



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Sciences

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

**Role základní školy ve vztahu k žákům s lehkým
mentálním postižením v kontextu novely zákona č.
82/2015 Sb.**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Studijní program: **SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA**

Autor: Lucie Vrbová

Vedoucí práce: Mgr. Ing. Renata Švestková, Ph.D.

České Budějovice 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem *Role základní školy ve vztahu k žákům s lehkým mentálním postižením* v kontextu novely zákona č. 82/2015 Sb. jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby bakalářské práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé bakalářské práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 4. 5. 2018

.....

Lucie Vrbová

Poděkování

Děkuji paní Mgr. Ing. Renatě Švestkové, Ph.D. za její obrovskou laskavost, porozumění a cenné rady, které mi předala při vedení mé bakalářské práce. Děkuji zároveň všem informantům, kteří mi věnovali svůj čas. Za nekonečnou trpělivost jsem vděčná svým nejbližším lidem.

Abstrakt

Cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, jakým způsobem se změnila práce pedagoga s žákem s lehkým mentálním postižením v rámci úprav, které přináší novela školského zákona.

Bakalářskou práci jsem rozdělila na část teoretickou a praktickou. V teoretické části jsem se snažila sepsat důležité informace o problematice inkluzivního vzdělávání, které jsem čerpala z vybrané odborné literatury.

Jako způsob utvrzení obsahu teoretické části jsem zvolila kvalitativní výzkum. Rozhodla jsem se ho uskutečnit pomocí strukturovaných rozhovorů. Kontaktovala jsem několik škol v okrese Příbram, kde jsem výzkum chtěla realizovat. Z více než patnácti původně oslovených škol jsem nakonec získala tři respondenty, vedoucí pedagogické pracovníky. Ještě před realizací výzkumu jsem si stanovila šest hypotéz, které jsem po zpracování rozhovorů vyhodnotila.

Moje bakalářská práce může mít vědecký přínos pro pedagogické pracovníky, kteří si ještě nevytvořili svůj vlastní názor na vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v běžných školách. Kromě zjištění teoretických pojmů týkajících se vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením mohou nahlédnout do praktické části, která jim přiblíží a ukáže situaci, jak společné vzdělávání probíhá v jiných školách.

Nejvíce nových poznatků jsem při vypracování mé bakalářské práce nabyla při rozhovorech s vedoucími pedagogickými pracovníky, kteří mi osvětlili, jak situace společného vzdělávání reálně probíhá.

Klíčová slova:

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami; lehké mentální postižení; individuální vzdělávací plán; novela školského zákona; školské poradenské zařízení

Abstract

The aim of my bachelor thesis was to find out how did the work of the teacher with the pupil with mild mental disabilities change within the term of changes introduced by the amendment to the Education Act.

I have divided the bachelor thesis into two parts - a theoretical and a practical part. In the theoretical part, I tried to write up some important information about the issue of inclusive education, which I drew from selected specialized literature.

As a way of confirming the content of the theoretical part, I chose qualitative research. I decided to realize it via structured interviews. I contacted several schools in Příbram District, where I wanted to realize the research. Of more than fifteen originally addressed schools, I finally got three respondents, the leading pedagogical worker. Before the implementation of the research, I have established six hypotheses that I evaluated after the interviews.

My bachelor thesis may have a scientific contribution to pedagogical workers who have not yet made their own point of view about the education of pupils with mild mental disabilities in usual elementary schools. Except for the theoretical concepts concerning about the education of pupils with mild mental disabilities, they can take a look into the practical part that will bring the situation closer to them and will show them how the common education takes place in other schools.

The most of the new findings I learned during the elaboration of my bachelor thesis was during the interviews with the pedagogical workers who have explained to me how the situation of common education actually works.

Key words:

Pupil with special educational needs; mild mental retardation; individual educational plan; amendment to the educational act; school counseling facility

Obsah

Úvod	9
TEORETICKÁ ČÁST	
1 Mentální postižení.....	11
1.1 Vymezení pojmů mentální postižení	11
1.2 Historie přístupu k lidem s mentálním postižením	13
1.3 Členění mentálního postižení podle IQ.....	14
1.4 Etiologie mentálního postižení.....	15
1.5 Inteligence	16
1.6 Práva osob s mentálním postižením.....	17
2 Lehké mentální postižení u dětí.....	18
2.1 Vývoj dítěte s lehkým mentálním postižením.....	18
2.1.1 Řeč	18
2.1.2 Myšlení	19
2.1.3 Vnímání	19
2.1.4 Paměť	20
2.1.5 Emocionalita	21
3 Integrace a inkluze.....	22
3.1 Integrace	22
3.1.1 Dělení integrace	22
3.1.2 Sociální hlediska integrace	23
3.1.3 Pedagogická hlediska integrace.....	24
3.1.4 Psychologická hlediska integrace	24
3.2 Inkluze	25

4	Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením před novelou školského zákona.....	27
4.1	<i>Vývoj vzdělávání žáků s postižením.....</i>	27
4.2	<i>Vzdělání dětí s LMP v posledních letech.....</i>	28
5	Současný stav vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením	30
5.1	<i>Škola.....</i>	30
5.2	<i>Učitel.....</i>	31
5.3	<i>Asistent pedagoga</i>	31
5.4	<i>Osobní asistent.....</i>	32
5.5	<i>Kompenzační pomůcky.....</i>	32
5.6	<i>Poradenství</i>	33
5.7	<i>Podpora vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami</i>	35
5.8	<i>Individuální vzdělávací plán</i>	36
5.9	<i>Plán pedagogické podpory (PLPP)</i>	38
5.10	<i>Profesní rozvoj pedagogických pracovníků</i>	39
5.11	<i>Hodnocení žáků.....</i>	39
 PRAKTICKÁ ČÁST		
6	Výzkumná část	42
6.1	<i>Cíl práce.....</i>	42
6.2	<i>Výzkumné otázky</i>	42
6.3	<i>Operacionalizace pojmů použitých v cíli práce a výzkumných otázkách</i>	42
6.4	<i>Metodika, technika sběru dat</i>	44
6.5	<i>Analýza získaných dat</i>	45
6.6	<i>Odpovědi na výzkumné otázky</i>	59
	Diskuze.....	61

Závěr	64
Seznam použitých zdrojů	65
Přílohy	70

Úvod

Proces zařazení s lehkým mentálním postižením do škol běžného vzdělávacího proudu je v současné době velmi rozporuplným tématem. Po novele školského zákona, která vešla v platnost k 1. 9. 2016, začala být problematika inkluzivního vzdělávání aktuální více, než před novelizací. I v médiích je téma zařazování dětí s lehkým mentálním postižením do škol běžného vzdělávacího proudu probíráno. Téma mé bakalářské práce jsem si vybrala proto, že shrnutím této problematiky a zjištěním, jak integrace funguje v praxi, chci docílit přiblížení tohoto tématu čtenářům, kteří si na něj poté vytvoří vlastní názor.

Ve své bakalářské práci řeším, jakou roli sehrává činnost základní školy při integraci žáka s lehkým mentálním postižením.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě hlavní části – část teoretickou a praktickou. Teoretickou část jsem složila z definic citovaných z odborné literatury. Cílem teoretické části mojí bakalářské práce je přiblížit čtenářům téma společného vzdělávání a žáků s lehkým mentálním postižením tak, aby si dokázali vytvořit svůj vlastní názor na problematiku inkluzivního vzdělávání.

V první kapitole teoretické části se snažím čtenáři přiblížit téma mentálního postižení, jeho původem, jeho členěním. Prostřednictvím vybraných definic vysvětluji pojmy inteligence, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, objasňuji problematiku práv osob s mentálním postižením.

Druhá kapitola je věnována lehkému mentálnímu postižení. Čtenář v ní kromě vysvětlení pojmu najde téma vývoje dětí s lehkým mentálním postižením v oblasti myšlení, řeči atd., dále podkapitola zabývající se žákem s lehkým mentálním postižením ve škole, vysvětlení tématu integrace a inkluze.

Hlavním obsahem třetí kapitoly je péče o dítě s lehkým mentálním postižením.

V posledních dvou kapitolách, čtvrté a páté, jsem se zabývala samotným vzděláváním žáků s lehkým mentálním postižením. Čtvrtá kapitola popisuje způsob vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením do školního roku 2016/2017 – než vešla v platnost novela školského zákona. Nakonec poslední kapitola teoretické části mojí bakalářské práce se specializuje na současný stav vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Zmiňuji v ní podporu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, individuální vzdělávací plán, plán pedagogické podpory, hodnocení žáků atd.

Praktickou část má podobu strukturovaných rozhovorů provedených na třech běžných základních školách na Příbramsku. Před začátkem výzkumu jsem si stanovila několik výzkumných otázek, na které jsem si po vyhodnocení nasbíraných dat odpověděla.

Teoretická část

1 Mentální postižení

1.1 Vymezení pojmů mentální postižení

Mentální postižení lze obecně popsat jako snížení úrovně rozumových schopností, které bychom v psychologii mohli označit jako inteligenci; mentální postižení poté představuje inteligenci výrazně sníženou. Dle Vaška a kol. (in Černá, 2008) může být definovatelný rozdíl mezi pojmy mentální postižení a mentální retardace. Mnozí autoři popisují mentální postižení jako širší pojem, než mentální retardace – do mentálního postižení zařazují jedince s inteligencí nižší než 85 bodů, kdežto mentálně retardované osoby mají IQ pod 70 bodů.

Bendová a Zikl (2011) považují za nejznámější definici Dolejšího (1973, s.38), které se dle autorů snaží o komplexní vymezení mentální retardace. Zní takto: *„Mentální retardace je vývojová porucha (...) závislá na některých z těchto činitelů: na nedostatečných genetických vloh; na porušeném stavu anatomicko-fyziologické struktury a funkce mozku; na nedostatečném nasycování základních psychických potřeb dítěte vlivem deprivace senzorické, emoční a kulturní; (...); na zvláštnostech vývoje motivace, zejména negativních zkušenostech jedince po opakovaných stavech frustrace i stresu; na typologických zvláštnostech vývoje osobnosti.“*

Riva et al. (2008) zmiňuje Americkou asociaci pro mentální retardaci (AAMR), která vysvětluje mentální postižení jako zvláštní stav, který začíná v dětství a vyznačuje se výraznými omezeními jak v intelektuálním fungování, tak v adaptivním chování a v koncepčních, společenských a praktických schopnostech. AAMR podle Rivy et al. (2008) dále popisuje mentální postižení jako heterogenní stav, který je charakterizovaný nejen významnými omezeními v intelektuálním fungování, ale také souběžným vyloučením adaptivních funkčních dovedností.

Černá (2008) upozorňuje, že stanovit jednotnou definici pojmu mentální postižení, tak, aby vyhovovala všem oborům, které se jí zabývají, není jednoduché a neustále se o ni odborníci snaží. Autorka mluví o definicích ze své starší publikace (Kapitoly

z psychopedie, Černá a kol., 1995), které se rozlišovaly dle svého obsahu na čtyři základní skupiny:

1. *Definice zdůrazňující aktuální pásmo inteligence*
2. *Definice zdůrazňující biologické faktory*
3. *Definice se zdůrazněním sociálních faktorů*
4. *Definice zdůrazňující více hledisek*

Černá (2008) považuje za nejpřesnější definice mentálního postižení vydané Světovou zdravotnickou organizací (WHO), a to konkrétně dvě – z roku 1983 a 1997: „*Pojem mentální retardace se vztahuje k podprůměrnému obecně intelektuálnímu fungování osoby, které se stává zřejmým v průběhu vývoje a je spojeno s poruchami adaptačního chování. Poruchy adaptace jsou zřejmé z pomalého tempa dospívání, ze snížené schopnosti učit se a z nedostatečné sociální přizpůsobivosti*“. (definice z roku 1983).

Druhé vysvětlení z roku 1997 zní takto: „*Pod heslem mentální retardace se rozumí celkové snížení intelektuálních schopností osobnosti postiženého, které vzniká v průběhu vývoje a je obvykle provázeno nižší schopností orientovat se v životě. Nedostatek adaptivního chování se projevuje ve zpomaleném, zaostávajícím vývoji, v ohraničených možnostech vzdělávání a nedostatečné sociální přizpůsobivosti, přičemž se uvedené příznaky mohou projevovat samostatně nebo v různých kombinacích*“

Desátá revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN – 10) (2009) definuje mentální postižení jako „*stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován především narušením schopností projevujících se v průběhu vývojového období a podílejících se na všech úrovních složek inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Retardace se může nebo nemusí vyskytnout zároveň s jinými somatickými nebo duševními poruchami*“.

V roce 2002 publikovala AAMR (American Association for Mental Retardation) svou aktualizovanou definici mentální retardace, která zněla takto: „*Mentální retardace je snížená schopnost (=disability) charakterizovaná výraznými omezeními v intelektových funkcích a také v adaptačním chování, což se projevuje ve schopnosti myslet*

v abstraktních pojmech, a v sociálních a praktických adaptačních dovednostech“ (Luckasson in Černá a kol. 2008).

Jiný pohled na definici má Foreman (2009), který mluví o nahrazení termínu mentální postižení termínem vývojové postižení. Podle něj se definice termínu dlouho vyvíjela, nicméně obvykle zahrnovala tyto náležitosti: daný člověk má závažné chronické onemocnění; postižení je přisuzováno vadě intelektuální, fyzické nebo jejich kombinací; postižení se objeví dříve, než člověk dovrší dospělosti a postihne člověka na neurčitou dobu; postižení má dopad na sebeobsluhu, mobilitu, učení, schopnost nezávislého života atd.; člověk s postižením potřebuje kombinaci speciální a interdisciplinární péče a služeb.

Dle MKN – 10 (2009) se stupeň mentální retardace obvykle měří standardizovanými testy inteligence či škálami, které určují přibližný stupeň sociální adaptace v určitém prostředí.

