluví. Ti pak nemají šanci se začlenit do kolektivu, protože nejsou schopni komunikovat se spolužáky. Druhým faktorem je pedagogický pracovník, ať už se jedná o asistenta pedagoga nebo učitelku, která bude podporovat inkluzi. „*Bude mu připravovat pracovní listy na jeho úrovni, takže nejen ve vzdělávání nebo k výstupům z učiva. Bude vstřícná i právě při začleňování do kolektivu. Bude ho učit samostatnosti. Bude ho učit, kam má jít na záchod, aby to zvládl sám. Aby si došel do šatny. Aby mu pomohla při nácviku sociálních dovedností, které je musí někdo naučit. I ten pedagogický pracovník musí být nakloněný.*“ Třetím velmi důležitým faktorem je rodina. „*Podnětná rodina, která bude v úzkém kontaktu s paní učitelkou nebo s paní asistentkou a budou spolupracovat. Protože dítě s lehkým mentálním postižením, když je ve škole inkludovaný, tak musí ještě hodně pracovat doma. Musí tam probírat stejné učivo, které probírali ve škole.*“ Informantka I10 dodává: „*Když z trojúhelníku všechny tři body fungují, a to rodina, dítě a pedagogický pracovník, tak je to úplně vzorový. Ale není to vždy pravidlem.*“

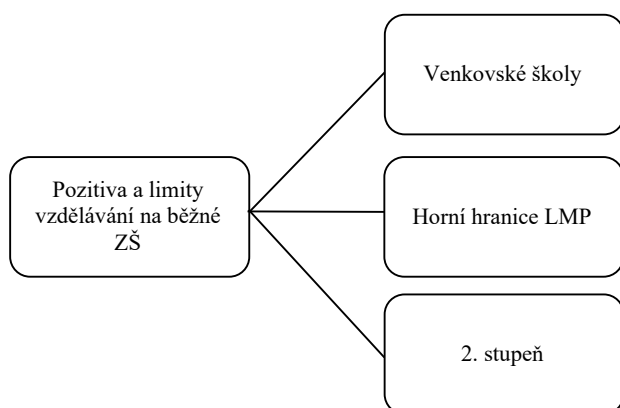
U tématu rodiny jsme s informantkou I10 zůstaly. Informantka uvádí, že její zkušenosti se spoluprací s rodiči jsou individuální. Některé rodiny fungují a některé ne. Není to úplně standardní u sociálně slabších rodin. Tam spolupráce probíhá v rámci jejich možností. U koho spolupráce nefunguje, tak jsou rodiče, kteří se nesmířili s tím, že jejich dítě má speciální vzdělávací potřeby (SVP): „*Kdy dítě pořád považují za zdravé a nepřipouští si diagnózu. I když má nastavené minimální výstupy, tak prostě pořád ho považují za zdravé dítě a chtějí, aby se učilo jako ostatní děti. Takže to je taky špatně.*“ Ale jinak má s rodiči dobré zkušenosti a většinou se snaží. Na otázku, co myslí, že vede rodiče k inkluzi, odpověděla informantka I10 takto: „*Myslím si, že je to v současnosti trend. Samozřejmě ambiciózní rodiče, kteří nepřijímají možnost varianty paragrafové školy, která je pro ně ponižující.*“

### Kategorie úspěchy a neúspěchy inkludovaných žáků



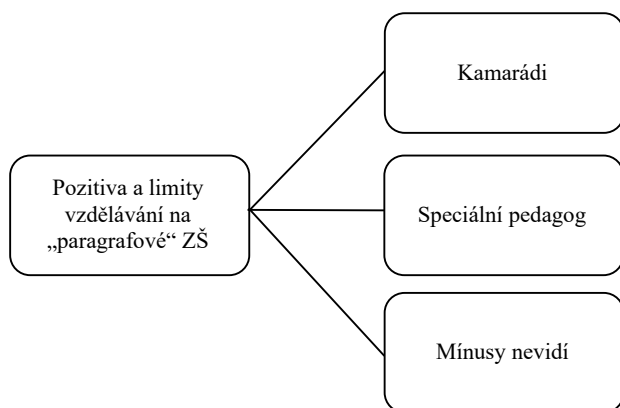
Podle informantky I10 ovlivňuje úspěšnost a neúspěšnost inkluze velké množství faktorů. Na prvním stupni, kde většinou nemají problémy, je inkluze funkční. Na druhém stupni už mívají žáci problémy. „*Ale na druhém stupni, když přijdou předměty fyzika, dějepis, zeměpis, přírodopis, tak je to neskutečný problém.*“ Také dochází ke střídání učitelů. Podle informantky I10 je to jednak problém ze strany učitelů, kdy ještě stále v dnešní době nejsou proinkluzivní. A pak je to problém pro děti: „*Mění se jim učebny, pořád se přemisťují, takže mají problém s orientací. Přece jenom jak jsou na nižší úrovni, tak mají rádi svoje jistoty. Mají rádi svou třídu. Takže jsou takoví zmatení a neklidní, když musí přecházet, mění se jim učitelé. Kde je víceméně ta zodpovědnost hodně na těch dětech samotných, takže to je taky problematické.*“

## Kategorie pozitiva a limity vzdělávání na běžné ZŠ



Informantka I10 vidí pozitiva v tom, pokud se jedná o venkovskou školu. Pokud je ten kolektiv dětí stejný nejen ve škole, ale i volném čase, a uvádí: „*Třeba když žije ve vesnické komunitě, tak že se potkávají i mimo školu. Děti ve škole se učí i soužití s dítětem s LMP. Nemají problém se pak potkat s dítětem na hřišti a vzít ho do nějaké lehké hry.*“ Dále pak u dětí, které jsou při horní hranici LMP, takže nepotřebují velké úpravy minimálních výstupů, kdy v některých předmětech pracují společně. Nevýhodu spatřuje na 2. stupni, kdy podle informantky I10 dochází k vyčlenění z kolektivu a upozorňuje na problematiku asistenta pedagoga. „*Může nastat, pokud tam není asistent pedagoga k nějaké šikaně. Pokud tam naopak asistent pedagoga je, tak se může stát, že na něm bude závislý. Kdy asistent pedagoga bude suplovat činnosti za dítě. Asistent pedagoga pak může vytvořit bariéru v kolektivu. Děti uvidí paní asistentku a neuvidí žáka, se kterým by se měly kamarádit, kterému by měli pomáhat.*“

## Kategorie pozitiva a limity vzdělávání na „paragrafové“ ZŠ

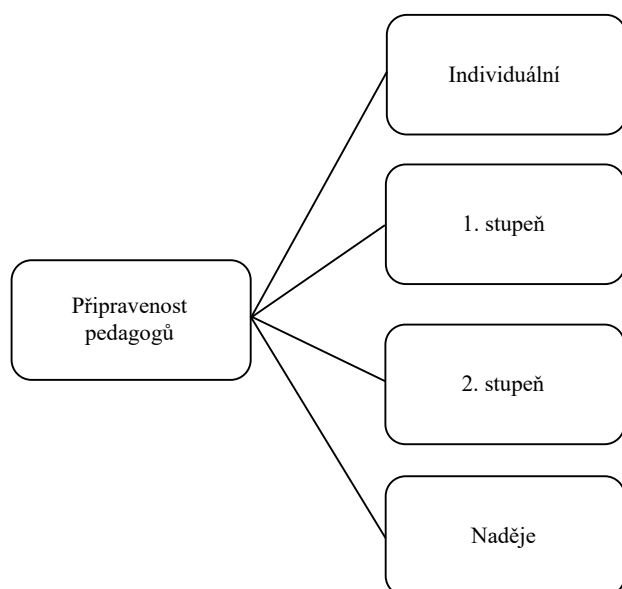


Pozitiv na tomto typu škol vidí respondentka I10 více a uvádí: „*Mezi pozitiva na paragrafových školách patří to, že jsou vrstevníci na stejné mentální úrovni, takže tam*

*má kamarády. Menší kolektiv dětí, maximálně 14 dětí ve třídě. Přístup speciálního pedagoga. Mohou se učit frontálně trochu. Takže se dítě učí samostatnosti automaticky.*“ Na škole jsou zaměřeni na nácvik praktických dovedností. Výuka je vedena hravější a zážitkovou formou. Další výhodou spatřuje v tom, že mají svůj školní vzdělávací program, který je dětem šitý na míru.

U limitů informantka I10 uvádí: *„A mínusy nevidím, protože oni mají možnost, když dokončí paragrafovou školu, tak mohou jít na učební obory, střední vzdělávání. Získávají výuční list, a jak říkají učitele na střední školách, tak jsou lépe připravení, než když přicházejí z běžných škol, kde jsou inkudováni.*“ Informantka I10 uvádí příklad toho, jak to někdy s žáky s LMP vypadá: *„Máme i klienty s LMP, kteří začínají na běžných učebních oborech, které jsou určeny žákům běžného typu. A to už je problém, protože i když jsou inkudováni na běžné základní škole a pak si dají běžný učební obor, tak je to problém. Protože byli zvyklí pracovat s paní asistentkou a jsou nesamostatní. Ty vědomosti se učili jen podle toho, co jim připravila paní učitelka a paní asistentka. Takže nejeli podle toho ŠVP, aby každý rok něco přidávali. Ale prostě to bylo jenom podle úrovně toho žáka. Někde byla stagnace, tak se nedostali výš, a pak ty vědomosti chybí. Takže pro inkluzi na základní škole za mě moc ne.*“

### **Kategorie připravenost pedagogů**

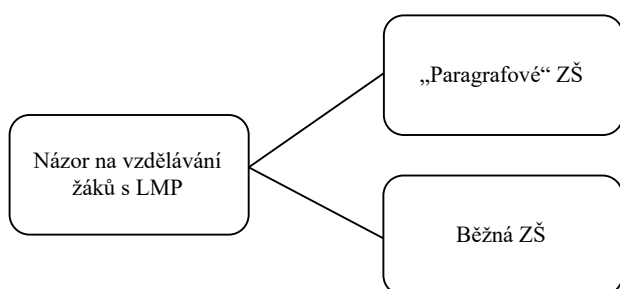


Připravenost učitelů běžných ZŠ je podle informantky I10 individuální a záleží na osobnosti daného člověka. *„Myslím si, že je to dlouhodobý proces, než budou učitelé připraveni. A vždycky se najde někdo, kdo je založený výkonnostně jako pedagog a nemá*



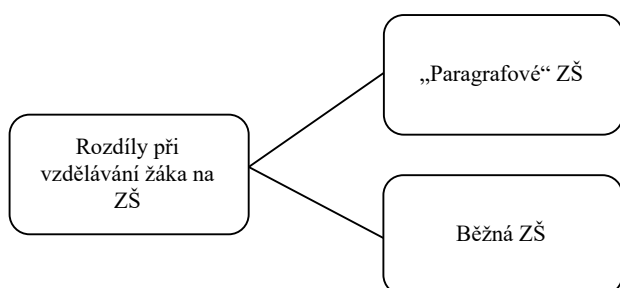
v sobě tu empatii, aby dokázal pracovat s žákem s LMP.“ Na 1. stupni jsou většinou empatické paní učitelky a problémy tam nebývají. Naproti tomu na 2. stupni už je to podle informantky I10 horší, jelikož dochází k častému střídání učitelů. „Na druhém stupni dochází k tomu, že ta výuka je zcela individuální a mimo kolektiv, kdy se žák učí třeba mimo v kabinetě se svojí paní asistentkou. Ale to už není smysl inkluze.“ Naději spatřuje informantka I10 v dalších generacích. Studenti pedagogických fakult se setkávají na základních školách s inkludovanými žáky, vidí práci asistenta pedagoga, a to je pro ně dobrý začátek.

### Kategorie názor na vzdělávání žáků s LMP



Informantka I10 je pro běžnou ZŠ v případě, že je to malé dítě, které začíná plnit povinnou školní docházku. Je na takové úrovni, že dokáže komunikovat a je na vyšší hranici LMP. Nespadá ke středně těžkému mentálnímu postižení. Nejlépe škola rodinného typu, kde jsou malé třídy s menším počtem žáků, empatická učitelka a potřebná je paní asistentka. „U inkludovaných žáků s LMP je vždy potřeba paní asistentka, protože jsou odlišné výstupy.“ Její osobní názor na inkluzi je ale jiný. *Takže pro inkluzi na základní škole za mě moc ne.*“ Vzdělávání na „paragrafových“ ZŠ je podle informantky I10 vhodné od nejmenších dětí v případě, že mají kombinované postižení. „Když je péče je náročnější, tak si myslím, že je vhodnější paragrafová škola. A hodně žáků přechází na druhém stupni, kdy preferuji pro tyto žáky paragrafovou školu.“

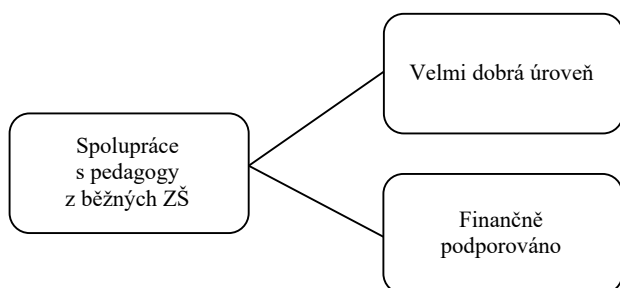
### Kategorie rozdíly při vzdělávání žáka na ZŠ



Na běžné ZŠ informantka I10 uvádí riziko nadměrné péče asistenta pedagoga, při začlenění do kolektivu, kdy žák s LMP nemusí do kolektivu zapadnout. Dalším rozdílem je, že na běžné ZŠ nezískávají tolik pracovních kompetencí a dovedností do života. „*Na paragrafové škole jsou děti vedené k samostatnosti, ke spolupráci, je tam malý kolektiv, ve kterém si snáze vytvářejí kamarádské vztahy. A je tam trochu klidnější prostředí. Není tam hluk a křik. Personálně je to také rozdílné, kdy na paragrafových školách jsou speciální pedagogové.*“

Rozdíl je podle informantky I10 ve financování pomůcek pro žáka s LMP. Na „paragrafových“ ZŠ mají své pomůcky a musí je nakupovat ze svých finančních prostředků. Dříve ale mohli doporučovat pomůcky i zde. „*Dva až tři roky nazpátek se zjistilo, že je to hrozně drahý, tak se to zrušilo, že jsme mohli doporučovat pomůcky do paragrafových škol. Přehodnotilo se financování a školy podle paragrafu 16 jsou mimo poradenský zařízený. Ty dostanou jenom papír na to, že to dítě se tam má vzdělávat. Ale už ho nepodporujeme finančně.*“ Naproti tomu na běžných ZŠ jsou možnosti podle informantky I10 neskutečné. Mohou určit výši úvazku asistenta pedagoga, přičemž na něj škola dostává peníze a nemusí to platit z jejího rozpočtu. Finanční podpora je tam velká.

### Kategorie spolupráce s pedagogy z běžných ZŠ



Podle názoru informantky I10 je spolupráce na velmi dobré úrovni. „*Pedagogové od nás chtějí metodické vedení, Rádi nás tam vidí, když přijedeme, protože se jim snažíme pomáhat. Poradit a ukázat jim, jak s dětmi pracovat. Pokud oni tedy inkluzi chtějí, tak je spolupráce velmi dobrá.*“ Informantka I10 uvádí, že jim doporučují učebnice, didaktické pomůcky na jednotlivé předměty. Přičemž je to z jejich strany finančně podporováno. Spolupráce nefunguje v případě, že učitelé inkluzi nechtějí a zákonní zástupci se rozhodnou, že dítě dají do spádové školy. V tomto případě je spolupráce spíše formální, kdy funguje pouze přes doporučení. „*Máme podle legislativy povinnost jednou za rok kontrolovat nastavené IVP, takže je to o jedné metodické návštěvě za rok. A oni o další*

*spolupráci nestojí. “ Další důvod může být podle informantky I10 spojený s tím, že „všeobecně přibývá dětí se SVP, kdy se naplňuje džbán a učitel už nemůže, i kdyby chtěl. “*

Na „paragrafových“ ZŠ pracují speciální pedagogové, se kterými jsou podle informantky I10 stejně naladěni. *„Oni pracují s těmi dětmi sami a ví, jak s nimi pracovat. Tam mi v podstatě neposkytujeme žádné intervence, žádnou nadstandardní péči jako pro běžné základky. Tam jde vysloveně o nastavení a vydání doporučení. Ale spolupráce je velmi dobrá a vstřícná. “*

## 7 Shrnutí výsledků šetření

Na začátku výzkumného šetření jsem položila 7 výzkumných otázek, které se týkají vzdělávání žáků s LMP.

### Výzkumná otázka číslo 1:

- **Jaké jsou rozdíly při vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením na běžné (inkluzivní) základní škole a na základní škole zřízené podle § 16 odst. 9 ŠZ?**

Z výzkumu vyplynulo, že existují určité rozdíly při vzdělávání žáků s LMP mezi těmito typy škol. Jedná se o rozdíly personální, kdy na „paragrafových“ ZŠ vyučují převážně speciální pedagogové. Sami pedagogové z běžných ZŠ mají pouze vysokoškolské vzdělání učitelství pro první stupeň ZŠ. A dále se bohužel v problematice edukace žáků s LMP nevzdělávají.

Metody a formy práce s žáky s LMP se na obou typech ZŠ výrazně neodlišují. Ale liší se ve využití speciálně pedagogických prostředků. Rovněž se liší uplatňováním individuálního přístupu k žákům, který je na „paragrafových“ ZŠ umožněn menším počtem žáků ve třídě, což běžně na ZŠ není možné, pokud se nejedná o malou školu, jako v případě jedné z informantek z běžné ZŠ.

Materiální podmínky v rámci obou typů škol jsou podle informantek z běžné a „paragrafové“ ZŠ velmi dobré. A to až na jednu informantku z běžné ZŠ školy, která uvedla, že jejich škola nebyla na žáka s LMP po materiální stránce připravena. Tato informantka neměla k dispozici speciálního pedagoga, na kterého by se mohla v případě potřeby obrátit. Informantky z „paragrafové“ ZŠ mají navíc možnost využívat snoezelen místnost, žáci se účastní různých terapií a aktivit. Jedná se například o canisterapii, hippoterapii, relaxaci v solné jeskyni a také mohou využívat plavecký bazén.

Na tuto otázku navazují dílčí výzkumné otázky, které doplňují informace o této problematice z pohledu pedagogů obou typů základních škol (běžné a „paragrafové“), speciálního pedagoga, který působí na běžné základní škole a odborníka z SPC:

## Výzkumná otázka číslo 2:

- **Jaké postupy, metody práce, organizační formy a pomůcky využívají pedagogové z obou typů škol při vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením?**

Z rozhovorů vyplynulo, že organizační formy, ani metody práce se na běžných ZŠ a na „paragrafových“ ZŠ výrazně neliší. Informantky obou typů škol z organizačních forem využívají frontální výuku, individuální práci, práci ve dvojicích a skupinovou práci. Jedna z informantek z „paragrafové“ ZŠ navíc zmínila využití dramatické výchovy a projektového vyučování.

Tři informantky z běžné ZŠ z metod využívají názornost, časté opakování, postupování po malých krocích. Dále zmínily práci s motivací žáka, krátké úkoly, okamžitou zpětnou vazbu, pochvalu a respektování osobního tempa. Jedna z informantek shrnula, že při vzdělávání žáků s LMP je důležitá názornost, přiměřenost a soustavnost.

Všechny informantky z „paragrafové“ ZŠ z metod zmínily názornost, práci s motivací žáka, pochvalu, opakování, jasné a stručné zadání a vyprávění. Jedna z informantek navíc mluvila o důležitosti mezipředmětových vztahů.

Ani pomůcky, které využívají učitelé obou typů škol se příliš neliší. Až na jednu informantku z běžné ZŠ všechny uváděly důležitý aspekt pomůcek, a to jejich názornost. Rovněž si informantky velmi často pomůcky vyrábí samy podle aktuálně probíraného tématu přímo pro konkrétního žáka. Pomůcky pro běžné ZŠ jsou financované přes SPC v rámci podpůrných opatření. Na „paragrafových“ ZŠ musí pomůcky nakupovat ze svých finančních prostředků.