1.2 Historie přístupu k lidem s mentálním postižením

K lidem s mentálním i jiným postižením se v průběhu vývoje lidstva přistupovalo různě. Vědění o přístupu k lidem s mentálním postižením sahá do doby středověku, kdy lidé považovali lidi s mentálním postižením za prostředníky zlé moci a ďábla, což vedlo k jejich pronásledování a usmrcování. Zástupci některých středověkých církví (mniši ve špitálech) se postupně začínaly věnovat lidem s mentálním postižením a starat se o ně. (Vančová, 2005) V novověku díky posunu lékařské vědy lékaři přicházeli na to, že tehdejší „slabomyslnost“ postihuje lidi natrvalo, a proto se snažili poskytovat postiženým lidem jakési základy speciálně pedagogického působení v podobě pravidelné a účelné výchovy rozvíjející jejich schopnosti a dovednosti. O problematiku mentálního postižení se postupně začínali zajímat vzdělanci, kteří se jí snažili zkoumat a definovat. V této době vzniká jakási první klasifikace mentálního postižení. (Vančová, 2005) Na konci 18. století se díky snaze Josefa II. začaly na území Rakouska-Uherska zřizovat nové zdravotnické a sociální instituce, kterými byli například chudobince nebo blázince, kam byli lidé s mentálním postižením umisťováni. První modernější ústavy pro slabomyslné se na území Čech začaly zřizovat v druhé polovině 19. století, které byly dostupné pouze pro majetnější část společnosti. (Vančová, 2005) Zlomovým bylo pro lidi s mentálním postižením negativní období druhé světové války, kdy byli tito lidé „vražděni z milosti“ za cílem „čistě rasy“. Období konce 20. století bylo z hlediska výzkumu mentálního

postižení nejlodnější. Začínaly se stavět první pomocné školy, které už byly dostupné všem lidem s mentálním postižením. (Vančová, 2005)

1.3 Členění mentálního postižení podle IQ

Při klasifikaci hloubky mentální retardace užíváme desátou revizi Mezinárodní klasifikace nemocí zpracovanou Světovou zdravotnickou organizací (WHO) v Ženevě roku 1992. Právě ta dále dělí úroveň mentálního postižení do několika kategorií podle jejich hloubky: lehká mentální retardace, středně těžká mentální retardace, těžká mentální retardace, hluboká mentální retardace, nespecifikovaná mentální retardace a jiná mentální retardace. Tyto úrovně mentálního postižení se rozdělují dle několika kategorií, nicméně jednou z těch nejvýznamnějších je právě klasifikace dle úrovně inteligence (viz Tabulka č. 1). Jejím nejznámějším a také nejpoužívanějším vyjádřením je inteligenční kvocient (IQ), který byl zaveden americkým psychologem Williamem Sternem v roce 1912. IQ spočítáme jednoduchou rovnicí:

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

Tabulka č. 1: Kategorie mentální retardace podle IQ

Kategorie mentální retardace	Intelligenční kvocient
Lehká mentální retardace	50 – 69 (F70)
Středně těžká mentální retardace	35 – 49 (F71)
Těžká mentální retardace	20 – 34 (F72)
Hluboká mentální retardace	Nižší než 20 (F73)
Nespecifikovaná mentální retardace	(F79)
Jiná mentální retardace	(F78)

Zdroj: Vlastní zpracování dle MKN – 10

1.4 Etiologie mentálního postižení

Mezi osobami s mentálním postižením existuje dle Černé a kol. (2008) „obrovská variabilita týkající se příčin vzniku mentální retardace a jejích možných kombinací“. Černá (a kol., 2008) říká, že biologické a sociální faktory jdou ruku v ruce a navzájem se ovlivňují.

Příčiny mentálního postižení standardně dělíme do několika kategorií:

- 1) Endogenní (vnitřní, organické) X exogenní (vnější, environmentální) příčiny
- 2) Mentální retardace vrozená X mentální retardace získaná (demence) x pseudooligofrenie
- 3) Příčiny z hlediska období, kdy k mentálnímu postižení došlo: příčiny prenatalní, příčiny perinatální, příčiny postnatální.

Výše zmíněná AAMR vydala v roce 2002 klasifikaci založenou na čase, která dělí etiologii mentálního postižení podle doby zvyku na příčiny prenatalní, perinatální a postnatální.

Prenatální příčiny mentálního postižení

Mezi prenatalní příčiny mentálního postižení můžeme dle Černé a kol. (2008) zařadit například:

- chromozomální aberace (Downův syndrom, Turnerův syndrom atd.)
- poruchy metabolismu (galaktosemie, Prader-Williho syndrom atd.)
- infekce matky (syfilis, HIV, toxoplazmóza, zarděnky atd.)
- podmínky prostředí při těhotenství matky (fetální alkoholový syndrom, drogy atd.)
- ostatní příčiny (mikrocefalus, makrocefalus, hydrocefalus atd.)

Perinatální příčiny mentálního postižení

Jako perinatální příčiny můžeme označit ty příčiny, které jsou podnětem pro vznik mentálního postižení v období kolem porodu – těsně před porodem, při porodu a krátce

po něm. Černá a kol. (2008) zmiňuje především nezralost a nízkou porodní hmotnost, dále mluví o takzvaných neonatálních (novorozeneckých) komplikacích. Mezi ty zařazuje například následek klešťového porodu, jiný porodní úraz, hypoxii (nedostatečné množství kyslíku v buňkách, tkáních či orgánech plodu), překotný porod a jiné obtíže.

Postnatální příčiny mentálního postižení

Mezi postnatální neboli poporodní příčiny mentálního postižení řadíme ty, které postihnou dítě do dvou let věku. Postnatálních příčin může být mnoho. Jako nejčastější můžeme dle Černé a kol. (2008) označit faktory prostředí – například špatná výživa až podvýživa, vážné úrazy hlavy, psychické vlivy – deprese, deprivace. Nevábný vliv na postnatální vývoj dítěte mají infekce, intoxikace a otravy, kupříkladu otravy olovem, Reyův syndrom, záněty mozku způsobené mikroorganismy – klíšťová encefalitida, meningitida, meningocefalitida (Valenta, Müller, 2009), Černá a kol. Dále zmiňuje neurofibromatózu či tuberkulózní sklerózu.

1.5 Intelligence

K pojmu inteligence někteří autoři přirovnávají slovo intelekt. Podle některých se významy těchto slov rovnají, podle jiných se jejich smysly absolutně liší. Raboch a Zvolský et al. (in Černá, 2008) vysvětlují inteligenci jako *„schopnost vhodně používat nashromážděné poznatky a vědomosti (...) k rozhodování a zaujímání vhodných postojů a řešení“*. Pojem intelekt potom popisují jako *„jev, kterým se spíše označuje jen množství nashromážděných vědomostí“*.

Sternberg (in Valenta et al., 2012) definuje inteligenci jako *„schopnost učit se ze zkušenosti, užívat metakognitivní procesy, které zkvalitňují učení, a schopnost přizpůsobit se svému prostředí, jež může v různých sociálních a kulturních souvislostech vyžadovat různé druhy přizpůsobení“*.

V konkrétnějším vymezení chápeme inteligenci např. jako *„relativně konstantní strukturu ontogeneticky podmíněných schopností individua postihovat a vytvářet smysluplné, resp. Funkční vztahy, od jednoduchých asociací na nejnižším stupni až po složité myšlenkové operace na nejvyšším stupni“* (Švancara in Švarcová, 2006). Fontana (in Švarcová, 2006) charakterizuje inteligenci jako schopnost rozpoznávat vztahy a využívat jich při řešení

problémů. Podle Švarcové (2006) E. L. Thorndike vystoupil již v roce 1903 s názorem, že inteligence je souhrnem navzájem nezávislých schopností. Svoboda (2010) rozlišuje tři základní druhy inteligence:

1. abstraktní inteligenci (projevující se při verbálních a symbolických operacích);
2. mechanickou (praktickou) inteligenci (schopnost operování s předměty);
3. sociální inteligenci (schopnost komunikovat s lidmi).

1.6 Práva osob s mentálním postižením

Dodržování základních lidských práv a respektování všech jedinců kolem nás, ať se vyznačují čímkoli, je jedním z nejdůležitějších znaků moderní společnosti. (Sobek, 2007)

Dle Slowíka (2007) je omezování základních (a mezinárodně uznávaných) lidských práv v dnešní společnosti nepřijatelné. Výjimečně v případě osob s postižením a jiných osob, které nejsou schopny samostatného právního jednání, mohou být tyto práva opatřena omezeními, která zbavují tyto osoby způsobilosti k právním úkonům. Neznamená to však, že jsou tyto osoby zbaveny těchto práv, ale v případech úředního jednání, voleb či podepisování smluv je zastupuje opatrovník, který byl jmenován soudem, a jehož úkolem je zastupovat tuto osobu a činit v jejím zájmu, tak, aby předcházel neuváženému jednání v těchto situacích.

V druhé polovině 20. století, kdy se celkově měnil přístup k lidem s postižením, vznikala spousta mezinárodních dokumentů, které měly inspirovat státní právní legislativu v přístupu k těmto osobám (Slowík, 2007). Zmíním některé z nich: *Deklarace práv mentálně postižených osob*, kterou vydala OSN v roce 1971, tu roku 1975 následovala *Deklarace práv zdravotně postižených osob* (též OSN). Neposledním zajímavým dokumentem (opět vydaným OSN) byla *Standardní pravidla pro vyrovnání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením* z roku 1993. Při tomto výčtu nesmíme opomenout starší dokumenty, které daly základ těm výše zmíněným. Bude jimi především *Listina základních práv a svobod*, která je umístěna i v Ústavě ČR a vešla v platnost na konci roku 1992. Za zmínku stojí i Madridská deklarace, které dal vzniknout Evropský kongres o osobách se zdravotním postižením roku 2003.

2 Lehké mentální postižení u dětí

Bendová a Zikl (2011) charakterizují osoby s lehkým mentálním postižením jako jedince schopné užívat řeč v každodenním životě, a to účelně: „(lidé s LMR) *jsou schopni udržovat konverzaci, komunikovat a začlenit se do sociálního prostředí bez závažnějších obtíží, a to i přes to, že rozvoj řeči je u jedinců s lehkou mentální retardací oproti vývojové normě opožděn*“. Jedinci s tímto postižením většinou dosáhnou nezávislosti, co se týče osobní péče – hygieny, stravování, oblékání, jednoduchých domácích prací atd. (Švarcová in Bendová, Zikl, 2011) Dle Vančové (2005) se nedostatky dětí s lehkým mentálním postižením projevují především při teoretické práci ve škole, proto je pro dosažení co nejkvalitnějšího procesu vzdělávání potřeba rozvíjet a vyzdvihoval schopnosti těchto žáků a kompenzovat jejich nedostatky.

Bendová a Zikl (2011) popisují zvláštnosti mezi jedinci s (nejen lehkým) mentálním postižením. Ty se projevují jak ve vzorcích chování, tak i ve výkonu ve škole, kdy jednání jedince většinou zrcadlí jeho zdravotní stav, dále například i úroveň jeho adaptability či působení vnějších faktorů.

2.1 Vývoj dítěte s lehkým mentálním postižením

U dětí s lehkým mentálním postižením se mohou dle Švarcové (in Bendová, Zikl, 2011) vyskytovat další, přidružené vady, například poruchy autistického spektra, poruchy chování, tělesná postižení, postižení zraku, sluchu, vady řeči, poruchy myšlení, vnímání, paměti, emocionality a další.

2.1.1 Řeč

Obecně můžeme říci, že komunikační schopnost je u dětí s mentálním postižením vždy opožděna až omezena. Jak zmiňuje Bendová (2011), „*setkáváme se s problémy v oblasti fonemické diferenciaci hlásek (znělých/neznělých a sykavek) a s nesprávnou výslovností hlásek*“. Valenta a Müller (2003) zmiňují jako jeden ze zhoršujících faktorů nedostatky v artikulaci, dále „*defekt obsahu sdělení, tj. nedostatečná schopnost rozumění, hodnocení, rozhodování a programování řeči*“. V porovnání s dětmi bez postižení převažuje u dětí postižených pasivní slovní zásoba, kdy používají stále dokola

to stejné omezené množství slov. Pro aktivní slovní zásobu dětí s postižením je typické užívání konkrétních pojmů (především podstatných jmen), abstraktní pojmy využívají minimálně. Často dle Bendové (2011) dochází k tzv. verbalismu – použití abstraktního pojmu, většinou v neadekvátní situaci díky neporozumění jeho významu. Autorka zmiňuje časté užívání obsahově jednoduchých vět, které mohou mít narušený slovosled – jedinci s mentálním postižením na první místo věty často staví to, co pro ně má ve větě největší význam. Lechta (in Bendová, 2011) připomíná tak častou echolalii, kdy osoba s mentálním postižením dokola opakuje slovo, zvuk nebo část věty, které slyšela naposledy, nebo ji zkrátka jen „zaujalo“. Jako konkrétní časté vady řeči zmiňuje Bendová (2011) například dyslalii, dysartrii, rhinolalii a další.

2.1.2 Myšlení

Bendová a Zikl (2011) spojují pojem myšlení s takzvaným zobecněným poznáním, při kterém dochází k rozvoji poznatků pomocí slov. Dle Čápa (in Švarcová, 2006) se myšlení v psychologii definuje jako „*zprostředkování a zobecňující poznání skutečnosti, zejména jejich podstatných znaků a vztahů*“. Bendová a Zikl (2011) považují myšlení dítěte s mentálním postižením za zpravidla stereotypní, rigidní, zatížené konkrétností a chybami v myšlenkové syntéze a analýze.