Tři informantky mají na škole speciální pedagožku, která má na škole zřízenou třídu, ve které vzdělává žáky s podpůrnými opatřeními, včetně žáků s LMP. Ty si několikrát za týden bere z hodin a vyučuje je základní předměty, a to český jazyk a matematiku. Jedná se žáky s LMP z různých ročníků. V tomto roce společně vzdělává 5 žáků. Na většině běžných ZŠ tuto možnost nemají, včetně jedné z informantek z běžné ZŠ.

Rozdíl mezi informantkami z běžných ZŠ a „paragrafových“ ZŠ vyplynul v oblasti organizace hodiny. Na „paragrafových“ ZŠ ani jedna z informantek nezmínila, že by se žák s LMP vzdělával jinde než ve třídě s ostatními žáky. Naproti tomu informantky

z běžných ZŠ uváděly, že žák s LMP na některých hodinách přítomen není, nebo po nějaké aktivitě odchází. V tomto případě pracuje s asistentem pedagoga v jiné třídě, podle instrukcí učitele. Důvodem bývá, že žák s LMP v daném předmětu probírá něco jiného než ostatní spolužáci. Většinou se jedná o výuku českého jazyka a matematiky.

### **Výzkumná otázka číslo 3:**

- **Jaká podpůrná opatření využívají pedagogové na běžné základní škole při vzdělávání žáků s LMP?**

Podpůrná opatření využívají pedagogové obou typů škol. V rámci výzkumu jsem se zaměřila pouze na pedagogy z běžné ZŠ.

Podpůrná opatření, které využívají učitelé při vzdělávání žáků na běžné ZŠ lze rozdělit do čtyř kategorií. Jedná se o metody, organizace výuky, personální podpora a úprava obsahu a výstupu vzdělávání. Jedna z informantek zmínila v rámci podpůrných opatření pouze personální podporou. V kategorii metod se objevovala práce s motivací žáka a pochvala, učivo po malých částech, krátké úkoly, okamžitá zpětná vazba a respektování osobního tempa. Z kategorie organizace výuky pak pravidelné střídání činností a místa, zařazení oddychových chvil a relaxačních cvičení. V rámci personální podpory měly všechny informantky k dispozici asistenta pedagoga. Až na jednu informantku měly informantky k dispozici i speciální pedagožku. Ta žáky s LMP několikrát týdně vzdělává v samostatné třídě. Jedná se o výuku českého jazyka a matematiky. V případě potřeby se na ni mohou učitelé obrátit. Důležitým podpůrným opatřením je úprava obsahu vzdělávání podle RVP ZV minimálních výstupů. Žáci mají vypracované individuální vzdělávací plány (IVP).

### **Výzkumná otázka číslo 4:**

- **V čem konkrétně spatřují všichni informanti pozitiva a limity při inkluzivním vzdělávání žáků s LMP a při vzdělávání na školách zřízených podle § 16 ŠZ?**

Pouze jedna z informantek z běžné ZŠ explicitně uvedla, že není pro inkluzi. Ostatní informantky se zaměřily na hledání pozitiv a limitů na obou typech škol. Informantky z běžné ZŠ se až na jednu informantku shodují v tom, že inkluze žáků s LMP je velmi individuální a záleží na osobnosti dítěte. Inkluzi žáků s LMP ovlivňuje velké množství

faktorů. Vedoucí SPC považuje za důležité tři faktory. Aby inkluze byla úspěšná, musí se jednat o žáka, který je vhodný pro inkluzi. To znamená, aby byl při horní hranici LMP a uměl komunikovat. Také aby fungovala spolupráce s rodinou a pedagogové byli proinkluzivní.

Informantky z běžné ZŠ považují ZŠ „paragrafovou“ lépe připravenou na vzdělávání žáků s LMP. Výhody spatřují v menším počtu žáků ve třídách a s tím spojený individuálnější přístup. Dvě informantky zmínily, že žáci s LMP jsou zde v kolektivu, ve kterém si s vrstevníky rozumí. Jedna z informantek upozorňuje na to, že „paragrafové“ ZŠ jsou pro některé žáky z malých vesnic nedostupné, jelikož jsou daleko. Nevýhody při vzdělávání na běžné ZŠ vidí informantky v tom, že se žák nezačlenění do kolektivu. Podle jejich mínění zde žák s LMP nezažije ten pravý úspěch v porovnání s ostatními vrstevníky, protože se učí něco jiného podle jiných učebnic. Výhodou je pak podle informantek socializace s intaktními vrstevníky.

Informantky z „paragrafové“ ZŠ spatřují nevýhodu běžné ZŠ v tom, že je žák vyčleňován z kolektivu. Jedna z informantek uvedla, že se zde žák musí více učit především doma s rodiči, což pro ně může být velmi náročné. „Paragrafovou“ ZŠ informantky rovněž považují za lépe připravenou na vzdělávání žáků s LMP. Výhody spatřují v menším počtu žáků a individuálnějším přístupu, pomalejším tempu a v socializaci. Nevýhodu vidí jedna z informantek v tom, že neprobíhá socializace s intaktními vrstevníky.

Informantka z „paragrafové“ ZŠ klade důraz na správnou diagnostiku. Problém spatřuje v případě, že je dítě diagnostikováno až v pozdějším věku, kdy se vzdělávalo na běžné ZŠ a poté přešlo na „paragrafovou“ ZŠ. V tomto případě si myslí, že už se dítě nedostane na takovou úroveň, na jaké by mohlo být.

Jak speciální pedagožka, tak vedoucí SPC vidí rozdíly při inkluzi na prvním a druhém stupni. Přičemž se shodují, že na prvním stupni se inkluzivní vzdělávání žáků s LMP daří lépe. Na druhém stupni už přibývají předměty a s tím i učivo. Dochází ke střídání učitelů a místností. Také může dojít k vyčlenění žáka z kolektivu, jelikož už si s vrstevníky nerozumí. Zodpovědnost přechází na děti s LMP, a to je podle vedoucí SPC problematické. Speciální pedagožka proto rodičům při přechodu na druhý stupeň sama doporučuje zvážení možnosti přechodu na „paragrafovou“ ZŠ. Ale má i zkušenosti s žáky, kteří jejich ZŠ dokončili a následně získali výuční list.

### **Výzkumná otázka číslo 5:**

- **Jak hodnotí pedagogové obou typů škol podmínky ke vzdělávání žáka s LMP v kontextu své školy, kde působí?**

Pouze jedna informantka z běžné ZŠ uvedla, že jejich škola nebyla na příchod žáka připravena a během školního roku si musela dokupovat a vyrábět pomůcky. Ostatní informantky, jak z běžné ZŠ, tak „paragrafové“ ZŠ se shodly v tom, že jsou jejich školy velmi dobře připraveny na vzdělávání žáků s LMP.

Všechny informantky z běžné ZŠ mají k dispozici asistenta pedagoga. Až na jednu informantku z běžné ZŠ i speciální pedagožku. Materiální podmínky jsou zajištěny přes SPC, které doporučuje a financuje pomůcky. Na běžné ZŠ, na které působí tři informantky, mají také zřízenou třídu, kde se vzdělávají žáci s LMP v rámci některých hodin pod vedením speciální pedagožky.

Informantky z „paragrafové“ ZŠ rovněž uvedly, že je jejich škola velmi dobře vybavena a nezmínily, že by jim na škole něco chybělo. Zmiňovaly využití snoezelen místnosti, možnost různých terapií a aktivit. Jedná se například o canisterapie, hipoterapie a návštěvu solné jeskyně. Přičemž tyto aktivity jim ve většině případů hradí škola.

Obě skupiny, až na jednu informantku z běžné ZŠ, uvedly, že jsou podmínky ke vzdělávání žáků s LMP dobré. Na běžné ZŠ ale nemají například snoezelen místnost a žáci se nemohou účastnit různých terapií. Přesto si myslí, že je tato ZŠ pro žáky s LMP jinak velmi dobře vybavena. To se netýká druhé ZŠ, kde informantka uvedla, že škola připravena nebyla.

### **Výzkumná otázka číslo 6:**

- **Jaká je připravenost pedagogů běžných základních škol na žáky s LMP?**

Připravenost pedagogů běžných ZŠ hodnotila vedoucí SPC. Jedná se o velmi zkušenou speciální pedagožku, která má více než 30letou zkušenost se vzděláváním žáků s LMP. Na pozici vedoucí SPC je již více než 15 let. Využila jsem její zkušenosti se spoluprací s učiteli běžných ZŠ.

Z pohledu vedoucí SPC je připravenost pedagogů velmi individuální a vždy záleží na osobnosti daného člověka. Z jejich zkušeností vyplynulo, že se na tuto otázku nedá jednoznačně odpovědět, protože vždy se může najít učitel, který bude zaměřený



výkonnostně a nebude s žákem s LMP pracovat tak, jak by měl. Její zkušenosti jsou ale pozitivnější s učiteli na prvním stupni, kdy jsou učitelé empatictí a dokáží s žákem pracovat.

Informantky z běžné ZŠ se v problematice vzdělávání žáků s LMP dále nevzdělávají. Některé prošly školením před několika lety. Naopak jejich zkušenost se vzdáváním žáků s LMP je až na jednu informantku letitá. Při vzdělávání tak mohou čerpat ze své praxe.

### **Výzkumná otázka číslo 7:**

- **Jaký typ školy je z pohledu všech informantů pro žáky s LMP výhodnější? Jaké je jejich zdůvodnění?**

Všechny informantky z běžné ZŠ školy považují „paragrafovou“ ZŠ lépe připravenou na vzdělávání žáků s LMP. Výhody spatřují v menším počtu žáků ve třídě a s tím spojený větší prostor pro individuální práci s žákem. Žák zde podle mínění informantek zažije pravý úspěch.

Všechny informantky z „paragrafové“ ZŠ preferují pro žáky s LMP ZŠ „paragrafovou“. V případě, že má žák souběžné postižení více vadami, je podle jedné z informantek vhodná ZŠ speciální. Informantky rovněž zmínily, že „paragrafová“ ZŠ je na žáky s LMP lépe připravena. Informantky zmiňovaly stejné výhody jako informantky z běžné ZŠ.

Speciální pedagožka preferuje vzdělávání žáků s LMP na „paragrafových“ ZŠ. Nevýhodu na běžných ZŠ vidí ve velkém počtu žáků ve třídách a v tom, že tam většinou nejsou speciální pedagogové. Výhody „paragrafových“ ZŠ vidí v menším počtu žáků ve třídách a v individuálnějšímu přístupu k žákovi. Dále v tom, že zde vyučují speciální pedagogové.

Podle vedoucí SPC je běžná ZŠ vhodnější v případě, že se jedná o žáka, který začíná plnit povinnou školní docházku. Je při vyšší hranici LMP a dokáže komunikovat. Vhodná je škola rodinného typu, kde jsou menší počty žáků ve třídách, empatická učitelka a musí být k dispozici asistentka pedagoga. V případě kombinovaného postižení, kdy je péče o žáka náročnější, je vhodná „paragrafová“ ZŠ. Přičemž osobně pro inkluzi žáků s LMP na základní školu moc není.

## 7.1 *Diskuze*

Cílem výzkumu byla komparace vzdělávání u žáků s lehkým mentálním postižením na základní škole zřízené podle § 16 odst. 9 ŠZ („paragrafové“) a na běžné (inkluzivní) základní škole. Dílčím cílem bylo zjistit, zda existují rozdíly mezi oběma typy škol v oblasti zajišťování podmínek pro žáky s LMP. Konkrétně se jednalo o podmínky vzdělávací, výchovné, organizační, materiální, technické a personální.

Ze získaných dat z výzkumného šetření bylo zjištěno, že existují rozdíly ve vzdělávání žáků s LMP na běžné základní škole a na základní škole zřízené podle § 16 odst. 9 ŠZ. Jedná se o rozdíly v podmínkách personálních a v aplikaci individuálního přístupu k žákům, který je na „paragrafových“ ZŠ umožněn menším počtem žáků ve třídě. Toto zjištění je v souladu s informacemi z publikace Valenty (2018), který uvádí, že se základní škola pro žáky s mentálním postižením svou strukturou, organizací a učebním plánem výrazně neodlišuje od běžné základní školy. Přičemž se od majoritní základní školy odlišuje například aplikací principu individuálního přístupu k žákům, který je umožněn sníženým počtem žáků ve třídách, zajištěním asistenta pedagoga.

Podle Valenty (2018) se dále ZŠ pro žáky s mentálním postižením od běžné ZŠ odlišuje využíváním speciálně pedagogických prostředků, a to didaktickými, diagnostickými a terapeuticko-formativními metodami a formami. Ve výzkumu se ukázalo, že ani metody, ani formy práce, které s žáky s LMP využívají pedagogové, se na obou typech ZŠ výrazně neodlišují. Ale liší se právě ve využití speciálně pedagogických prostředků. Na „paragrafové“ ZŠ probíhají různé terapie a aktivity, využívají snoezelen místnost a navštěvují solnou jeskyni.

Při vzdělávání žáka s LMP využívají nejen pedagogové z běžných ZŠ podpurná opatření. Ty představují podporu pro práci pedagoga s žákem v případě, že jeho vzdělávání vyžaduje úpravy. V rámci výzkumu vznikly čtyři kategorie podpurných opatření, které dané informantky využívají. Jedná se o metody, organizace výuky, personální podporu a úpravu obsahu a výstupu vzdělávání.

V rámci zjišťování pohledu pedagogů na inkluzi žáků s LMP, pouze jedna z informantek z běžné ZŠ explicitně uvedla, že není pro inkluzi. Ostatní informantky svůj názor explicitně nevyjádřily, ale všechny informantky za vhodnější považují „paragrafovou“ ZŠ, popřípadě speciální ZŠ. Němec (2018) analyzoval postoje 174 učitelů ZŠ k inkluzi.

Pro inkluzi se vyslovilo 66 učitelů a proti inkluzi bylo 100 učitelů. Z výsledků jeho výzkumu vyplynulo, že u učitelů převažují spíše negativní postoje k inkluzi. Odpůrci inkluze zdůrazňovali, že vhodnější je pro žáky vzdělávání ve speciálním školství.

Výzkum objevil nedostatky na jedné z běžných ZŠ, která by je měla odstranit, aby zde inkluzivní vzdělávání mohlo správně fungovat. Jednalo se o nedostatky v materiálních a personálních podmínkách. Naproti tomu druhá běžná ZŠ a ZŠ zřízená podle § 16 odstavce 9 ŠZ jsou na vzdělávání žáků s LMP podle informantek dobře připraveny.

Při zjišťování pozitiv a limitů na škole, v níž informantky působí, došlo k zajímavé situaci. Informantky z běžné ZŠ měly problémy při uvádění pozitiv vzdělávání žáků s LMP na jejich škole. A naopak informantky z „paragrafové“ ZŠ měly problém při uvádění limitů v rámci jejich školy.

Připravenost pedagogů běžných ZŠ hodnotila vedoucí SPC, která na této pozici působí více než 15 let. A má bohaté zkušenosti se spoluprací s učiteli z běžných ZŠ. Z jejího pohledu je to velmi individuální a vždy záleží na osobnosti každého člověka. Z jejich zkušeností vyplynulo, že se na tuto otázku nedá jednoznačně odpovědět. Samotní pedagogové z běžné ZŠ se dále v problematice edukace žáků s LMP nevzdělávají. Výzkum, který se také zabývá touto problematikou provedl Pivarč (2020). Výsledky ukázaly, že téměř 60 % učitelů běžné ZŠ deklarovalo vyšší míru nepřipravenosti na inkluzivní vzdělávání, přesněji se necítili býti dobře připraveni na společné vzdělávání v rámci jedné třídy.

Osm informantek uvedlo, že vhodnější variantou pro vzdělávání žáků s LMP je „paragrafová“ ZŠ. Jednalo se o čtyři informantky z „paragrafové“ ZŠ, dvě informantky z běžné ZŠ, speciální pedagožku a vedoucí SPC. Zbylé dvě informantky z běžné ZŠ preferují pro žáky s LMP ZŠ speciální. Přičemž ZŠ speciální je především určena pro žáky se středním, těžkým, hlubokým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami. Primárně není určena pro žáky s LMP. Informantky zřejmě neznaly rozdíl mezi ZŠ speciální a ZŠ „paragrafovou“. Ani jedna informantek nepovažuje běžnou ZŠ za vhodnější variantu. Postoje pedagogů běžných ZŠ a ZŠ „paragrafových“ ve svém výzkumu zkoumají i Michalík a kol. (2018). V jejich výzkumu byly respondentům nabídnuty tři varianty forem vzdělávání, a to individuální integrace žáka do běžné třídy běžné školy, vytvoření skupiny žáků s obdobným znevýhodněním do speciální třídy v běžné škole a vzdělávání ve škole samostatně zřízené pro žáky se speciálními

vzdělávacími potřebami. Zajímavé výsledky přináší odpovědi respondentů na „optimální“ místo vzdělávání žáků s LMP. Pedagogové z běžných škol nejvíce volili odpověď „speciální třída na běžné škole“ (46,3 %) a dále shodně 24,9 % z nich bylo jak pro individuální integraci v běžné škole, tak naopak pro „paragrafovou“ školu. Pedagogové z „paragrafových“ škol v 63,9 % preferují „paragrafovou“ školu, dále 29,3 % respondentů uvedlo speciální třídy na běžné škole a pro individuální integraci bylo jen 5,6 % pedagogů „paragrafových“ škol.

## 8 Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala problematikou vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením na běžných (inkluzivních) základních školách a na školách zřízených podle § 16 odstavce 9 školského zákona. Cílem této práce bylo porovnání vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením na škole hlavního vzdělávacího proudu a na škole zřízené podle §16 odstavce 9 školského zákona, tedy na škole zřízené pro žáky s mentálním postižením.

Teoretická část se skládala ze čtyř hlavních kapitol. První kapitola se zabývala charakterizací žáka mladšího školního věku. Následující kapitola byla zaměřena na mentální postižení, přičemž se zabývala lehkým mentálním postižením. Třetí kapitola popisovala systém služeb a péče pro děti s mentálním postižením a jejich zákonné zástupce. Přesněji popisovala služby v gesci Ministerstva práce a sociálních věcí (MPSV) a také služby, které poskytuje Ministerstvo zdravotnictví (MZ) a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Poslední kapitola se věnovala vzdělávání žáků s mentálním postižením, ve které bylo zmíněno vzdělávání žáků před rokem 1989, po roce 1989 a současné možnosti vzdělávání. Úžeji se kapitola zaměřila na stávající možnosti vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

Pro praktickou část byla zvolena kvalitativní metoda výzkumu, a to polostrukturované rozhovory. Pro rozhovory byly zvoleny otevřené otázky, které byly rozdílné pro konkrétní skupinu informantek. Jednalo se o pedagogy obou typů základních škol (běžné a „paragrafové“), speciálního pedagoga, který působí na běžné základní škole, a odborníka z SPC. Při rozhovorech jsem vycházela ze základních otázek, které byly doplněny a rozšířeny o otázky a odpovědi, které vyvstaly během rozhovorů k probíranému tématu.

Provedený výzkum ukázal, že při vzdělávání žáků s LMP na běžných ZŠ a na školách zřízených dle § 16 školského zákona existují určité rozdíly. Rozdíly se objevily v personálních podmínkách, ve využití speciálně pedagogických prostředků a aplikací individuálního přístupu k žákům, který je na „paragrafových“ ZŠ umožněn menším počtem žáků ve třídě. Což běžně na ZŠ není možné, pokud se nejedná o malou školu. Na „paragrafové“ ZŠ mají navíc možnost využívat snoezelen místnost, žáci se účastní různých terapií a aktivit. Za určitých předpokladů je možné plnohodnotně vzdělávat žáky s LMP v rámci inkluzivního vzdělávání. Přesto je důležité před umístěním žáka s LMP

do školy hlavního vzdělávacího proudu zvážit veškeré faktory, které se podílejí na úspěšném začlenění konkrétního žáka.

Výzkum upozornil na nedostatky jedné z běžných základních škol, která by měla nedostatky odstranit, aby zde inkluzivní vzdělávání správně fungovalo. Naproti tomu druhá běžná ZŠ a ZŠ zřízená podle § 16 odstavce 9 školského zákona jsou na vzdělávání žáků s LMP dobře připraveny.