Jedním z hlavních znaků myšlení osob s mentálním postižením je porušení poznávací činnosti, proto si osoba s postižením vytváří velmi omezenou zásobu představ, která je založena na nedostatku názorných představ, zkušeností z komunikace s okolím, nedostatečném rozvoji řeči a dalších podnětech, které osobám s mentálním postižením „*významně zužují nezbytnou základnu, na níž se má rozvíjet myšlení*“. (Švarcová, 2006) Právě nedostatečný rozvoj řeči jakožto nástroje myšlení je, podle téže autorky, příčinou nízké úrovně rozvoje myšlení. Autoři Valenta a Müller (2003) vysvětlují, že myšlení žáka s mentálním postižením je „*zatíženo přílišnou konkrétností, je neschopno vyšší abstrakce a generalizace (zobecnění), nepřesností a chybami v analýze a syntéze. Je nedůsledné, vyznačuje se slabou řídicí funkcí a značnou nekritičností, pomy se tvoří těžkopádně a úsudky jsou nepřesné*“. Myšlení dítěte s mentálním postižením je vázáno na konkrétní situace, nikoli abstraktní, proto přemýšlení dítěte s mentálním postižením můžeme dle Švarcové (2006) přirovnat spíše ke vzpomínání. Děti s postižením si nedokážou osvojit pravidla a obecné pojmy – pro některé z nich není problém se tyto pravidla a

pojmy naučit nazpaměť, ale neumí je vysvětlit, nechápuou jejich význam a nevědí, kdy je použít. Autorka také popisuje nesoustavnost myšlení, která je typická pro žáky nižšího stupně základní školy, kdy trpí nesoustředěností, je snadné odvést jejich pozornost, některé děti také bezdůvodně ztrácí myšlenkovou linku a například při vyprávění začnou mluvit o jiném tématu.

2.1.3 Vnímání

Vnímání neboli percepce můžeme popsat jako proces, při kterém člověk poznává své okolí, rozlišuje podněty na známé a neznámé, informuje se pomocí receptorů o vnějším i vnitřním světě. Vjemy přijaté prostřednictvím zraku, sluchu, hmatu atd. jsou pro dítě s mentálním postižením jakýmsi výsledkem jeho dosavadních zkušeností a jsou základnou pro další poznávání. Tyto počítky, vjemy, se u tohoto dítěte vytvářejí velmi pomalu a navíc nedokonale – s množstvím nedostatků a zvláštností. Jak popisuje Švarcová (2006), „*opožděná a omezená schopnost vnímání (vnímavost), charakteristická pro mentálně postižené děti, má velký vliv na celý další průběh jejich psychického vývoje*“.

2.1.4 Paměť

Paměť je obecně velmi důležitá pro psychický vývoj dítěte. Jak popisují autoři Bendová a Zikl (2011), paměť je psychická funkce, díky jejíž plastičnosti a systémovosti poznáváme nové věci. Díky paměti získáváme vzpomínky, uchováváme si je jako minulé zkušenosti a vytváříme si tak vztah k lidem, které se na nich podíleli. (Švarcová, 2006). Dle Bendové a Zikla (2011) paměť osob s mentálním postižením vykazuje svá specifika. Děti s postižením si velmi pomalu a zároveň nekvalitně osvojují nové vědomosti a návyky, což je důsledkem slabé funkce mozkové kůry, vše nové si osvojují až po mnohočetném opakování. Právě mozková kůra dle Švarcové (2006) „*podmiňuje malý rozsah a pomalé tempo vytváření nových podmíněných spojů a také jejich nepevnost*“. Žáci s mentálním postižením mohou být označováni za zapomětlivé, i když přesnějším pojmenováním pro tuto vlastnost je pomalé tempo vybavování nových poznatků dítěte spolu s nestálostí jejich uchováváním. Snadnější je pro takovéto děti zapamatovat si

přesné vnější znaky nejrůznějších předmětů než jejich vnitřních vlastností a souvislostí.

2.1.5 *Emocionalita*

Jak popisují Bendová a Zíkl (2011), emocionalita je spojena s uspokojováním potřeb dítěte s mentálním postižením, kdy nižší city souvisejí s jeho fyziologickými potřebami a vyšší city s uspokojováním jeho duchovních potřeb. Emocionalita je dle Švarcové (2006) vlastnost osobnosti, které výrazně ovládá jednání, chování a prožívání člověka. Děti s mentálním postižením jsou ve většině emočně velmi nevyspělé a jejich chování bychom mohli přirovnat k chování dětí o několik let mladších. Při komunikaci s takovýmto emočně nevyzrálým dítětem je nezbytné řádně odhadnout na jaké emoční úrovni se nachází. Neznámí a neobezřetní lidé, především v cizím prostředí, v těchto dětech mohou vyvolávat strach, ohrožení a nekomfort, který může vyvolat reakci nepřiměřeně silnou – vzhledem k situaci, která jeho emoce vyvolala. Lidé s mentálním postižením obecně trpí procentuálně více úzkostmi, než lidé bez postižení. Takový stav vyvolává strach z neznámého, z cizího prostředí, z absence rodičů či blízkých osob. To je nejpravděpodobnější důvod toho, proč se děti s mentálním postižením vyhýbají všemu novému, neznámému a ulpívají na již poznaných jistotách.

3 Integrace a inkluze

3.1 Integrace

Pojem integrace patří v dnešní době k pojmům velmi frekventovaným. Jeho vysvětlení se mohou určitými drobnostmi odlišovat, ale původ slova odvozujeme naprosto jasně. Pochází z původně latinského slova „integer“, jehož význam vysvětlujeme jako nenarušený, úplný, sjednocení nebo také slučování částí v celek. Hájková a Strnadová (2010) integraci popisují jako „široké mezinárodní hnutí za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společně, nevylučující a nevydělující kultuře“.

Pojem integrace je termínem obecným. Můžeme ho dle Slowíka (2007) dělit na několik podtermínů, kromě školské integrace známe například integraci společenskou či integraci pracovní. Skrze školskou integraci zařazují pedagogičtí pracovníci (vedení školy) žáky s nejrůznějšímu typu postižení do tříd běžných základních škol, či na takovýchto školách zřizují samostatné speciální třídy. Integrace společenská představuje upravení společenského prostředí, enkulturace a podpora samostatného a nezávislého života osob s postižením, bezbariérový přístup do úředních budov atd. Za pracovní integraci považujeme proces, při kterém jsou osoby s postižením zaměstnávány; města rozvíjejí projekty podporovaného vzdělávání osob s postižením, zaměstnavatelé poskytují chráněná pracovní místa právě pro tyto osoby. (Slowík, 2007)

V 80. letech Ján Jesenský definoval pojem integrace jako „stav, kdy se zdravotně postižený vyrovnal se svou vadou, akceptuje ji, žije a pracuje v souladu s lidmi bez postižení, prokazuje výkony a vytváří hodnoty, které společnost intaktních uznává jako rovnocenné, společensky významné a potřebné (...)“. Jesenský (1995) dále vysvětloval integraci v oblasti speciální pedagogiky jako „spolužití postižených a nepostižených při přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin“.

3.1.1 Dělení integrace

Integraci můžeme rozdělit na dva typy: asimilační a koadaptační. Asimilační integraci vysvětlujeme jako jednostranné přizpůsobení minority majoritě, která určuje pravidla soužití, a přijímání jejích hodnot; koadaptační integrace potom znamená oboustranné

učení a přizpůsobování se. (Slowík, 2007) Stupně společenské integrace (viz Tabulka č. 2) podle Světové zdravotnické organizace popisuje Jesenský (in Slowík, 2007).

Tabulka č. 2: Stupně integrace ve společnosti

Stupeň integrace	Reálný obraz
Sociálně integrovaný	<i>Postižení neomezuje plnou účast při všech společenských činnostech</i>
Účast inhibována	<i>Postižení vyvolává určitou nevýhodu, která znamená mírné omezení</i>
Omezená účast	<i>Osoby se neúčastní plně obvyklých společenských činností, jejich postižení negativně ovlivňuje např. manželství, sexuální život apod.</i>
Zmenšená účast	<i>V důsledku postižení nejsou osoby schopné navázat náhodné kontakty a jejich účast ve společenském životě je omezena na přirozené komunitární vztahy – rodina, domov, pracoviště apod.</i>
Ochuzené vztahy	<i>Jde o omezení ve fyzickém, sociálním či psychickém vývoji bez tendencí ke zlepšení</i>
Redukované vztahy	<i>Jedinci jsou schopni udržovat vztahy pouze k vybrané a omezené skupině či k jednotlivci</i>
Narušené vztahy	<i>Jedinci nejsou schopni udržovat trvalejší vztahy s ostatními lidmi, změny chování působí negativně i v prostředí přirozené skupiny</i>
Společenská izolovanost	<i>Jde o specifické případy segregace, o osoby, jejichž schopnost míry integrace je nezjistitelná právě pro jejich izolovanost“</i>

Zdroj: Jesenský in Slowík, 2007

3.1.2 Sociální hlediska integrace

V naší společnosti je mnoho sociálních skupin a jejich názor na integraci a integrované vzdělávání se ne vždy shoduje. Můžeme však říci, že v zájmu každého z jedinců, který má s tímto tématem co dočinění, je naprosto jistě účinnost, efektivita integračního procesu. Dle mého názoru se všichni tito aktéři shodnou v tom, že integrace žáka

s mentálním postižením do běžné základní školy musí být hlavně a především v zájmu daného žáka s postižením. (Švarcová, 2006)

3.1.3 Pedagogická hlediska integrace

Vzdělávání dětí s mentálním postižením se, stejně tak, jako vzdělávání dětí bez postižení, rozděluje dle standartních stupňů vzdělávání: raná péče, předškolní vzdělávání (v mateřských školách), základní vzdělávání (věk povinné školní docházky). Dítě s mentálním postižením (stejně tak, jako dítě s jiným typem postižení nebo dítě bez postižení) má potřebu socializace, potřebuje navazovat přátelské kontakty a obklopotvat se lidmi. (Švarcová, 2006)

3.1.4 Psychologická hlediska integrace

Děti s mentálním postižením jsou samostatné, co se týče osobnosti a její složitosti, stejně tak, jako jedinci bez postižení. Mnohokrát i více než jejich zdraví vrstevníci čelí citovým (emocionálním) závislostem na věcech či blízkých osobách, ve kterých hledají emoční oporu a jistotu, uchylují se k nim pro radu a pomoc. Vztah některých dětí s postižením s jejich rodiči a sourozenci mnohdy můžeme popsat jako citovou závislost. Tito jedinci v kolektivu spolužáků (vrstevníků atd.) trpí, nedokážou snést odloučení od svých nejbližších. Většinou preferují pohybovat se ve společnosti jiných dětí s postižením. (Švarcová, 2006) Opakem těchto dětí jsou děti s postižením, které se cítí dobře (lépe) mezi vrstevníky bez postižení, dokáží s nimi dobře komunikovat, užívají si jejich společnosti, zvládnou se jim svěřit či je požádat o pomoc v náročné situaci a v neposlední řadě nevnímají svou odlišnost jako nevýhodu. V častých případech integrace žáka s mentálním postižením do běžné třídy může přinášet pozitiva – například rozvoj morálních vlastností spolužáků, kteří se soužitím s ním učí nápomoci jinému člověku, který je v „nouzi“. Dle Švarcové (2006) se: „*dlouhodobým kontaktem s postiženými lidmi zvyšuje sociální citlivost nepostižených vůči postiženým, kultivují se mezilidské vztahy, nepostižení se učí komunikovat s postiženými a zvykají si na jejich přítomnost ve společnosti*“.

Švarcová (2006) popisuje, že jedním z neposledních psychologických aspektů, které určují úspěšnost školské integrace, je samotný přístup onoho jedince k jeho postižení,

způsob, jakým ho prožívá on i jeho nejbližší okolí. Častokrát pozitivní přístup rodičů a jejich vyrovnání se s postižením jejich dítěte je to nejlepší, co mu mohou po psychické stránce dát. Rodiče, kteří narození svého potomka s postižením berou jako zradu, křivdu nebo trest, zároveň tímto negativistickým přístupem trestají především onoho potomka, který nikdy nebude mít vhodnou „půdu“ pro vytváření pozitivního přístupu a vyrovnat se se svým postižením pro ně může být velkým problémem.

3.2 *Inkluze*

„Inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení.“ (Slowík, 2007)

Mezi širokou veřejností může docházet k mylnému srovnání pojmů inkluze a integrace. Dle Brandla (in Slowík, 2007) inkluze spočívá v tom, že lidé jsou rovnocenní v právech i důstojnosti. Slowík (2007) dále odděluje inkluzivní přístup od integračního: *„v inkluzivním přístupu jsou minoritní osoby s postižením zapojovány do všech běžných činností jako lidé bez postižení. Pokud je to možné, nejsou přitom využívány žádné speciální prostředky a postupy“*. Hájková a Strnadová (2010) vysvětlují inkluzi takto: *„Inkluze není jen optimalizovaná a rozšířená integrace. Jedná se o koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení“*. Inkluzivní pedagogiku autorky potom popisují jako *„pedagogiku otevřenou a individualizovanou a na individuální schopnosti dítěte orientovanou podobu učebních procesů bez statických výkonnostních norem a umožňující zohlednění specifických vzdělávacích potřeb žáků v heterogenních učebních skupinách. Jako didakticko-metodické východisko prosazuje vnitřní diferenciaci a individualizaci vyučování, otevřenost vyučování, orientaci na obec a komunitu“*.

Florian et al. (2016) obhajuje inkluzi a připomíná, že počátky inkluzivního vzdělávání jsou zakořeněny především v kritikách speciálního vzdělávání. Ty podle autora vyvolaly obavy ze segregovaného (odděleného) vzdělávání a nadměrného množství studentů, kterým by mělo být speciální vzdělávání poskytováno.

Jak zmiňuje Pijl et al. (2002), mezi faktory, které jsou považovány za významné pro realizaci inkluzivního vzdělávání ve škole, patří například diferencovanější učební plán, týmy podporující učitele, právní předpisy a nařízení podporující začlenění atd.