Domnívám se, že cíle bakalářské práce byly naplněny. Tato bakalářská práce přispívá k poznání současné situace ve vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

### Publikace

1. BAZALOVÁ, Barbora, 2014. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0693-4.
2. BAZALOVÁ, Barbora, 2023. *Psychopedie*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-3725-1.
3. BENDOVIÁ, Petra a Pavel ZIKL, 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3.
4. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
5. HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
6. JANKOVSKÝ, Jiří, 2006. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: somatopedická a psychologická hlediska*. 2. vyd. Praha: Triton. ISBN 80-7254-730-5.
7. KNOTOVÁ, Dana, 2014. *Úvod do sociální pedagogiky: studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7077-6.
8. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
9. MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Michal RŮŽIČKA, 2018. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5321-7.
10. MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
11. MIŠOVIČ, Ján, 2019. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). Studijní texty. ISBN 978-80-7419-285-2.
12. MOJŽÍŠOVÁ, Adéla, ed., 2019. *Sociální práce s osobami se zdravotním postižením*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta. ISBN 978-80-7394-738-5.
13. NAKONEČNÝ, Milan, 2011. *Psychologie: přehled základních oborů*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-443-8.

14. PIPEKOVÁ, Jarmila, ed., 2006. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-120-0.
15. PIVARČ, Jakub, 2017. *Poznátky o žákovských prekonceptcích mentálního postižení v kontextu proměny paradigmatu současného vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-952-0.
16. PIVARČ, Jakub, 2020. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. [Praha]: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-206-4.
17. SLOWÍK, Josef, 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.
18. ŠANTRŮČEK, Miroslav, 1982. *Mezinárodní klasifikace nemocí: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí, úrazů a příčin smrti ve znění 9. decenální revize*. 2. Praha: Avicenum. ISBN 08-069-78.
19. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva, 2006. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-060-7.
20. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
21. THOROVÁ, Kateřina, 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.
22. VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8308-0.
23. VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese / Marie Vágnerová*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál. ISBN isbn80-7178-802-3.
24. VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
25. VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER, 2007. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 3., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-099-2.
26. VALENTA, Milan, 2014. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0602-6.
27. VALENTA, Milan, 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. ISBN 978-80-244-4614-1.



28. VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH, 2012. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1.
29. VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH, 2018. *Mentální postižení. 2.*, přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0378-2.
30. VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: GRADA Publishing. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1734-0.
31. VANČOVÁ, Alica, 2007. *Základy speciální pedagogiky pro práci so studentmi stredných a vysokých škôl*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-89113-30-9.
32. VIKTORIN, Jan, 2020. *Přístup k rozvoji percepčně-motorických funkcí u žáků s lehkým mentálním postižením na základních školách*. Opava: Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik v Opavě. ISBN 978-80-7510-424-3.
33. ZIKL, Pavel, 2021. *Motorika dětí s lehkým mentálním postižením*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-246-5066-1.
34. ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA, 2019. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

### Internetové zdroje a publikace

1. ADAMUS, Petr, 2019. *Vzdělávání žáků s mentálním postižením*. [online]. 1. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7599-069-3. [cit. 2023-01-25]. Dostupné také z: <https://dokumenty.osu.cz/pdf/materialy/vzdelavani-zaku-s-mentálním-postizenim.pdf>
2. American Psychiatric Association, 2021. What is Intellectual Disability? [online] [cit. 2023-06-10]. Dostupné z: [https://www.psychiatry.org/patients-families/intellectual-disability/what-is-intellectual-disability#section\\_7](https://www.psychiatry.org/patients-families/intellectual-disability/what-is-intellectual-disability#section_7)
3. BAČÁKOVÁ, Markéta, 2013. *Systém služeb pro děti a mladé lidi s postižením a jejich rodiny*. [online]. Praha: Národní centrum podpory transformace sociálních služeb. [cit. 2022-12-06]. Dostupné z: <http://www.trass.cz/wp-content/uploads/2016/02/system-sluzeb.pdf>
4. BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2019. *Mentální postižení a PAS 2*. [online]. 1. Opava: Slezská univerzita v Opavě. ISBN 978-80-7510-361-1. [cit. 2023-01-23].

- Dostupné také z:
- [https://is.slu.cz/publication/39441/Mentalni\\_postizeni\\_a\\_PAS2.pdf](https://is.slu.cz/publication/39441/Mentalni_postizeni_a_PAS2.pdf)
5. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5tm*, c2013. 5th ed. Washington, DC: American Psychiatric Publishing. ISBN 978-0-89042-555-8., [online] [cit. 2023-06-10]. Dostupné také z: [https://repository.poltekkes-kaltim.ac.id/657/1/Diagnostic%20and%20statistical%20manual%20of%20mental%20disorders%20%20DSM-5%20\(%20PDFDrive.com%20\).pdf](https://repository.poltekkes-kaltim.ac.id/657/1/Diagnostic%20and%20statistical%20manual%20of%20mental%20disorders%20%20DSM-5%20(%20PDFDrive.com%20).pdf)
  6. FRANIOK, Petr a Helena ŘÍHOVÁ, 2020. *METODIKA PRÁCE S ŽÁKY S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ*. [online]. Ostravská univerzita: Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7599-239-0. [cit. 2023-01-24]. Dostupné také z: <https://skolicky.inkluze.osu.cz/wp-content/uploads/METODIKA-PRACE-S-ZAKY-S-MENTALNIM-POSTIZENIM-V-INKLUZIVNIM-VZDELAVANI.pdf>
  7. FRANIOK, Petr, 2014. *Psychopedie 1* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7464-645-4 [cit. 2022-10-27]. Dostupné také z: [https://projekty.osu.cz/svp/opory/Franiok\\_adaptace.pdf](https://projekty.osu.cz/svp/opory/Franiok_adaptace.pdf)
  8. ICD-11, WHO, verze 02/2022 [online], [cit. 2022-10-29]. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/605267007>
  9. LÍBENKOVÁ, Eva, 2008. Vzdělávání dětí s mentálním postižením se zaměřením na Jihočeský kraj. In: *Kontakt* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích: Zdravotně sociální fakulta, s. 90-95 [cit. 2022-12-30]. ISSN 12124117. Dostupné také z: <http://kont.zsf.jcu.cz/doi/10.32725/kont.2008.013.html>
  10. MAULIK, Pallab K., MASCARENHAS, Maya N., MATHERS, Colin D. DUA, Tarun, SAXENA, Shekhar, 2013. Prevalence of intellectual disability: A meta-analysis of population-based studies, *Research in Developmental Disabilities*, Volume 32, Issue 2, 2011, Pages 419-436, ISSN 0891-4222, [online] [cit. 2023-06-10]. Dostupné také z: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.12.018>.
  11. MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ., 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část* [online]. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2022-12-30]. ISBN 978-80-244-4675-2. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-vseobecny.pdf>

12. MINISTERSTVO ZDRAVOTNICTVÍ ČESKÉ REPUBLIKY, ©2010. *Světová zdravotnická organizace schválila jedenáctou revizi Mezinárodní klasifikace nemocí*. [online]. 07. 08. 2019. [cit. 2022-10-29]. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/tiskove-centrum-mz/svetova-zdravotnicka-organizace-schvalila-jedenactou-revizi-mezinarodni-klasifikace-nemoci/>
13. MKN-10 klasifikace, © 2020. *MKN-10.uzis*. [online]. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky. [cit. 2022-10-29]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F70-F79>
14. NĚMEC, Zbyněk, 2018. Postoje pedagogů základních škol ke konceptu inkluzivního vzdělávání. *Speciální pedagogika* [online]. 28(3), 221-232 [cit. 2023-06-27]. ISSN 1211-2720. Dostupné z: [https://drive.google.com/file/d/1W5HcA3s46KrsrSa\\_0\\_mlVUnlDMmvi5xo/view](https://drive.google.com/file/d/1W5HcA3s46KrsrSa_0_mlVUnlDMmvi5xo/view)
15. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální*, 2008. [online]. Praha: VÚT, 110 s. [cit. 2023-01-23]. Dostupné z: [https://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/2483/ramcovy\\_vzdelavaci\\_program\\_pro\\_zakladni\\_skolu\\_specialni.pdf](https://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/2483/ramcovy_vzdelavaci_program_pro_zakladni_skolu_specialni.pdf)
16. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2021. [online]. Praha: MŠMT, 173 s. [cit. 2023-01-23]. Dostupné z: <https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021-s-vyznacenyymi-zmenami.pdf>
17. Special Olympics, 2023. What is Intellectual Disability? [online] [cit. 2023-01-20]. Dostupné z: <https://www.specialolympics.org/about/intellectual-disabilities/what-is-intellectual-disability>
18. UHLÍŘOVÁ, Barbora, LATIMIER, Camille 2013. *Příspěvek k situaci osob pečujících o osoby s mentálním, kombinovaným a tělesným postižením a o osoby s poruchami autistického spektra: Studie potřeb lidí mimo ústavy*. [online] [cit. 2022-12-28]. Dostupné z: <http://www.trass.cz/wp-content/uploads/2016/02/prispevek.pdf>
19. VIKTORIN, Jan, ŠIMČÍKOVÁ, Kateřina, ed., 2018. *Diagnostický proces u jedinců s lehkým mentálním postižením*. In: HUTYROVÁ, Miluše a Veronika RŮŽIČKOVÁ. *Perspektivy společného vzdělávání*. 1. [online]. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 113-120. ISBN 978-80-244-5430-6. [cit. 2023-01-28].

- Dostupné také z: <https://sppdny.cz/wp-content/uploads/2019/02/sbornik-konference-olomoucke-specialne-pedagogicke-dny-2017.pdf>
20. VÍTKOVÁ, Marie, 2020. *Speciální pedagogika předškolního a školního věku a dospělých*. [online]. Opava: Slezská univerzita v Opavě. ISBN 978-80-7510-401-4. [cit. 2022-12-28]. Dostupné také z: <https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2020/10/22-SO-Speciáln%C3%AD-pedagogika.pdf>
  21. Vládní výbor pro zdravotně postižené občany, 2020. *Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021-2025*. [online] [cit. 2022-11-28]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/vvozp/aktuality/Narodni-plan-2021-2025.pdf>
  22. Vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2016. [online]. MŠMT. [cit. 2022-01-02]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>
  23. Vyhláška č. 291/1991 Sb. *Vyhláška ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky o základní škole*, 2010-2022. [online]. In: *Zákony pro lidi*. AION CS. [cit. 2022-12-29]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-291>
  24. Vyhláška č. 62/2007 Sb. *Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*, 2010-2022. [online]. In *Zákony pro lidi*. AION CS. [cit. 2022-12-29]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2007-62>
  25. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 197/2016 Sb. 2010-2022. [online]. In: *Zákony pro lidi*. AION CS, [cit. 2022-12-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>
  26. Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, 2006. [online]. MPSV. [cit. 2022-12-10]. Dostupné z: [https://www.mpsv.cz/documents/20142/225517/Zakon\\_o\\_socialnich\\_sluzbach-stav\\_do\\_30.9.\\_2017.pdf/3cc5bee9-29b1-f4c2-d56e-899cf8ec21d5](https://www.mpsv.cz/documents/20142/225517/Zakon_o_socialnich_sluzbach-stav_do_30.9._2017.pdf/3cc5bee9-29b1-f4c2-d56e-899cf8ec21d5)
  27. Zákon č. 564/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2004. [online]. MŠMT. [cit. 2022-12-30]. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinem-ode-dne-1-2-2022>

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha č. 1** – Informovaný souhlas

**Příloha č. 2** - Základní otázky pro učitele běžné (inkluzivní) školy

**Příloha č. 3** - Základní otázky pro učitele „paragrafové“ školy

**Příloha č. 4** - Základní otázky pro školního speciálního pedagoga

**Příloha č. 5** - Základní otázky pro odborníka z SPC

**Příloha č. 6** – Ukázka přepsaného rozhovoru s odborníkem z SPC

## **Příloha č. 1**

### **Informovaný souhlas**

Vážená paní, vážený pane,

obracím se na Vás s prosbou o spolupráci. V současné době vypracovávám závěrečnou práci, v rámci které provádím výzkum, jehož cílem je komparace škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona a běžných základních škol. Cílem je zjistit, zda jsou nějaké rozdíly mezi oběma typy škol v oblasti zajišťování podmínek pro žáky s LMP. Konkrétně se jedná o podmínky vzdělávací, výchovné, organizační, materiální a technické a personální.

#### **Prohlášení**

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumu. Studentka mě informovala o podstatě výzkumu a seznámila mě s cíli, metodami a postupy, které budou při výzkumu používány, stejně jako s výhodami a riziky, které pro mě z účasti na výzkumu vyplývají. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány a použity pro účely vypracování závěrečné práce studentky.

Měl/a jsem možnost si vše řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážit. Měl/a jsem možnost se studentky zeptat na vše pro mě podstatné a potřebné. Na tyto dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď.

Prohlašuji, že beru na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním osobních a citlivých údajů účastníka výzkumu v rozsahu, způsobem a za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží účastník výzkumu a druhý studentka.

Jméno, příjmení a podpis účastníka výzkumu:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

V \_\_\_\_\_ dne: \_\_\_\_\_

Jméno, příjmení a podpis studentky:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **Příloha č. 2**

### **Základní otázky pro učitele inkluzivní základní školy**

1. Jaké postupy, metody práce a organizační formy využíváte při vzdělávání žáka s LMP?
2. Jaké pomůcky využíváte při vyučování žáka s LMP?
3. Jaká podpůrná opatření využíváte při vzdělávání žáků s LMP?
4. Jak v průběhu vyučovací hodiny organizujete práci s intaktními žáky a inkludovaným žákem?
5. Jaký je Váš názor z hlediska vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením? Jak nahlížíte na vzdělávání na základních školách zřízených podle paragrafu 16 odstavce 9 školského zákona a na běžných základních školách?
6. Jak hodnotíte podmínky pro vzdělávání žáka v kontextu Vaší školy? (počet žáků ve třídě, materiální podmínky, asistent pedagoga ...)
7. V čem spatřujete pozitiva a limity při vzdělávání žáků s LMP ve Vaší škole?
8. Jak funguje Vaše spolupráce s asistentem pedagoga?
9. Jaké máte zkušenosti se současným inkluzivním vzděláváním žáků s LMP?
10. Vzděláváte se dále v oblasti edukace žáka s LMP? Pokud ano, jakou formou?
11. Jaký typ školy je podle Vašeho názoru pro žáka s LMP vhodnější? Čím byste to doložil(a)?

### **Příloha č. 3**

#### **Základní otázky pro učitele „paragrafové“ základní školy**

1. Jaké postupy, metody práce a organizační formy využíváte při vzdělávání žáka s LMP?
2. Jaké pomůcky využíváte při vyučování žáka s LMP?
3. Jaký je Váš názor z hlediska vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením? Jak nahlížíte na vzdělávání na základních školách zřízených podle paragrafu 16 odstavce 9 školského zákona a na běžných základních školách?
4. Jak hodnotíte podmínky pro vzdělávání žáka v kontextu Vaší školy? (počet žáků ve třídě, materiální podmínky, asistent pedagoga ...)
5. V čem spatřujete pozitiva a limity při vzdělávání žáků s LMP ve škole, v níž působíte?
6. Jak funguje Vaše spolupráce s asistentem pedagoga?
7. Vzděláváte se dále v oblasti edukace žáka s LMP? Pokud ano, jakou formou?
8. Jaký typ školy je podle Vašeho názoru pro žáka s LMP vhodnější? Čím byste to doložil(a)?



## **Příloha č. 4**

### **Základní otázky pro speciálního pedagoga**

1. Jaká je náplň Vaší práce? Jak probíhá Váš běžný pracovní den?
2. Jak pracujete s žáky s LMP? Jaké postupy, metody práce a organizační formy využíváte při vzdělávání žáka s LMP?
3. Jaké pomůcky využíváte při vyučování žáka s LMP?
4. Jak vnímáte roli speciálního pedagoga při inkluzivním vzdělávání dítěte s LMP na základní škole?
5. Jaký je Váš názor z hlediska vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením? Jak nahlížíte na vzdělávání na základních školách zřízených podle paragrafu 16 odstavce 9 školského zákona a na běžných základních školách?
6. Jak hodnotíte podmínky pro vzdělávání žáka v kontextu Vaší školy? (počet žáků ve třídě, materiální podmínky, asistent pedagoga ...)
7. V čem spatřujete pozitiva a limity při vzdělávání žáků s LMP ve Vaší škole?
8. Jaká je Vaše role v rámci péče o děti s LMP?
9. Jaká je Vaše role v rámci podpory učitele a asistenta pedagoga? Jak funguje Vaše spolupráce? Jak funguje Vaše spolupráce s SPC?
10. Jaké máte zkušenosti se současným inkluzivním vzděláváním žáků s LMP?
11. Vzděláváte se dále v oblasti edukace žáka s LMP? Pokud ano, jakou formou?
12. Jaký typ školy je podle Vašeho názoru pro žáka s LMP vhodnější? Čím byste to doložil(a)?

## **Příloha č. 5**

### **Základní otázky pro odborníka z SPC:**

1. Jaký je Váš názor z hlediska vzdělávání žáků s LMP? Jak nahlížíte na vzdělávání na základních školách zřízených podle paragrafu 16 odstavce 9 školského zákona a na běžných základních školách?
2. Jaká je současná situace vzdělávání žáků s LMP?
3. Co považujete za důležité pro úspěšnou inkluzi žáků s LMP?
4. Jak hodnotíte inkluzi z hlediska úspěchů a neúspěchů žáků s LMP?
5. V čem spatřujete pozitiva a limity při vzdělávání žáků s LMP na běžné základní škole a na základní škole zřízené podle paragrafu 16 odstavce 9 školského zákona?
6. Jak hodnotíte připravenost učitelů běžných základních škol na příchod žáka s LMP?
7. Jaký typ základní školy je podle Vás vhodnější pro vzdělávání žáků s LMP?
8. Jaké jsou rozdíly při vzdělávání žáka s LMP na běžné základní škole a na základní škole zřízené podle paragrafu 16 odstavce 9 školského zákona?
9. Jak hodnotíte spolupráci s pedagogy z běžné základní školy a ze základní školy zřízené podle paragrafu 16 odstavce 9 školského zákona? Popřípadě jsou zde nějaké jiné problémy?

## **Příloha č. 6** – Ukázka přepsaného rozhovoru s odborníkem z SPC

**V** = Výzkumník, **I10** = Informantka I10

**V:** Jaký je Váš názor z hlediska vzdělávání žáků s LMP? Jak nahlížíte na vzdělávání na školách zřízených dle paragrafu 16 odst. 9 a na běžných základních školách?

**I10:** Tak já si myslím, že vzdělávání je smysluplné, ať probíhá na běžných základních školách nebo na školách zřízených podle paragrafu 16 odstavce 9. Záleží na mnoha faktorech, kde to vzdělávání je smysluplnější. Pro některé klienty je vhodná varianta, aby se vzdělávali na běžných základních školách, kde mají jiné podmínky ke vzdělávání než na škole paragrafové. Na běžných základních školách, kde se vzdělávají někteří naši klienti, je potřeba, aby byl učitel osobnostně připraven. Takže záleží na osobnosti paní učitelky, aby byla pro inkluzivní a totéž platí o paní asistentce. Ale je to důležité i u ostatních pedagogů. Pak je důležité u dítěte, aby postižení nebylo třeba při dolní hranici LMP, kdy ta péče už je potom potřebná trochu jiná. Co se týká vzdělávání žáků na paragrafových školách, tak je určené spíše podle mého názoru pro klienty při dolní hranici lehkého mentálního postižení. Nebo tam, kde není zcela možná spolupráce se zákonným zástupcem, kde je to prostředí méně podnětné. Vzdělávání, ať je to na jakýkoliv škole, má smysl. Jenom je potřeba připravit podmínky. A musí to být vhodné dítě. Obecně je to jedno, kde se vzdělávají, ale je potřeba připravit prostředí pro to dítě.