4 Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením před novelou školského zákona

Vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením probíhalo před novelou školského zákona ve dvou typech škol, ve speciálních školách nebo ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Vzdělávací možnosti pro jedince s mentálním postižením před aktuální novelou školského zákona zpracoval Franiok (2008). Popisuje tři typy základních škol:

- běžná základní škola – kromě přípravného ročníku pro žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí nabízela třídu se Vzdělávacím programem zvláštní školy nebo pomocné školy
- základní škola praktická (dříve jmenována jako zvláštní škola) – ta zahrnovala třídu se Vzdělávacím programem speciální školy a dále potom samostatnou třídu pro žáky s poruchami autistického spektra (PAS) a třídu základní školy praktické při ústavu sociální péče pro žáky s mentálním postižením
- základní škola speciální (dříve nazývána jako pomocná škola) – nabízela přípravný stupeň, třídu základní školy speciální pro žáky s více vadami, třídu pro žáky s PAS, třídu s Rehabilitačním vzdělávacím programem a třídu při ústavu sociální péče pro žáky s mentálním postižením

4.1 Vývoj vzdělávání žáků s postižením

Jak popisují Renotiérová a Ludíková (2005), počátky postupného začleňování dětí s postižením začaly v 90. letech minulého století. Za nejdůležitější legislativní mezník považují autorky přijetí vyhlášky o základních školách v roce 1991, ve které byla obsažena možnost začleňování dětí s postižením do běžných základních škol. Jako důležitý mezinárodní dokument autorky zmiňují dokument OSN, který byl schválen na konci roku 1993 a nesl název „Standardní pravidla pro vyrovnání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením“. Dokument pak byl aplikován Národním plánem pro vyrovnání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením. „Standardní pravidla“ obsahovala rozhodující zásady ve vzdělávání osob se zdravotním postižením, přičemž prioritou bylo integrované vzdělávání při zabezpečení všech dostupných podpůrných prostředků, flexibilitě učebních plánů a osnov a adekvátního vzdělání učitelů. „Standardní pravidla“

podle autorek zřetelně preferují modely integrovaného vzdělávání. Jejich zajímavou částí byl požadavek, aby se státy zaměřily na „*postupnou integraci služeb poskytovaných v rámci speciálního školství do školství běžného*“ . (Renotierová a Ludíková, 2005)

Další legislativou, která v průběhu dalších let upravila podmínky školské integrace, byl zákon č. 564/1990 Sb. o státní správě a samosprávě ve školství. Ten zahrnuje několik změn, například podle něj nově ředitel školy osobně rozhoduje o zařazení dětí do škol běžných nebo speciálních, dalším důležitým ustanovením bylo přednostní zařazení všech dětí do škol dle místa jejich pobytu, což se týkalo i dětí s postižením. (Renotierová a Ludíková, 2005)

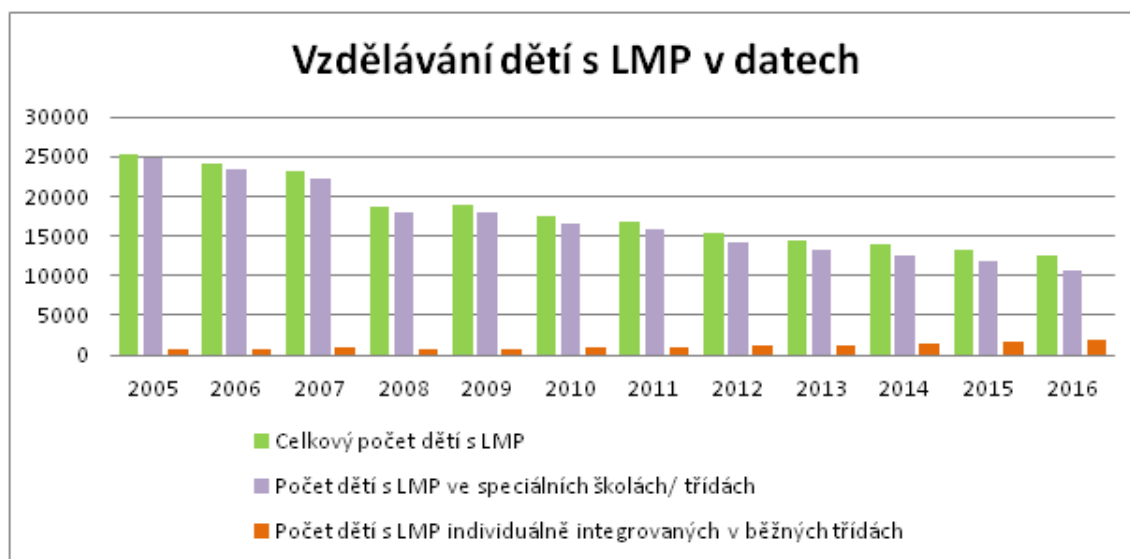
Jeden z následných dokumentů, který výrazně prolomil nezájem o děti s postižením v prostředí běžných škol, byla vyhláška č. 291/1991 Sb. o základní škole. Ta zmínila možnost (nikoli povinnost) školy přijmout žáka se zdravotním postižením, kdy ředitel školy může zřizovat speciální třídy pro žáky s mentálním a jiným postižením. Následovala vyhláška č. 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách, která popsala činnost speciálně pedagogických center – vyhledávání a speciálně pedagogická a psychologická diagnostika dětí s postižením, evidence dětí s postižením, poradenské a terapeutické činnosti pro pedagogické pracovníky, děti s postižením a jejich rodiče; zajišťování výchovně vzdělávací činnosti u integrovaných dětí a další služby. V roce 2002 byla vydána směrnice MŠMT ČR o integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení. Obsahovala například definici dítěte a žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Ta zněla takto: „*Jedná se o žáky se zrakovým, sluchovým, tělesným, mentálním postižením, vadami řeči a více vadami, autismem a specifickými poruchami učení nebo chování, a to tehdy, jestliže byly tzv. speciální vzdělávací potřeby zjištěny ,na základě psychologického a speciálně pedagogického vyšetření a jejich rozsah a závažnost opravňuje žáka k zařazení do režimu speciálního vzdělávání ve speciální škole*“ . (Renotierová a Ludíková, 2005)

4.2 Vzdělání dětí s LMP v posledních letech

Podle České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání (ČOSIV) počet dětí s LMP v ČR stále klesá – v roce 2016 se jednalo o přibližně 12 500 žáků, z čehož bylo 15 % individuálně integrováno v běžných třídách. ČR se tak postupně celkovým počtem žáků s LMP přibližuje celosvětovému průměru (1,8 % žáků s mentálním postižením

v populaci, přičemž u nás to byl téměř dvojnásobek žáků). Nejpravděpodobnějším vysvětlením takového snížení výskytu žáků s LMP je podle ČOSIV změna diagnostických postupů, které se více přiblížily mezinárodním standardům. Nejzásadnější změna nastala u diagnózy lehkého mentálního postižení, které je spojováno s hodnotou inteligenčního kvocientu v pásmu 50 až 69. ČOSIV vytvořil tabulku (viz. Tabulka č. 3), kterou shrnul vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením v letech 2005 až 2016.

Tabulka č. 3: Vzdělávání dětí s LMP v datech



Zdroj: ČOSIV, 2017. Dostupné z: www.cosiv.cz/cs/2017/01/17/vzdelavani-deti-s-lehkym-mentalnim-postizenim-lmp-v-datech

5 Současný stav vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

Společné vzdělávání je momentálně tématem, o kterém se v oblasti školství mluví snad nejčastěji. Průcha (2013) rozděluje společné vzdělávání podle pojmů, které jsem už vysvětlila výše – integraci a inkluzi. Autor porovnává rozdíly mezi integrovaným a inkluzivním vzděláváním. Integrované vzdělávání zahrnuje způsoby začlenění žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol. Žák může být do školy začleněn individuálně nebo skupinově, každopádně tento proces ale vyžaduje jeho podřízení se většině. Naopak inkluzivní vzdělávání usiluje spíše o přiblížení prostředí žákům s lehkým mentálním postižením, protože jeho cílem je vzdělávání všech dětí dohromady, bez ohledu na jejich rozdíly mentální, fyzické nebo třeba sociální rozdíly. (Průcha et al., 2013) V případě společného (respektive inkluzivního) vzdělávání škola nebere v potaz rozdíly mezi žáky. I přesto byl školským zákonem vysvětlen pojem „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“.

Bartoňová a Vítková (2010) citují zákon číslo 561/2004 Sb., který popisuje pojem „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“ takto: *„Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považováni za žáky se zdravotním postižením – tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, poruchami autistického spektra (PAS), s narušenou komunikační schopností, souběžným postižením více vadami a se specifickými poruchami učení nebo chování, žáci se zdravotním znevýhodněním (...) a žáci se sociálním znevýhodněním (...) a žáci nadaní“*. Jak autorky zmiňují, tito žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se v České republice vzdělávají v hlavním vzdělávacím proudu od roku 1989, s výraznějším akcentem od roku 2005, kdy vešel v platnost školský zákon č. 561/2004 Sb.

5.1 Škola

Škola, která přijímá dítě s postižením, by měla splňovat určité požadavky, které mohou ovlivňovat úspěšnost integrace žáka s postižením. Kromě potencionálních architektonických bariér je nutné zmínit celkovou atmosféru školy. Takovou atmosféru ovlivňuje především úroveň pedagogického sboru a vedení školy. V běžných základních školách se často můžeme setkat s jevy, které mohou výsledky žáka a jeho motivaci ke studiu negativně ovlivnit - jedná se například o šikanu, záškoláctví atd. Velký vliv na žáka

má také celková atmosféra mezi spolužáky ve třídě – ti mohou dítěti svým přístupem ke vzdělání napomáhat, nebo jeho nadšení a motivaci naopak srážet. Takovýto vliv na žáka nemusejí mít jen spolužáci, ale i vyučující, přesněji pedagogický sbor školy. Pedagogičtí zaměstnanci školy, která nabízí vzdělávání žákovi se zdravotním postižením, by měli být ochotni takového žáka vzdělávat a učivo přizpůsobovat v jeho prospěch, i přesto, že to pro ně bude více časově náročné. Učitelé by tedy měli být ochotni podporovat integraci daného žáka například upravením podmínek pro splnění předmětu, který vyučují. (Švarcová, 2006)

5.2 Učitel

Již zmiňovaná motivace učitelů vzdělávajících žáka s postižením je naprosto jistě nejdůležitější podmínkou pro úspěšnou integraci. Pokud by daný učitel nebyl ochoten věnovat tomuto žákovi více času a trpělivosti, mělo by to pro žáka a jeho zařazení do běžného běhu školy nepříznivý efekt. Proto je potřeba, aby byl ze strany vedení školy pedagogovi vyučujícímu onoho žáka poskytován dostatek speciálních pomůcek, které mu budou výuku žáka zjednodušovat. Vzhledem k tomu, že v dnešní době je po pedagozích požadováno alespoň základní speciálně pedagogické vzdělání, měli by být řádně platově ohodnoceni, tak, aby neztráceli onu důležitou motivaci. (Švarcová, 2006)

5.3 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace. (zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů) Hlavními činnostmi asistenta pedagoga je pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází, podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku a další.

V současnosti jsou rozlišovány dvě úrovně odbornosti asistentů pedagoga – podle nich je odlišeno i požadované vzdělání – při vyšší úrovni činnosti vykonává asistent pedagoga

přímou pedagogikou činnost ve třídě, ve které jsou vzděláváni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole s žáky, kteří jsou individuálně integrováni. Takový asistent musí mít středoškolské, vysokoškolské či vyšší odborné vzdělání pedagogického zaměření či kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga. Asistent pedagoga, který vykonává nižší úroveň činnosti, vykonává pomocné výchovné práce ve škole nebo školském zařízení. Takovému asistentovi potom k vykonávání profese stačí základní či střední vzdělání s absolvováním kvalifikačního kurzu pro asistenty pedagoga. Asistent pedagoga by měl mít některé předpoklady, schopnosti a dovednosti, především kladný vztah k dětem s postižením, dále znalost té činnosti, kterou bude vykonávat i přes jeho nižší stupeň vzdělání. Jako nejdůležitější bych zmínila následující vlastnosti: podpora komunikace s rodinami žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, empatie, trpělivost, důslednost, znalosti o kvalitním rodinném zázemí, schopnost komunikace jak s žákem, tak s jeho zákonnými zástupci, schopnost pracovat pod vedením učitele či zkušenějších asistentů pedagoga a další. (<http://www.asistentpedagoga.cz/kvalifikacni-predpoklady>)

5.4 Osobní asistent

„Ve třídách, odděleních a studijních skupinách, ve kterých se vzdělává žák se zdravotním postižením, může se souhlasem ředitele školy a zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka působit osobní asistent, který není zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy“. (zákon č. 561/2004 Sb.)

5.5 Kompenzační pomůcky

Kompenzační pomůcky jsou jedním z podpůrných opatření, které spočívá ve výběru vhodných pomůcek, pomocí kterých působíme na rozvoj oslabených orgánů či funkcí, které jsou u žáků alespoň částečně zachovány. V případě orgánů či funkcí, jejichž rozvoj již není možný, vybírá poradenské zařízení takové pomůcky, které tento orgán či funkci nahrazují v procesu vzdělávání. Čadová (2012) rozděluje kompenzační pomůcky na *„pomůcky usnadňující pohyb žáků, pomůcky k vybavení třídy a prostoru školy, didaktické pomůcky usnadňující psaní a kreslení, pomůcky pro rozvoj manuálních dovedností, pomůcky pro tělesnou výchovu a relaxaci, technické pomůcky usnadňující získávání a uchování informací a pomůcky pro alternativní a augmentativní komunikaci“*. Valenta, Petráš a kol. (2012) zmiňuje jako jednu z nejdůležitějších věcí kontakt se skutečnými předměty, které žáci znají ze svého okolí, z prostředí, které je obklopuje (přírodniny,

výtvořeny atd.) – tyto předměty si mohou žáci ohmatat, očichat a vnímat co nejvíce smysly – tzv. multisenzoriální přístup, který patří mezi základní principy při učení dětí s především lehkým mentálním postižením. Při jejich edukaci je třeba pracovat s učebnicemi a pracovními sešity, které jsou zpracovány tak, aby odpovídaly úrovni jejich schopností a kognici. Co se týče učebnic, je důležité jejich grafické zpracování, které by mělo být přehlednější pro žáky se postižením. Učebnice může být zpracována například přehledně podle barev, podle kterých je podle Valentý a Petráše (2012) rozděleno základní učivo, příběhy, slovníček, otázky a úkoly a další bloky učebnice. Vhodné jsou podle též autorů také *„učebnice bohatě ilustrované realistickými obrázky, přičemž každá kapitola je uvedena velkým obrázkem, který vystihuje její zaměření, a dílčími obrázky, které vycházejí z obsahu (doplňují ho, případně rozvíjejí)“*.