**V:** Jaká je současná situace vzdělávání žáků s LMP?

**I10:** Před rokem 2016 se většina žáků vzdělávala v paragrafových školách. Po roce 2016 přestalo být podporováno vzdělávání ve školách podle paragrafu 16 odstavce 9, kdy se dokonce hovořilo o jejich zrušení. V každém případě od roku 2016 se nerozšířily kapacity těch škol, ty tedy zůstávají pořád stejné. Nechala jsem si vytáhnout nějaká čísla. To je možná překvapivý, že v současné době máme přibližně 650 klientů s lehkým mentálním postižením, z toho na běžných základních školách jich máme 200 a na paragrafových vlastně skoro 450. To je docela zajímavý. V době inkluze, kdy se hovoří o tom, že děti zůstávají na základních školách, tak to úplně tak není pravda. V podstatě tady, jak máme školy podle paragrafu 16 odstavce 9, jsou vlastně v okresních městech Český Krumlov, Tábor, České Budějovice, Strakonice, Jindřichův Hradec, Prachatice, tak ty školy jsou relativně naplněné po ročnících. Na prvních stupních nejsou tolik, tam přece jenom převládá ta inkluze. Ono to možná trochu zkresluje. Na prvním stupni máme relativně

hodně dětí s lehkým mentálním postižením na běžných základních školách, ale inkluze u dětí s lehkým mentálním postižením má svá specifika, a na druhém stupni už je to docela problematické.

**V:** To znamená, že pak z druhého stupně přechází na paragrafovou školu?

**I10:** Přesně tak. Oni jsou na prvním stupni na běžných základních školách a pak po 5. ročníku přecházejí. Je to třeba díky tomu, že je ta škola malotřídní jenom do 5. ročníku. Protože rodiče vyhledávají spíše školy rodinného typu, menší. Pak už nenastoupí do těch megalomanských velkých městských škol do 6. ročníku, ale přihlásí se do paragrafové školy. Takže je to možná i tím.

**V:** Když takhle mění prostředí, jak se dětem daří?

**I10:** Mezi námi, začínají být úspěšnější. Mají jiný přístup speciálního pedagoga. Na základních školách se často děje to, že učitelé nechápou minimální výstupy. Takže oni těm dětem pouze zredukuje obsah toho učiva nebo rozsah, ale nevyučují je podle minimálních výstupů. Tam prostě někteří ne že by to nepochopili, ale nechtějí s minimálními výstupy pracovat. Ty děti víceméně zůstávají neúspěšní. Když přijdou sem, tak se víceméně stanou úspěšnými a zažívají úspěch. V tu chvíli se stává spokojená i rodina, jako zákonní zástupci, a mnohdy hovoří o tom, že je škoda, že vlastně nepřešli na to tuto školu nebo jakoukoliv paragrafovou školu dřív.

**V:** Na běžné základní škole to pak musí být pro žáky s LMP náročné na psychiku, vzhledem k tomu, že se mohou srovnávat s ostatními dětmi.

**I10:** Ty děti si to uvědomují, a to velmi často. I když se ten dospělý snaží děti zapojovat do kolektivu. Po celou školní docházku na prvním stupni se snaží ti učitelé a asistenti je začleňovat, ale když pak prostě je spontánní výběr do skupin, tak děti s lehkým mentálním postižením vždycky zůstanou jako poslední. Nikdo je nechce, nikdo s nimi nekamarádí, protože ty zájmy jsou už odlišné a ta úroveň je jiná. Děti od 3. třídy do 5. třídy dokáží být docela hodně upřímní až zlý. Vznikají velmi nepříjemné situace. 1. a 2. třída je fajn, protože děti, především holčičky, jsou takové pečující. Mají děti s lehkým mentálním postižením za ty panenky, ale pak už to moc nefunguje. Když je tam pak asistent pedagoga a snaží se ty děti opečovávat, tak zase to bývá kontraproduktivní, protože asistent supluje některé činnosti za to dítě. Brání mu v kontaktu s tím kolektivem, není to prostě přirozené. Inkluze žáků s lehkým mentálním postižením v porovnání s ostatními

žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je až na tom posledním místě. Inkluze všech možných postiženích ano, ale u klientů s lehkým mentálním postižením je to velmi ošemetné. Inkluduje se, ale je to problematické. Aby byla inkluze úspěšná je nutné zajistit velké množství podmínek.

**V:** Co považujete za důležité pro úspěšnou inkluzi žáků s LMP?

**I10:** Jsou důležité 3 faktory, aby inkluze byl funkční. Prvním faktorem je dítě nebo ten žák. Musí být na takové úrovni, aby byl schopen v tom kolektivu obstát. Základ je, že musí používat aktivně řeč. Mamá klienty s lehkým mentálním postižením, kteří nemluví, a ti nemají šanci se začlenit do kolektivu, protože nejsou schopni komunikovat se svými spolužáky. Je důležité, aby bylo dítě schopné. Za druhé je důležitý pedagogický pracovník. Ať je to asistent pedagoga nebo paní učitelka, která bude podporovat inkluzi, bude s tím dítětem pracovat. Bude mu připravovat pracovní listy na jeho úrovni, takže nejen ve vzdělávání nebo k výstupům z učiva. Bude vstřícná i právě při začleňování do kolektivu. Bude ho učit samostatnosti. Bude ho učit, kam má jít na záchod, aby to zvládl sám. Aby si došel do šatny. Aby mu pomohla při ncviku sociálních dovedností, které je musí někdo naučit. I ten pedagogický pracovník musí být nakloněný. A za třetí, velmi důležitý bod, je rodina. Podnětná rodina, která bude v úzkém kontaktu s paní učitelkou nebo s paní asistentkou a budou spolupracovat. Protože dítě s lehkým mentálním postižením, když je ve škole inkludovaný, tak musí ještě hodně pracovat doma. Musí tam probírat stejné učivo, které probírali ve škole. Takže to s ním musí maminka doma procvičovat, protože mají problém v krátkodobé paměti a aby si něco uchovali tak musí pracovat i doma. Když z trojúhelníku všechny tři body fungují, a to rodina, dítě a pedagogický pracovník, tak je to úplně vzorový. Ale není to vždy pravidlem.

**V:** Jaké máte vy zkušenosti se spoluprací s rodiči?

**I10:** Je to individuální. Rodiny fungují i nefungují. Není to úplně standardní u těch sociálně slabších rodin. Tam je ta spolupráce v rámci jejich možností. Není to tak, že by nechtěli, ale je to podle jejich možností. Kde nefunguje ta spolupráce, tak je to u zákonných zástupců, kde nepřijmou, že má jejich dítě speciální vzdělávací potřeby. Kdy dítě pořád považují za zdravé a nepřipouští si diagnózu. I když má nastavené minimální výstupy, tak prostě pořád ho považují za zdravé dítě a chtějí, aby se učilo jako ostatní děti. Takže to je taky špatně. Ale myslím si, že většinou se ty rodiče snaží.

**V:** V případě, že rodiče nefungují, chtějí své dítě přendat na paragrafovou školu?

**I10:** U sociálně slabých ano. Protože mají většinou zkušenosti i sami, protože absolvovali tyto školy. Pro některé je to i jednodušší, že nemusí doma tolik spolupracovat. Pro ně je to lepší varianta. Důležitá je zde diagnostika, abychom vyhodnotili, jestli to není jenom sociálně slabá rodina a méně podnětné prostředí a tím pádem školní výkony neodpovídají. Ale když se pak udělá test na kognitivní funkce, tak se zjistí, že tam není mentální postižení. Ale to už není záležitost naše ale poradny.

**V:** Co vede rodiče k inkluzi žáka s LMP?

**I10:** Myslím si, že je to v současnosti trend. Samozřejmě ambiciózní rodiče, kteří nepřijímají možnost varianty paragrafové školy, která je pro ně ponižující.

**V:** Jak hodnotíte inkluzi z hlediska úspěchů a neúspěchů žáků s LMP?

**I10:** Co se týká žáků s LMP v porovnání s ostatními postiženími, tak je to úplně na té nejnižší úrovni, kdy je to velmi problematické a záleží to velmi na kolektivu pedagogických pracovníků, jak jsou schopni s žákem pracovat. Jestli jsou schopni se přizpůsobit se tomu žákovi, kdy vlastně oni nemůžou jet podle školních osnov, tedy školních vzdělávacích programů, ale podle IVP. Je to jakž takž funkční, kde nemáme problémy na tom prvním stupni. Kdy jsem říkala, že paní učitelka je taková mateřská. Ale na druhém stupni, když přijdou předměty fyzika, dějepis, zeměpis, přírodopis, tak je to neskutečný problém. Dochází ke střídání učitelů. Je to jednak problém ze strany učitelů, kdy nejsou proinkluzivní v dnešní době ještě. Pak je to problém pro děti. Mění se jim učebny, pořád se přemísťují, takže mají problém s orientací. Přece jenom jak jsou na nižší úrovni, tak mají rádi svoje jistoty. Mají rádi svou třídu. Takže jsou takoví zmatení a neklidní, když musí přecházet, mění se jim učitelé. Kde je víceméně ta zodpovědnost hodně na těch dětech samotných, takže to je taky problematické.

**V:** V čem spatřujete pozitiva a limity při vzdělávání žáků s LMP na běžné základní škole a na škole „paragrafové“?

**I10:** Pozitiva na běžných základních školách. Tam si myslím, že je to dobré, když jsou to venkovské školy, kdy je kolektiv dětí, který je pak stejný i ve volném čase. Třeba když žije ve vesnické komunitě, tak že se potkávají i mimo školu. Děti ve škole se učí i soužití s dítětem s LMP. Nemají problém se pak potkat s dítětem na hřišti a vzít ho do nějaké

lehké hry. Pak u dětí, které jsou při horní hranici LMP, takže nepotřebují úplně velké úpravy minimálních výstupů, ale potřebují je. Ale není to tak výrazné, tak je fajn, že v některých předmětech pracují společně. Prvouka, vlastivěda nebo přírodověda. To je smysluplné potom. Oni mají individuální výuku jenom český jazyk a matematika, kde se ty nůžky pak rozevírají. Takže v tom vidím smysl. Nevýhoda je potom na druhém stupni, kdy dochází k vyčlenění z kolektivu. Může nastat, pokud tam není asistent pedagoga, k nějaké šikaně. Pokud tam naopak asistent pedagoga je, tak se může stát, že na něm bude závislý. Kdy asistent pedagoga bude suplovat činnosti za dítě. Asistent pedagoga pak může vytvořit bariéru v kolektivu. Děti uvidí paní asistentku a neuvidí žáka, se kterým by se měly kamarádit, kterému by měli pomáhat.