5.6 Poradenství

Do pojmu školní poradenství zařazujeme speciálně pedagogická centra, pedagogicko-psychologické poradny a střediska výchovné péče. Tyto poradenská zařízení utvářejí představu rodičů o způsobu vzdělávání jejich potomků se zdravotním postižením, mohou ovlivňovat jejich postoje ke vzdělávacímu systému. Rodiče dětí s postižením bývají často snadno ovlivnitelní a zmanipulovatelní, především pravděpodobně díky faktu, že se ve vodách speciální pedagogiky pohybují pouze s laickými vědomostmi. Je pro ně tedy důležité, aby získávali informace od věrohodných, nezávislých zdrojů, které se jim snaží pomoci (například právě školské poradenské systémy). (Švarcová, 2006)

Pedagogicko-psychologické poradenství představuje v dnešní době u nás velmi žádanou službu. Systém poradenských center tvoří propracovanou síť služeb, které slouží především potřebám dětí, mládeže, jejich rodičů a pedagogickým pracovníkům ve škole. (Pipeková, 2006) Jak autorka popisuje, současný systém tohoto typu poradenství se vyvíjí již několik desítek let, přičemž nejvýrazněji od 70. let 20. století. V devadesátých letech potom vznikaly jak soukromá poradenská centra, tak i organizace neziskového sektoru, které se zabývaly především takzvanými „peer programy“ (vrstevnickými programy, které se zaměřují na prevenci i nápravu zdravotních i sociálně patologických problémů mezi dětmi/žáky).

Dle Pipekové (2006) je hlavním cílem pedagogicko-psychologického poradenství

především „poskytovat podporu a odbornou pomoc při řešení osobních problémů žáků, zjišťování a řešení obtíží a problémů psychického a sociálního vývoje žáků v průběhu edukačního procesu, při prevenci sociálně patologických jevů a při volbě povolání a profesionální orientaci“.

Vyhláška č. 72/2005 Sb. Zákona č. 561/2004 Sb. v §2 popisuje hlavní účely poradenských služeb. Cituji některé z nich:

a) „vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný a psychický vývoj žáků, pro jejich sociální vývoj, pro rozvoj jejich osobnosti před zahájením vzdělávání a v průběhu vzdělávání“

c) „zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka a mimořádného nadání žáka, doporučení vhodných podpůrných opatření a vyhodnocování poskytování podpůrných opatření žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a žákům mimořádně nadaným“

i) „rozvíjení pedagogicko-psychologických a speciálně pedagogických znalostí a profesních dovedností pedagogických pracovníků ve školách a školských zařízeních“

j) „podpora vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve školách a školských zařízeních, jakož i zmírňování důsledků znevýhodnění a prevenci jeho prohlubování“

k) „metodické podpoře pedagogů, kteří se podílejí na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných“

l) „metodické podpoře výchovných poradců a školních metodiků prevence, asistentů pedagoga a dalších pedagogických i nepedagogických pracovníků, kteří se podílejí na zajišťování podpůrných opatření ve vzdělávání žáků“

Výsledkem speciálně pedagogického nebo psychologického vyšetření je diagnostická zpráva a doporučení pro úpravy ve vzdělávání vyšetřeného žáka. (Kovářová et al., 2015) Jak vysvětluje Müller a kol. (2001), předpokladem vhodného poradenského vedení je orientace pracovníka v problematice školství a dané školy, znalost stavu dítěte, kontakt s dalšími odborníky v blízkosti bydliště žáka, pro případ možnosti poskytnutí kompletní účinné speciálně pedagogické podpory.

5.7 Podpora vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Jak uvádí vyhláška 27/2016 Sb., „*dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření*“. Zmíněná vyhláška definuje ona „podpůrná opatření“ jako nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají životním podmínkám daného dítěte, žáka nebo studenta se speciálními vzdělávacími potřebami. Tito jedinci mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.

Vyhláška 27/2016 Sb. konkretizuje, co vše obnášejí daná podpůrná opatření. Zmíním některé z nich pro příklad:

- a) poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení,
- b) úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče, prodloužení délky vzdělávání atd.,
- c) úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání speciálních komunikačních systémů,
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- g) využití asistenta pedagoga,
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka (osobního asistenta, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící atd.)
- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách, které jsou stavebně nebo technicky upravené.

Odstavec 2 vyhlášky 27/2006 Sb. člení podpůrná opatření do několika (konkrétně pěti) stupňů, a to podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti, přičemž je možné tyto stupně kombinovat. Podpůrná opatření prvního (nejnižšího) stupně může užít škola nebo

školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení, přičemž podpůrná opatření vyšších stupňů lze uplatnit pouze s jeho doporučením. Podpůrná opatření vyššího stupně lze užít v případě, kdy školské poradenské zařízení shledá podpůrná opatření nižších stupňů jako nedostatečná k naplňování vzdělávacích možností dítěte vzhledem k povaze jeho speciálních vzdělávacích potřeb a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. V případě, že škola nebo školské zařízení užívá doporučené podpůrné opatření a shledá, že toho opatření již nepodporuje zájem onoho žáka, může místo doporučeného podpůrného opatření přijmout jiné podpůrné opatření stejného stupně v závislosti na projednání s příslušným školským poradenským zařízením a s podmínkou předchozího písemného souhlasu zákonného zástupce žáka. Podpůrné opatření druhého až pátého stupně přestane škola nebo školské zařízení poskytovat, pokud školské poradenské zařízení shledá podpůrné opatření již za zbytné. Pro žáky s mentálním a jiným postižením lze zřizovat školy nebo ve školách třídy a studijní skupiny, pokud školské poradenské zařízení shledá, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb žáka nebo k průběhu dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná tato opatření nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Podmínkou pro zařazení do takového uskupení je písemná žádost zákonného zástupce žáka, doporučení školského poradenského zařízení a soulad tohoto postupu se samotným zájmem daného žáka. (Vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných)

5.8 Individuální vzdělávací plán

Žáci s mentálním postižením, kteří se zařazují mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, mají dle Černé a kol. (2008) právo být vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Jeho smyslem je, dle stejné autorky, „*respektování speciálních vzdělávacích potřeb a tím přiblížení vzdělávání každému jedinci s mentálním postižením*“. Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. „*může ředitel školy s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na žádost jeho zákonného zástupce a zletilému žákovi nebo studentovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na jeho žádost vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu*“. Hájková a Strnadová (2010) definují individuální vzdělávací plán jako „*detaillní plán sestavený*

týmem odborníků pro žáka, kterému se dostává speciálně pedagogické podpory při vzdělávání“.

Individuální vzdělávací plán by měl obsahovat:

1. Vytyčení cílů: Cílem učitele by mělo být určení toho, co je potřeba žáka naučit, k jakým vědomostem má být doveden, vytyčit si menší cíle pro nejbližší období. Cíle je třeba formulovat konkrétně, zapsat, co přesně má žák zvládat (např. místo formulace „zlepšit čtení“ upřesnit to, co přesně ve čtení je potřeba zlepšit, např. „zlepšit čtení písmen“).
2. Postup a jednotlivé kroky: Postup vyučování žáka musí vždy dodržovat zásadu, že žákovi je potřeba předávat učivo na takové úrovni, kterou bude zvládat.
3. Metody a materiály potřebné ke zvládnutí učiva.
4. Motivační aspekty vzdělání.
5. Metody a termíny ověřování výsledků.

Dále: kroky, které povedou ke zmírnění, případně kompenzaci postižení. (př. návštěva speciálního pedagoga, docházení do kroužků, které mohou vadu regulovat – logopedie, sportovní kroužky atd.) (Biehler, Snowman in Hájková, Strnadová, 2010)

Vytvoření IVP

Na vytvoření individuálního vzdělávacího programu se podílí několik osob. Nejdůležitější funkci z nich zastává třídní učitel, který dále spolupracuje s vyučujícími ostatních žákových předmětů dle potřeby. Dalšími aktéry vytvoření IVP mohou být rodiče dítěte, dále nepedagogičtí pracovníci školy – výchovný poradce, speciální pedagog, pracovník pedagogicko-psychologické poradny; svůj pohled na žáka a lékařskou zprávu může podat škole lékař dítěte. Nezanedbatelné slovo u vytváření individuálního vzdělávacího programu má samotný žák. Celistvý individuální program nakonec schválí ředitel školy.

Další důležitou částí IVP je kontrola výsledků a jejich hodnocení. Pravidelné zjišťování toho, zda žák splňuje cíle, které byly zadané na začátku školního roku, případně dílčí cíle.

Při vytváření IVP je důležité zmínit speciální pomůcky, které budou žákem využívány při vyučovacích hodinách a pomáhat tak ke snazšímu naplnění vytyčených cílů.

Zhodnocení výsledků IVP

Výsledky IVP můžeme hodnotit několika způsoby. Je to způsob subjektivní, kterým většinou hodnotí rodiče, kteří vidí a pocítují zlepšení. Objektivním způsobem hodnocení výsledků IVP mohou být například metody plnění stanovených cílů – př. výše zmiňované zlepšení čtení písmen.

5.9 Plán pedagogické podpory (PLPP)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy popisuje plán pedagogické podpory takto: „(PLPP) zpracovává škola v prvním stupni podpůrných opatření s cílem podpořit žáka, u kterého se projevují mírné obtíže ve vzdělávání, jako je například pomalejší tempo práce, drobné obtíže v koncentraci pozornosti, ve čtení, psaní či počítání a je potřeba úpravy školní výuky a domácí přípravy, metod, organizace a hodnocení nebo podpora zapojení do kolektivu, ale nejsou zde nutná podpůrná opatření vyššího stupně“. Plán pedagogické podpory zahrnuje stručný popis žáka, metody a postupy jeho vyučování, hodnocení žáka a stanovuje cíle a způsoby vyhodnocování účinnosti a naplňování plánu. S plánem pedagogické podpory je seznámen žák, jeho zákonní zástupci a všichni vyučující, kteří s ním pracují.

Plán pedagogické podpory náleží do prvního stupně podpůrných opatření definovaných školským zákonem a vyhláškou č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Obsahuje tyto náležitosti: jméno žáka, školu a ročník, který navštěvuje, hlavní důvody, které vedly k rozhodnutí zpracovat u žáka tento plán, datum sepsání plánu a datum plánovaného vyhodnocení. Dále charakteristiku žáka - popis jeho nedostatků i silných stránek, diagnostika vytvořená školským poradenským zařízením,

stanovení cílů rozvoje daného žáka, konkrétní postupy v uplatňovaných podpůrných opatřeních (úpravy metod práce se žákem, úprava organizace výuky ve třídě a jeho hodnocení, speciální pomůcky, které mají napomáhat žákovu rozvoji a popis podpůrných opatření v rámci domácí přípravy žáka. V neposlední řadě vyhodnocení účinnosti všech opatření zmíněných v rámci plánu pedagogické podpory spolu s podpisy všech osob podílejících se na co nejúspěšnějším splnění cílů stanovených při sepsání tohoto plánu. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

5.10 Profesionální rozvoj pedagogických pracovníků

Jak uvádí Pipeková (2006), díky novým integračním trendům jsou vznášeny větší nároky na učitele, především co se jejich úrovně profesních schopností týče. Aby ve školách běžného typu mohla probíhat úspěšná integrace, je potřeba, aby pedagogičtí pracovníci daných škol nabývali jisté úrovně speciálně pedagogického vzdělání. Pipeková (2006) zmiňuje dvě formy tohoto vzdělání – pregraduální (před absolvováním pedagogického studia, např. zařazení předmětu týkajícího se oboru speciální pedagogiky do vzdělávání studentů pedagogických fakult vysokých škol) a postgraduální (v průběhu výkonu jeho pedagogické profese jakožto doplňkové, rozšiřující vzdělání). Speciálně pedagogická průprava je rozsáhlá ve vyspělých evropských zemích, Pipeková (2006) dává za příklad Švédsko, kde bývají pro pedagogy realizovány tzv. informativní semináře, které mají za úkol přiblížit učitelům vytváření individuálních vzdělávacích plánů a pomoc při jejich realizaci před a v průběhu školního roku.

5.11 Hodnocení žáků

Kolář a Šikulová (2009) zmiňují několik autorů, kteří se zajímali o definice školního hodnocení, jednu z nich vytvořil Slavík (1999): „*školní hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají*“. Skalková (1971) chápe školní hodnocení jako „*zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáka při vyučování, které může mít v praxi nejrůznější formy: od souhlasu nebo nesouhlasu pokývnutí hlavou, přísného pohledu, tónu hlasu, kladné či negativní poznámky, přísného pohledu, tónu hlasu, kladné či negativní poznámky, zájmu o osobnost žáka, pochvaly či napomenutí, odměny či trestu až*

po poznámku, případně podrobnější analýzu výkonu včetně hodnotícího závěrečného soudu aj.“. Pasch a kol. (1998) mluví o hodnocení jako o „systematickém procesu, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem neb skupinou žáků, je to činnost systematická, tj. činnost připravená, organizovaná a opakovaně prováděná, jejíž výsledky jsou podrobovány revizím či opravám“. Vyhláška č. 48/2005 Sb. vysvětluje hodnocení výsledků vzdělávání žáků takto: „vychází z posouzení míry dosažení výstupů pro jednotlivé předměty školního vzdělávacího programu. Hodnocení je pedagogicky zdůvodněné, odborně správné a doložitelné a respektuje individuální vzdělávací potřeby žáků a doporučení školského poradenského zařízení“.