**110:** Mezi pozitiva na paragrafových školách patří to, že jsou vrstevníci na stejné mentální úrovni, takže tam má kamarády. Menší kolektiv dětí, maximálně 14 dětí ve třídě. Přístup speciálního pedagoga. Mohou se učit frontálně trochu. Takže se dítě učí samostatnosti automaticky. Tím, jak slyší odpovědi od ostatních 13 dětí, tak se sám líp učí. Když je na běžné základní škole s paní asistentkou, tak to slyší od paní asistentky jenom jednou, ale už prostě nemůže chytat ty znalosti od ostatních. Je to tam izolovaný. Na paragrafových školách jsou zaměřeny na nácvik pracovních dovedností. A i ta výuka je tak vedena. Hravější formou, hodně zážitková. V tom vidím taky přínos. Dále že mají svůj školní vzdělávací program, který je jim šitý na míru. I ten učitel může přímo pracovat s dítětem v tom malém kolektivu. A mínusy nevidím, protože oni mají možnost, když dokončí paragrafovou školu, tak mohou jít na učební obory, střední vzdělávání. Získávají výuční list, a jak říkají učitelé na středních školách, tak jsou lépe připraveni, než když přicházejí z běžných škol, kde jsou inkludováni. Mám zkušenosti, že tyto děti chodí na paragrafové učební obory v Lišově, kde se připravují jako ostatní žáci – kuchařské práce, zednické práce, prodavače. Získávají zde výuční list. Je to v paragrafové třídě, stále jsme tedy ve speciálním vzdělávání. V malém kolektivu se opravdu učí to, co v zaměstnání budou potřebovat a dělat. Máme i klienty s LMP, kteří začínají na běžných učebních oborech, které jsou určeny žákům běžného typu. A to už je problém, protože i když jsou inkludováni na běžné základní škole a pak si dají běžný učební obor, tak je to problém. Protože byli zvyklí pracovat s paní asistentkou a jsou nesamostatní. Ty vědomosti se učili jen podle toho, co jim připravila paní učitelka a paní asistentka. Takže nejeli podle toho ŠVP, aby každý rok něco přidávali. Ale prostě to bylo jenom podle úrovně toho žáka.

Někde byla stagnace, tak se nedostali výš, a pak ty vědomosti chybí. Takže pro inkluzi na základní škole za mě moc ne.

**V:** Jak hodnotíte připravenost učitelů běžných základních škol na příchod žáka s LMP?

**I10:** Tak je to určitě individuální v osobnosti toho člověka. Myslím si, že je to dlouhodobý proces, než budou učitelé připraveni. A vždycky se najde někdo, kdo je založený výkonnostně jako pedagog a nemá v sobě tu empatii, aby dokázal pracovat s žákem s LMP. Myslím si, že je to ještě docela únosné na prvních stupních ZŠ, kde jsou paní učitelky většinou empatické. Velkým problémem je pak na druhém stupni ZŠ. Co předmět, to jiný učitel. Na druhém stupni dochází k tomu, že ta výuka je zcela individuální a mimo kolektiv, kdy se žák učí třeba mimo v kabinetě se svojí paní asistentkou. Ale to už není smysl inkluze. Ale vidím naději v dalších generacích, kdy dnes se studenti pedagogických fakult setkávají na základních školách s inkludovanými žáky, vidí práci asistenta pedagoga a je to pro ně dobrý začátek.

**V:** Jaký typ základní školy je podle Vás vhodnější pro vzdělávání žáků s LMP?

**I10:** Pokaždé je to malé dítě, které začíná plnit povinnou školní docházku a je na takové úrovni, že dokáže s ostatními dětmi komunikovat a je na vyšší hranici LMP a nespadá ke středně těžkému MP, tak určitě základní škola. Nejlépe škola rodinného typu. Kde jsou malé třídy s menším počtem žáků. Empatická paní učitelka. Potřebná je paní asistentka. U inkludovaných žáků s LMP je vždy potřeba paní asistentka, protože jsou odlišné výstupy. Vzdělávání v paragrafové škole od nejmenších dětí, když mají kombinované postižení. Když mají LMP a k tomu třeba PAS, nebo smyslová vada. Když je péče náročnější, tak si myslím, že je vhodnější paragrafová škola. A hodně žáků přechází na druhém stupni, kdy preferuji pro tyto žáky paragrafovou školu.

**V:** Jaké jsou rozdíly při vzdělávání žáka s LMP na běžné základní škole a na základní škole zřízené podle paragrafu 16 odst. 9 ŠZ?

**I10:** Na běžné základní škole je tam riziko nadměrné péče asistenta pedagoga při začlenění do kolektivu. Děti nemusí přijmou žáka do kolektivu, i když se pedagogové snaží. Těžko nachází kamarády. Nezískávají tolik pracovních kompetencí a dovedností do života. Na paragrafové škole jsou děti vedené k samostatnosti, ke spolupráci, je tam malý kolektiv, ve kterém si snáze vytvářejí kamarádské vztahy. A je tam trochu klidnější



prostředí. Není tam hluk a křik. Personálně je to také rozdílné, kdy na paragrafových školách jsou speciální pedagogové.

**V:** Jak hodnotíte spolupráci s pedagogy z běžné základní školy a ze školy „paragrafové“? Popřípadě jsou zde nějaké jiné problémy?

**I10:** Spolupráce je dle mého názoru na velmi dobré úrovni. Pedagogové od nás chtějí metodické vedení. Rádi nás tam vidí, když přijedeme, protože se jim snažíme pomáhat. Poradit a ukázat jim, jak s dětmi pracovat. Pokud oni tedy inkluzi chtějí, tak je spolupráce velmi dobrá. Doporučíme jim učebnice, didaktické pomůcky na jednotlivé předměty. Z naší strany je to i finančně podporovaný, ta podpůrná opatření, takže pokavaď ta škola, hlavně učitelé chtějí, tak to může být funkční. Pokud inkluzi nechtějí a zákonní zástupci se rozhodnou, že dítě do spádové školy dají, tak je pak spolupráce spíše formální. Velmi často pak spolupráce funguje jen přes doporučení. Máme podle legislativy povinnost jednou za rok kontrolovat nastavené IVP, takže je to o jedné metodické návštěvě za rok. A oni o další spolupráci nestojí. Opět je to tedy v osobnosti toho pedagoga. Co se týká paragrafových škol, tak tam jsou speciální pedagogové a tam jsme stejně naladěni. Oni pracují s těmi dětmi sami a ví, jak s nimi pracovat. Tam my v podstatě neposkytujeme žádné intervence, žádnou nadstandardní péči jako pro běžné základky. Tam jde vysloveně o nastavení a vydání doporučení. Ale spolupráce je velmi dobrá a vstřícná. My od nich potřebujeme vždy vypracovat nějaké sdělení, jestli to vzdělávání na paragrafové škole je funkční, jestli je to v pořádku. Popřípadě jestli je potřeba něco řešit. Na běžných ZŠ taky funguje, ale je to hodně individuální a záleží na osobnosti pedagoga. Problém u pedagogů může být spojený s tím, že všeobecně přibývá dětí se SVP, kdy se naplňuje džbán a učitel už nemůže, i kdyby chtěl.

**V:** Jak je to s pomůckami na paragrafových školách?

**I10:** Na paragrafové škole mají svoje pomůcky a do toho my nezasahujeme. To musí nakupovat škola ze svých finančních prostředků. Mají učebnice, pracovní sešity, didaktické pomůcky si musí nakupovat sami. Dříve to vlastně bylo, i po roce 2016, kdy začala inkluze, tak jsme pořád mohli doporučovat pomůcky i do paragrafových škol. Dva až tři roky nazpátek se zjistilo, že je to hrozně drahý, tak se to zrušilo, že jsme mohli doporučovat pomůcky do paragrafových škol. Přehodnotilo se financování a školy podle paragrafu 16 jsou mimo poradenský zařízení. Ty dostanou jenom papír na to, že to dítě se tam má vzdělávat. Ale už ho nepodporujeme finančně. Ale na těch základních školách

jsou neskutečný možnosti. Určujeme výši úvazku od 10 hodin týdně až po 40. S tím, že na to škola dostává peníze, není to z jejich rozpočtu. I v tomto případě se přišlo na to, že je to hodně drahé. A teď se uzákonilo vyhláškou úroveň přímé a nepřímé práce AP, kdy je 32 až 36 přímé na celý úvazek. Proto je to korigovaný, aby to tolik nestálo. Ale můžeme dál doporučovat speciální učebnice pro žáky s LMP, jako se používají v paragrafové škole. Tak stejné učebnice mohou mít na základní škole z peněz, která dostanou přes podpůrná opatření. Mohou od nás dostat další didaktické pomůcky na různé předměty, Montessori pomůcky. Ta finanční podpora je tam velká.

## **SEZNAM TABULEK**

Tabulka č. 1: Výběr informantek I1 – I10

## SEZNAM ZKRATEK

AP – asistent pedagoga

ČR – Česká republika

DSM-5 – Diagnostický a statistický manuál duševních poruch 5. revize

DVPP – Další vzdělávání pedagogických pracovníků

IQ – Inteligenční kvocient

IVP – Individuální vzdělávací plán

LMP – lehké mentální postižení

MKN-10 – Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize

MKN-11- Mezinárodní klasifikace nemocí 11. revize

MP – mentální postižení

MPSV – Ministerstvo práce a sociálních věcí

MŠ – Mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

MZ – Ministerstvo zdravotnictví

Např. – například

Odst. – odstavce

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

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

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RVP ZV – LMP – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SPC – Speciálně pedagogické centrum

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

ŠPP – Školní poradenské pracoviště

ŠZ – Školský zákon

Tj. – to je

Tzn. – to znamená

Tzv. – takzvané

VŠ – Vysoká škola

WHO – Světová zdravotnická organizace

ZŠ – Základní škola