Dle Rámcového vzdělávacího programu se hodnocení žáků základní školy řídí podle § 51 až 53 školského zákona, přičemž podrobnosti o hodnocení výsledků žáků popisuje § 11 vyhlášky č. 48/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Školský zákon zmiňuje, že každé pololetí se vydává žákovi vysvědčení s hodnocení daného žáka. „*Hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení je vyjádřeno klasifikačním stupněm ("klasifikací"), slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady“.* Pokud žák přestupuje ze školy, kde je hodnocen slovně, na školu, kde je klasifikován či naopak, škola převede slovní hodnocení do klasifikace nebo klasifikaci do slovního hodnocení, a to na žádost této školy nebo zákonného zástupce žáka. V případě, že se jedná o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami či má žák přidruženou vývojovou poruchu učení, může zákonný zástupce žáka požádat školu o slovní hodnocení. Výsledky vzdělávání žáka v základní škole speciální se hodnotí slovně. (§ 51 zákona č. 561/2004 Sb.) V případě hodnocení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami se ke slovnímu hodnocení škola uchyluje často; vyhláška č. 48/2005 Sb. o něm hovoří takto: „*Při použití slovního hodnocení se výsledky vzdělávání žáka v jednotlivých povinných a nepovinných předmětech stanovených školním vzdělávacím programem hodnotí tak, aby byla zřejmá úroveň vzdělání žáka, které dosáhl zejména ve vztahu k očekávaným výstupům jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu, ke svým vzdělávacím a osobnostním předpokladům a věku. Slovní hodnocení zahrnuje posouzení výsledků vzdělávání žáka v jejich vývoji, ohodnocení přístupu žáka ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon, a naznačení dalšího rozvoje žáka; obsahuje také zdůvodnění a doporučení, jak předcházet případným neúspěchům žáka a jak je překonávat. Výsledky vzdělávání žáka na konci prvního pololetí lze hodnotit*

souhrnně za všechny předměty. Slovní hodnocení lze použít i pro hodnocení chování žáka.“

Praktická část

6 Výzkumná část

6.1 Cíl práce

Hlavním cílem mojí bakalářské práce bylo zjistit, jakým způsobem se změnila práce pedagoga s žákem s lehkým mentálním postižením v rámci úprav, které přináší novela školského zákona.

6.2 Výzkumné otázky

1. Jak pedagogové vnímají společné vzdělávání?
2. Došlo po novelizaci zákona k nějakým změnám?
3. Jak škola spolupracuje se školským poradenským zařízením?
4. Jak škola postupuje při tvorbě a následné aplikaci IVP pro žáky s lehkým mentálním postižením?
5. Jaké prostředky speciálně pedagogické podpory školy používají?

6.3 Operacionalizace pojmů použitých v cíli práce a výzkumných otázkách

Lehké mentální postižení

Lehké mentální postižení je jedním z druhů mentálního postižení, které je charakterizováno inteligenčním kvocientem v rozmezí 50 – 69 bodů. Lidé s lehkým mentálním postižením jsou popisováni jako jedinci, kteří jsou schopni začlenit se do sociálního prostředí, komunikovat s okolím a jsou schopni samostatné sebeobsluhy. (Bendová, Zíkl, 2011)

Běžná základní škola

Jako běžnou základní školu označuji školu hlavního vzdělávacího proudu, která primárně vzdělává žáky bez postižení, ale po novele školského zákona vzdělává žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Druhým typem základní školy je základní škola speciální, která na rozdíl od běžné základní školy primárně vzdělává žáky s různými druhy postižení nebo znevýhodnění.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) je proces, při se kterém jsou již vystudovaní pedagogové účastní akreditovaných vzdělávacích programů pořádaných vzdělávacími institucemi. V České republice je DVPP součástí tzv. celoživotního vzdělávání a slouží k tomu, aby si pedagogové udrželi úroveň svého vzdělání a aby si vzdělávací systém ČR uchoval svou kvalitu.

Školské poradenské zařízení

Školské poradenské zařízení je zařízení, které poskytuje poradenskou pomoc školám, pedagogům, žákům nebo rodičům. Diagnostikuje žáka v případě obtíží ve škole a radí učitelům nebo rodičům, jak postupovat při jeho vzdělávání. Mezi školská poradenská zařízení řadíme speciálně pedagogická centra, pedagogicko-psychologické poradny nebo střediska výchovné péče.

Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které je vzděláván žák nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi jeho hlavní činnosti patří především pomoc pedagogům při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pomoc při komunikaci s žáky nebo s jejich rodinnými příslušníky a pomoc žákovi při vyučovacích hodinách nebo přípravě na ně. (Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů)

Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán můžeme popsat jako speciální plán sestavený týmem odborníků žákovi, kterému je poskytována speciální pedagogická podpora při vzdělávání. (Hájková a Strnadová, 2010)

Podpůrná opatření

Podpůrná opatření lze vysvětlit jako potřebné úpravy ve vzdělávání, které odpovídají životním podmínkám a kompetencím žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi podpůrná opatření můžeme zahrnout například úpravu obsahu, organizace či metod vzdělávání, bezplatné poskytování speciálních učebních a kompenzačních pomůcek, sestavení individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga a další. (Vyhláška 27/2016 Sb.)

6.4 Metodika, technika sběru dat

K realizaci výzkumné části bakalářské práce jsem se rozhodla použít kvalitativní typ výzkumu ve formě polostrukturovaného rozhovoru a sekundární analýzu dat.

Jak popisuje Linderová (2016), rozhovor je jednou z nejdůležitějších technik sběru primárních dat v kvalitativním výzkumu. Nejzásadnějším cílem realizace rozhovoru není jen získávání samotných faktů, ale také zjištění autentických názorů, pohledů a postojů dotazovaného informanta na danou problematiku. (Linderová, 2016) Dle Hendla (2008) je kvalitativní analýza dat uměním zpracovat data smysluplným způsobem a nalézt odpovědi na položené otázky.

Polostrukturované rozhovory, které stojí na pomezí strukturovaných a nestrukturovaných rozhovorů, byly sestaveny ku formě individuálních rozhovorů, které byly provedeny pomocí návodu, tedy předem sestavených otázek.

Rozhovory s informanty proběhly v předem domluvených termínech a konaly se vždy v prostředí přirozeném pro informanty, tedy přímo v ředitelnách samotných škol. Informantům byla přislíbena anonymita, z toho důvodu jsem jim přidělila písmena a dále o nich hovořím jako o informantech A, B a C.

Samotná realizace výzkumu proběhla v průběhu jednoho měsíce, zhruba od poloviny března do poloviny dubna 2018.

Po proběhnutí každé schůzky s informanty jsem jednotlivý rozhovor doslovně přepsala do písemné formy. Do příloh bakalářské práce jsem zahrнула samotné otázky rozhovorů, kterými jsem se informantů na zjišťované problematiku dotazovala.

Jako způsob zpracování dat získaných prostřednictvím rozhovorů jsem si zvolila otevřené kódování. Dle Gulové a Šípa (2013) se data při analýze musejí nejprve rozbít na určité segmenty tvořící významový celek, tzv. významové jednotky neboli kódy, které se pak dále analyzují. Další fází je tzv. kategorizace, prostřednictvím které se kódy rozdělují podle svého významu do určitých kategorií nebo subkategorií. Základem těchto kategorií je jev, který je zjištěn v průběhu kódování.

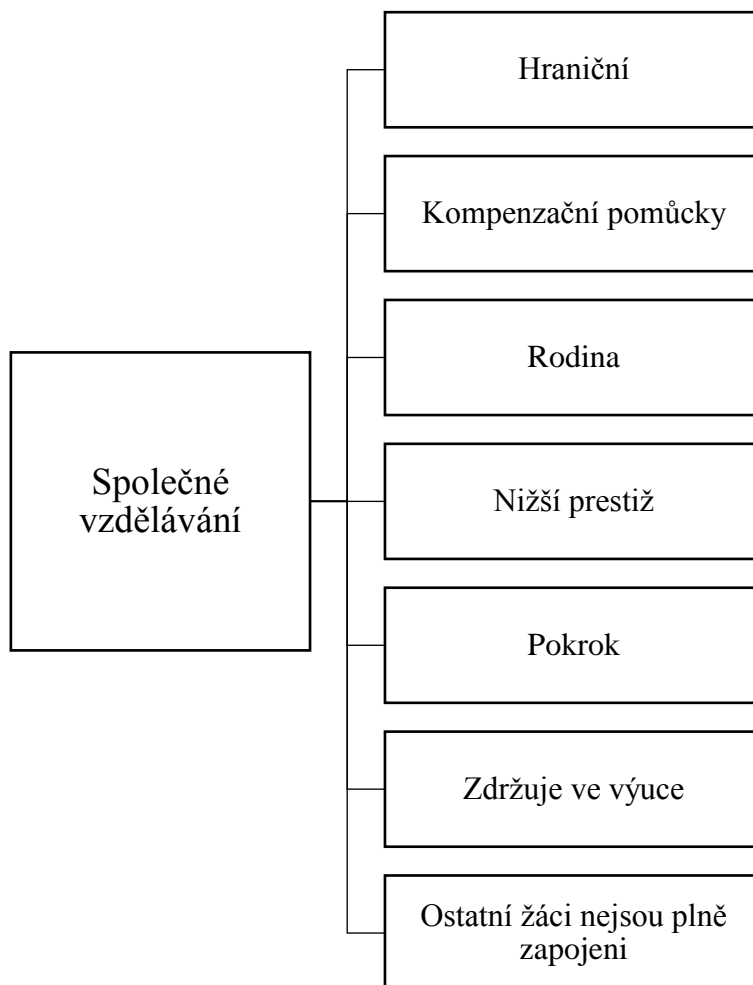
Výběrový soubor byl tvořen základními školami na Příbramsku. Rozhovor č. 1 probíhal na běžné základní škole v maloměstě u Příbrami. Informantem A byl ředitel školy, 47 let, který svou funkci vykonává téměř deset let. Dříve na škole působil jako učitel, a to skoro jedenáct let. Rozhovor č. 2 se konal v pětileté základní škole, která se nachází ve vesnici u Příbrami. Informant B byla paní ředitelka, 59 let, která školu vede zhruba sedmým rokem a předtím zde působila přes dvacet let jako učitelka. Rozhovor č. 3 se odehrál na běžné základní škole v Příbrami, škole waldorfského typu. Poskytla mi ho zástupkyně tamního ředitele školy, Informant C, 38 let, která je v této funkci přes čtyři roky a zároveň tam působí už devět let jako učitelka.

6.5 *Analýza získaných dat*

Analýzu dat získaných prostřednictvím rozhovorů jsem se rozhodla zpracovat způsobem otevřeného kódování. Hlavní témata, která se opakovala v rozhovorech, jsem rozdělila do samostatných kategorií. Nejčetnější části odpovědí informantů jsem zpracovala do jednotlivých kódů a přiřadila je k vytvořeným kategoriím. Vznikla tak schémata znázorňující samostatné kategorie.

Kategorie č. 1: Společné vzdělávání

Schéma č. 1:



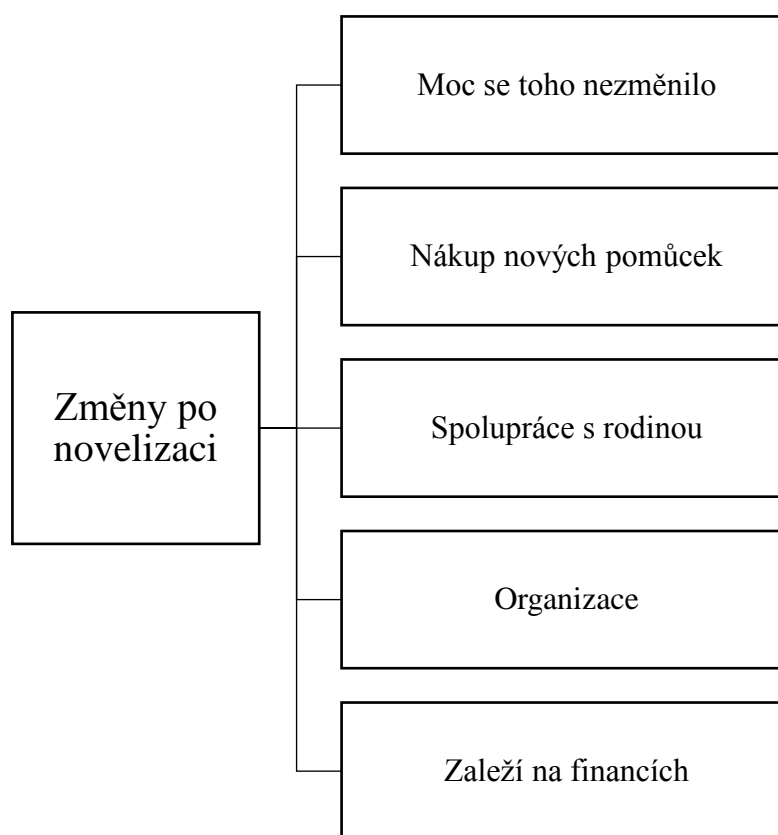
Zdroj: vlastní zpracování, 2018

Informanti A, B i C popisují výhody i nevýhody společného vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením v běžných školách. Informant B vyzdvihuje pokrok v přístupu školy k úpravě vzdělávání těchto žáků. K této myšlence se přiklání i Informant C, pro kterého je podmínkou úspěšného společného vzdělávání stav, kdy je škola schopna poskytnout žákovi veškeré podmínky, které pro vzdělávání potřebuje. Informanti A a C shledávají problém v případě, kdy je žák diagnostikován jako „hraniční“, tedy nemá nárok na kompenzační pomůcky, přičemž realita jeho edukačního procesu je jiná. Podle informanta A mají žáci s LMP u učitelů obecně nižší prestiž a mohou být vnímáni jako oběti. Informant A dále zmiňuje náročnou práci s rodiči ostatních žáků, kteří se společným vzděláváním jejich dítěte s žákem s LMP nemusejí souhlasit a žák názor může

pojmout za svůj a ve škole ho pak rozšiřovat. Informant B myslí na případy, kdy žákovi není přidělen asistent pedagoga a je tedy vzděláván společně s ostatními pouze jedním vyučujícím. Tyto situace shledává informant B jako zdržení třídy ve výuce a v plnění osnov, jelikož učitel se musí věnovat především žákovi s LMP. Podle slov informanta B v těchto případech nejsou ostatní žáci plně zapojeni do vyučovacího procesu a stává se, že výuku přestávají vnímat a nejsou tak aktivní.

Kategorie č. 2: Změny, ke kterým došlo po novelizaci školského zákona

Schéma č. 2:



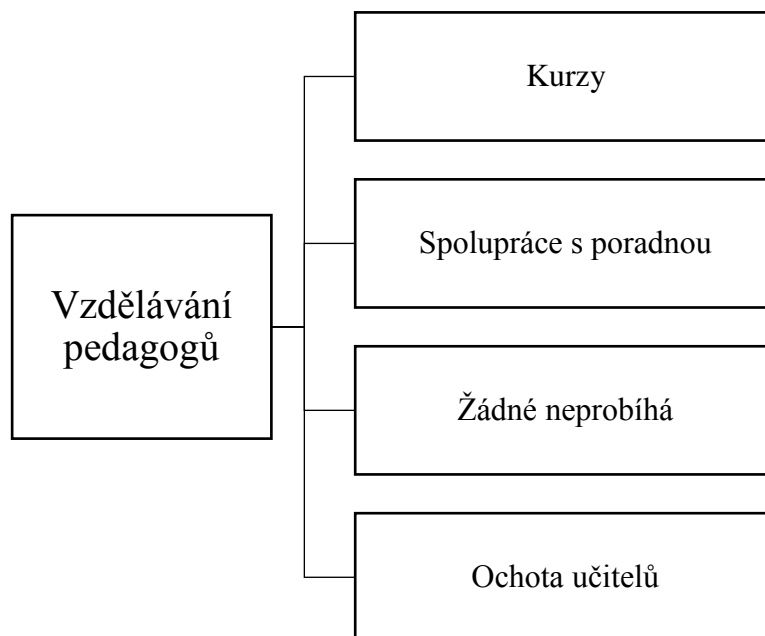
Zdroj: vlastní zpracování, 2018

Informant A a C se shodují na tom, že k výraznějším změnám na jejich škole nedošlo, jelikož se vzděláváním žáků s lehkým mentálním postižením měli zkušenost již před uplatněním novely zákona. Informant A, B i C jako nejvýznamnější změnu zmiňují nákup a použití nových kompenzačních pomůcek, které usnadní práci pedagogům. Informant A upozorňuje i na problematiku komunikace s rodinou daného žáka. O finanční stránce, která ovlivňuje všechny změny, které mají být provedeny, mluví informant B, který zmiňuje využití sponzorských darů, které byly škole poskytnuty. K důležitosti financí se přiklání i informant C, který dodává, že vzhledem ke svým finančním možnostem musí škola rozmyslet postupný nákup potřebných kompenzačních pomůcek. O organizačních změnách mluví informant A, B i C, přičemž informant C nechává organizační změny v hodinách na samotných vyučujících žáka s lehkým mentálním postižením. Informant A zmiňuje práci na úpravě struktury hodin, snahu prolomit bariéry mezi žákem s LMP a

jeho spolužáky prostřednictvím zahrnutí nejrůznějších cvičení nebo her do průběhu jednotlivých hodin. Informant B dále dodává postupné vybavování tříd.

Kategorie č. 3: Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Schéma č. 3:

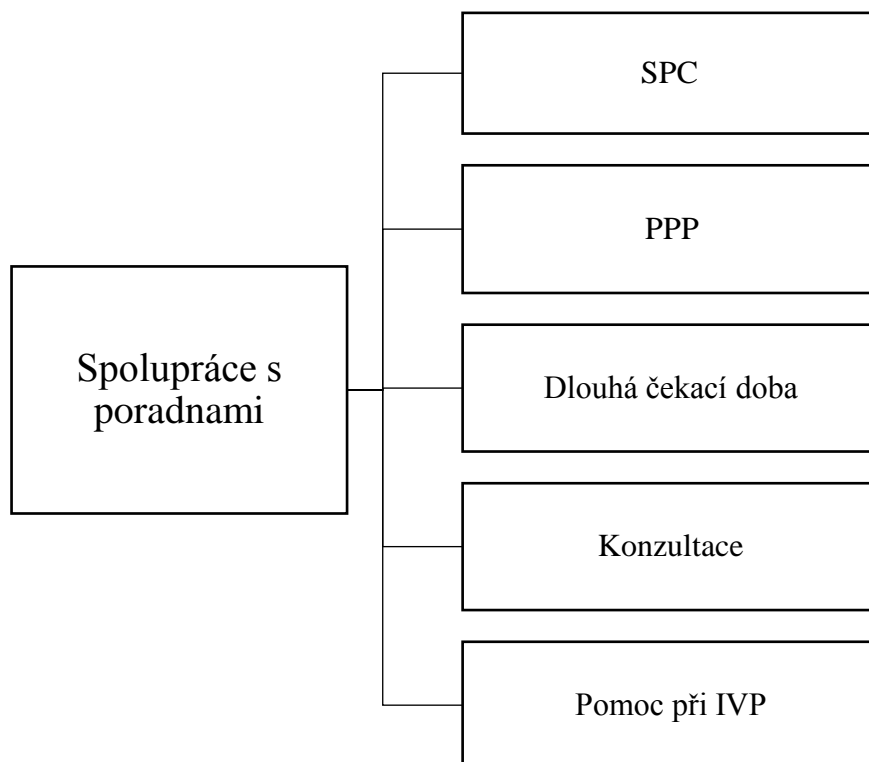


Zdroj: vlastní zpracování, 2018

Informanti A, B i C se shodují na faktu, že žádné další vzdělávání jejich pedagogů momentálně neprobíhá. Nejčastějším vzděláváním pedagogů, kteří vzdělávají žáka s lehkým mentálním postižením, je ale podle informantů A a B účast na nejrůznějších kurzech, které se dotýkají aktuálních témat. Ve škole informanta C podle jeho slov žádné další vzdělávání neprobíhá, k dispozici je pedagogům školní speciální pedagožka, která jim potřebné informace předává buďto individuálně, nebo uspořádá hromadnou přednášku pro všechny pedagogy. Informant A zároveň zmiňuje spolupráci s SPC a PPP, které za nimi do školy jezdí, pozorují pedagogy a poté je zhodnotí a předají jim zpětnou vazbu. Informanti B a C vyzdvihují ochotu svých pedagogických pracovníků, kteří jsou de jejich slov ochotni více se v problematice začleňování žáků s LMP do jejich škol vzdělávat, ať už na kurzech (informant B) nebo prostřednictvím poradenského pracovníka (informant C).

Kategorie č. 4: Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními

Schéma č. 4:

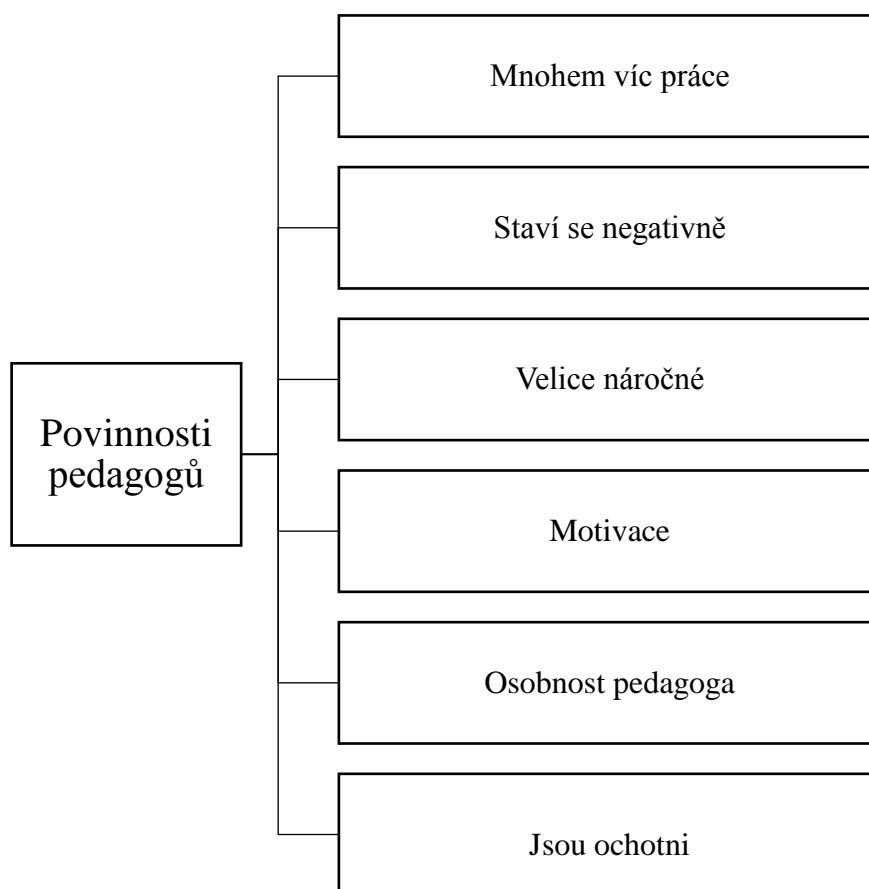


Zdroj: vlastní zpracování, 2018

Všichni informanti A, B i C mluví o spolupráci se speciálně pedagogickými centry a pedagogicko-psychologickými poradnami. Ačkoli informant A popisuje spolupráci s poradenskými zařízeními jako perfektní, informanti B a C jsou nespokojeni s dlouhou čekací dobou a méně častým spolupracováním. Informanti A a B jsou i přesto spokojeni se součinností s poradnami, a to především prostřednictvím psaných nebo osobních konzultací. Informant C vyzdvihuje nápomoc poradenského zařízení v případě vytváření individuálních vzdělávacích plánů, s čímž souhlasí i informant A.

Kategorie č. 5: Nové povinnosti pedagogů při práci se žáky s LMP

Schéma č. 5:



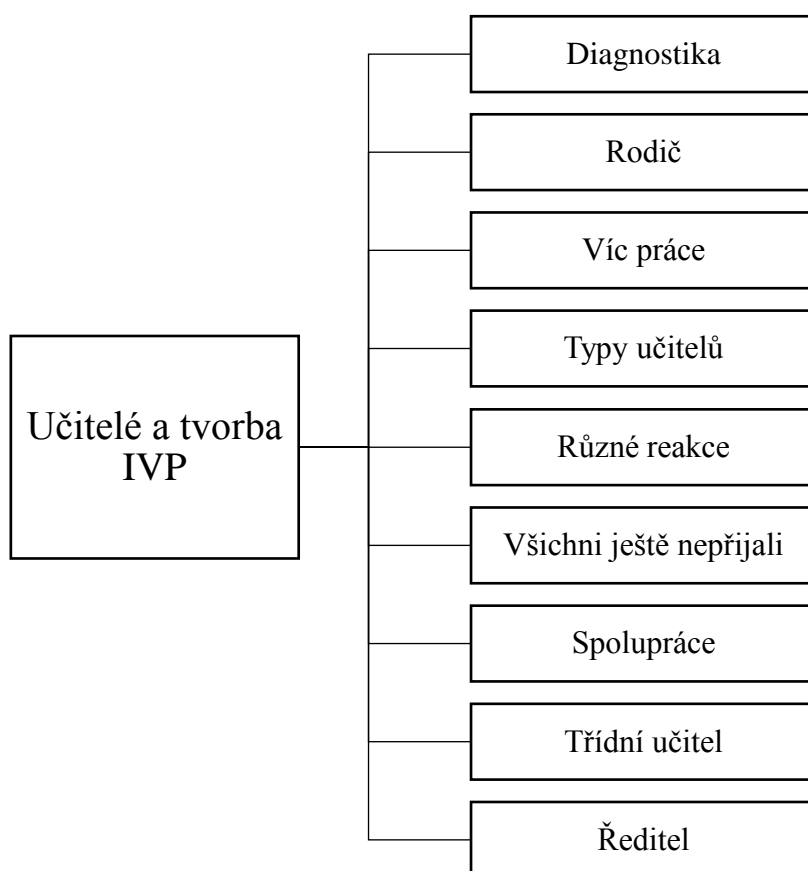
Zdroj: vlastní zpracování, 2018

Informanti A a B shledávají povinnosti týkající se vzdělávání žáků s LMP jako velmi náročné. Podle informanta A zahrnuje tento proces mnohem více práce, především co se týče skladby učiva v hodinách, časové dotace a obsahu vyučovacích hodin. Informant C si stojí za názorem, že množství nových povinností závisí především na skladbě IVP. Informant C dále zmiňuje nové povinnosti pedagogů na jeho škole, mezi které podle něj patří častější zpětné zhodnocení průběhu hodin a častější setkávání se s žákovými rodiči. Informant A chápe pedagogy na své škole, kteří se vzhledem k velkému množství nových povinností stavějí ke vzdělávání žáka s LMP negativně a pokud ve společné vzdělávání nevěří, mohou postupně ztrácet energii díky výsledkům, které nakonec nemusí být viditelné. Podle informanta B je při práci s žákem s LMP a plnění nových povinností důležitá především osobnost samotného pedagoga. Taková práce je podle informanta B

náročná a úspěšně jí může dělat učitel, který je pro takovou práci zapálen a bude mít radost ze žakových posunů. Informant A souhlasí s důležitostí osobnosti pedagoga, a to především v samotném názoru na inkluzi. Slovy informanta A reagují pedagogové na inkluzi různě, někteří jsou ochotni zkusit nový přístup jen s vidinou, že by mohl přinést nějaké výsledky, jiní se společným vzděláváním nesouhlasí a nejsou ochotni udělat nic pro její účinnost, tedy ani splňovat nové povinnosti, například přípravu IVP nebo spolupráci s asistentem.

Kategorie č. 6: Učitelé a tvorba IVP

Schéma č. 6:



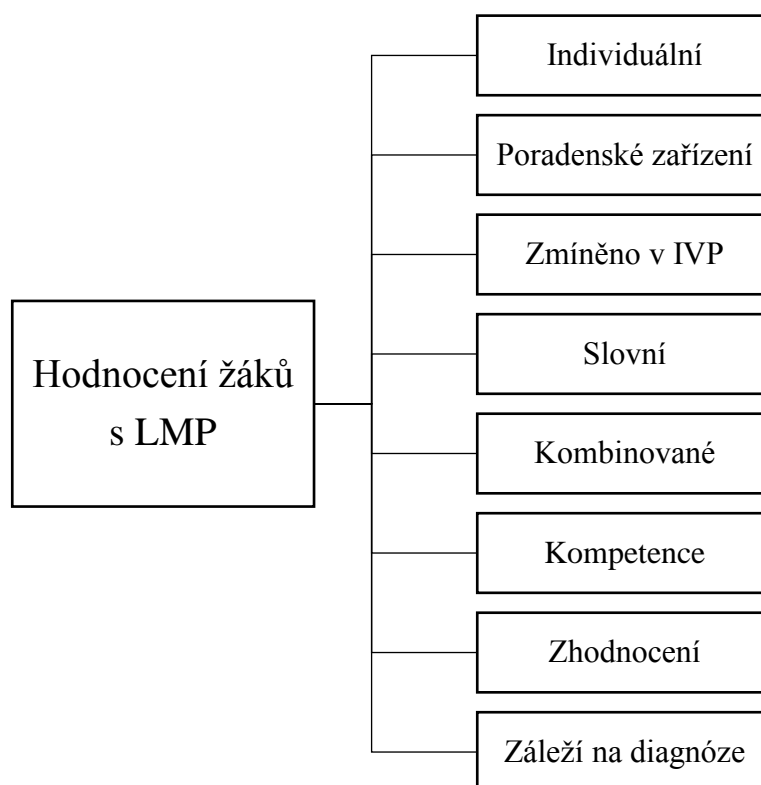
Zdroj: vlastní zpracování, 2018

Informanti A, B i C považují za podmínku přítomnost poradenského zařízení, které musí žáka nejprve diagnostikovat. Tato diagnostika je potom základem pro další postup při tvorbě IVP. Všichni informanti A, B i C se shodují na spolupráci činitelů při tvorbě IVP – třídního učitele, dalších žakových vyučujících a finální kontrole ředitelem školy. Informant B také do tvorby IVP zahrnuje asistenta pedagoga, a to v případě, kdy už se ví, že působení asistenta bude v případě daného žáka potřebné. Informanti A, B i C nakonec považují za důležitou následnou konzultaci se samotnými rodiči daného žáka, kteří mohou přednést případné připomínky. Přístup pedagogů, kteří mají IVP později následovat, komentují informanta A a B, kteří pracují s různými typy učitelů. Informant A popisuje určité učitele, kteří s vzděláváním žáků s LMP v běžných základních školách nesouhlasí, formu společného vzdělávání nepřijali a podle IVP žáka nechtějí vzdělávat.

Informant B se s tímto případem také setkal, nicméně zmiňuje, že i takovíto pedagogové zastávající stereotypní názory mohou být ochotni své názory změnit a naučit se něčemu novému. Informant C vidí v individuálním plánu především pozitiva, neboť zmiňuje, že IVP představuje pro učitele jasně daná pravidla, která když je následuje, neměl by se při práci zmýlit, což mu postup práce s oním žákem zjednodušuje.

Kategorie č. 7: Hodnocení žáků s LMP

Schéma č. 7:

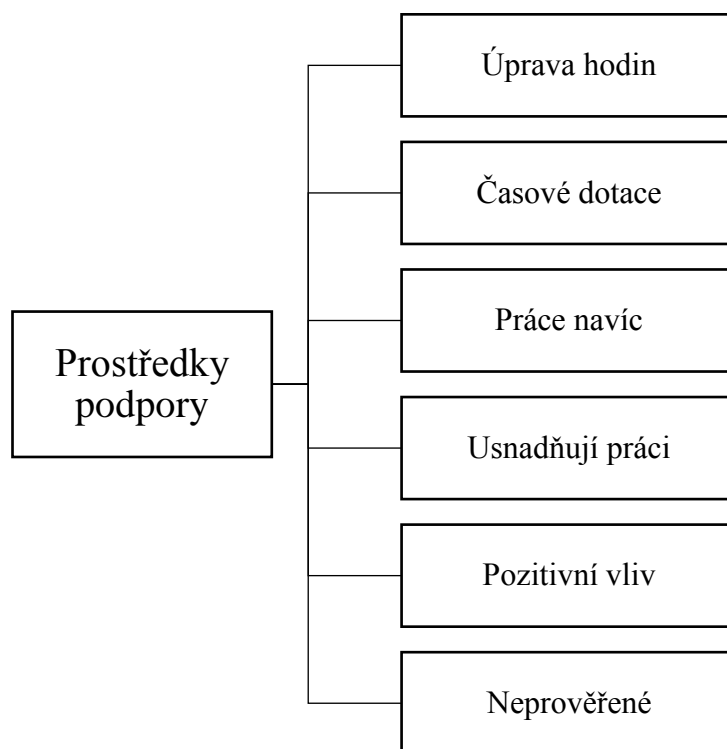


Zdroj: vlastní zpracování, 2018

Informant A a B se při hodnocení žáků s LMP řídí podle diagnostiky a doporučení poradenského zařízení. Informanti A, B i C podle jejich slov hodnotí žáky s LMP vždy individuálně a nemají nastavena žádná pravidla pro jejich hodnocení. Informant B tento fakt vysvětluje tím, že závisí na žákově diagnóze. Informanti A a C následují hodnocení žáka s LMP podle IVP, kde má být způsob jeho závěrečného i dílčího hodnocení zmíněn. Informant C vysvětluje, že záleží na stupni podpory, kterou žákovi přidělilo poradenské zařízení. Informant C popisuje příklad, kdy žák s třetím stupněm podpory má být hodnocen slovně, kdežto žák se druhým stupněm podpory kombinovaně – slovně při obsáhlejší hodnocení, například na vysvědčení, i klasicky známkami při dílčím hodnocení, například v hodinách. Informant A si stojí za názorem, že hodnocení žáka s LMP by si měl vytvářet samotný pedagog, který žáka vyučuje, a to ve vztahu k jeho kompetencím. Informant A jako jediný zmiňuje časté zhodnocování úspěchů a neúspěchů žáka, které probíhá za přítomnosti žákových rodičů.

Kategorie č. 8: Prostředky speciálně pedagogické podpory

Schéma č. 8:

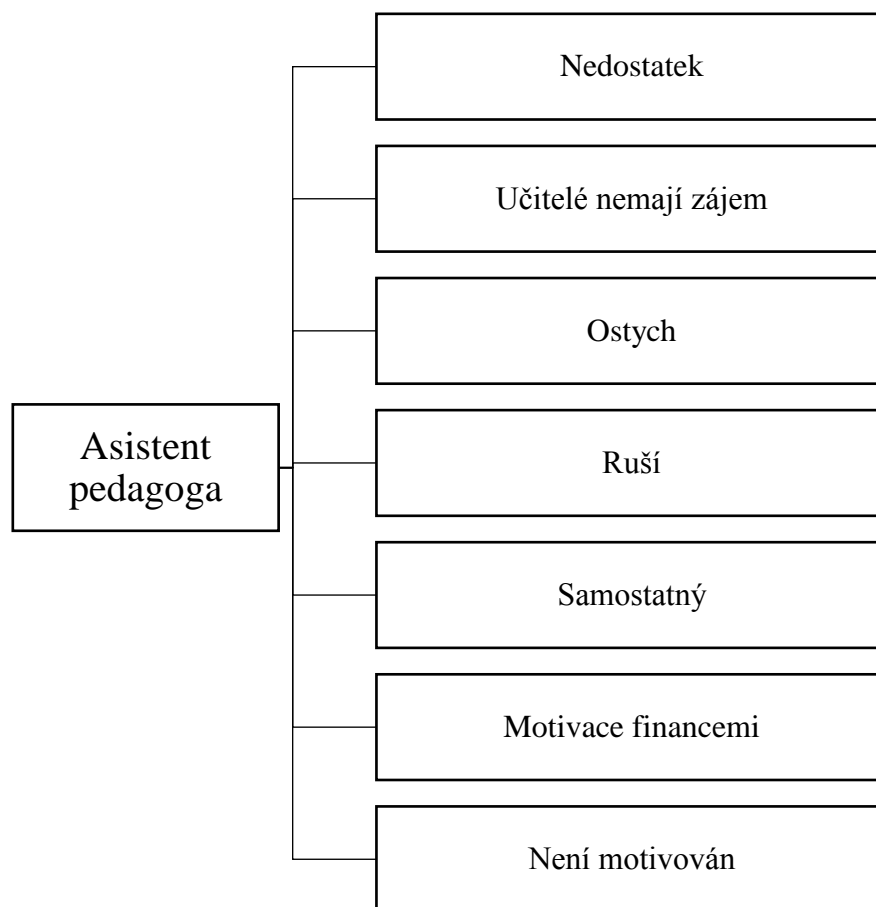


Zdroj: vlastní zpracování, 2018

Informant C shledává aplikaci podpůrných opatření jako usnadnění práce pro učitele, zmiňuje především IVP a asistenty pedagoga. Informant A opět vychází z doporučení poradenského zařízení. Podle toho je jednotlivému žákovi podle jeho slov upravována například časová dotace hodin. K tomuto postupu se přiklání i informant B, který zmiňuje úpravu hodin i po obsahové stránce, což vyhodnocuje zároveň jako práci navíc pro učitele. Informant B sice souhlasí, že prostředky podpory usnadňují práci učitelům, ale argumentuje tím, že žáci s LMP nemají rádi změnu a konkrétně některé kompenzační pomůcky jsou nprověřené, nevyzkoušené na žácích a doba, než se s nimi daný žák sžije, může být zbytečně dlouhá.

Kategorie č. 9: Asistent pedagoga

Schéma č. 9:



Zdroj: vlastní zpracování, 2018

Především informant C se zabývá vztahem asistenta pedagoga s vyučujícím, který charakterizuje jako náročný. Informanti A a C se shodují na tom, že asistenti pedagoga ve třídách moc vítáni nejsou, a to především ze strany vyučujících, kteří o jejich přítomnost nemají zájem. Informant A tuto problematiku rozvádí tím, že učitelé mají před asistentem ostych, vadí jim jejich přítomnost ve třídě a učitel si nemůže nikdy ulevit. Toto negativum doplňuje Informant C, podle jehož slov může přítomnost asistenta pedagoga rušit nejen samotného učitele, ale i ostatní žáky ve třídě. Informant B poukazuje na význam toho, zda je asistent pedagoga zkušený nebo není, protože podle něj je tím lepší, čím má asistent větší praxi v komunikaci a práci s dětmi. Informant B dále popisuje finanční hodnocení asistentů pedagoga, které se mu zdá být nedostatečné, což může podle

jeho slov být důvodem, proč asistenti pedagoga nejsou motivováni a tím pádem nemusejí svou práci odvádět tak, jak by měli.

6.6 Odpovědi na výzkumné otázky

Výzkumná otázka č. 1: Jak pedagogové vnímají společné vzdělávání?

Odpověď: Byly zjištěny dva způsoby, kterými dotazované základní školy vnímají společné vzdělávání – buď pozitivně, nebo negativně. Pozitivní pohled na společné vzdělávání mají školy tehdy, pokud dohromady fungují všechny aspekty užitých podpůrných opatření. Pokud jsou žákovi s lehkým mentálním postižením poskytnuty podmínky, které k úspěšnému vzdělávání potřebuje, zároveň přítomnost žáka ve třídě neruší jeho spolužáky, je společné vzdělávání úspěšné. Na druhou stranu se školy často potýkají s nedostatkem prostředků podpory. To může být buď z finančních důvodů, nebo kvůli neodpovídající diagnostice žáka poradenským zařízením. V tomto případě může mít přítomnost žáka neblahý vliv na své spolužáky, neboť je jeho přítomnost ruší a pedagog se musí většinu času věnovat právě onomu žákovi. Pro pedagogy znamená vyučování žáka s lehkým mentálním postižením zároveň s ostatními žáky velkou zátěž. Co se týče vyrovnávání se s novými povinnostmi, záleží na povaze a osobnosti jednotlivých pedagogů. Někteří, leč nejsou na společné vzdělávání zvyklí, jsou ochotni učit se novým věcem. Jiní pedagogové nejsou ochotni změnit své vyučovací zvyky a novým povinnostem se staví negativně, někteří je dokonce odmítají plnit.

Výzkumná otázka č. 2: Došlo po novelizaci zákona k nějakým změnám?

Odpověď: Po novele školského zákona došlo v dotazovaných školách především ke změnám organizačního a materiálního rázu. Co se týče organizačních změn, probíhaly změny ve vyučovacích hodinách – jak v jejich obsahu, tak i struktuře. Materiální změny byly především v podobě pořizování nových speciálních a kompenzačních pomůcek, ale opět v závislosti na dostupnosti finančních prostředků škol.

Výzkumná otázka č. 3: Jak škola spolupracuje se školským poradenským zařízením?

Odpověď: Dotázané školy hodnotí spolupráci s poradenským zařízením pozitivně, především co se týče pomoci při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů. Spolupráce s poradenskými zařízeními probíhá především písemnou formou nebo osobní schůzkou. Jako nevýhodu poradenských zařízení shledávají školy jejich naplněné kapacity, tudíž jsou nespokojené s tím, že na dostupnost zařízení musejí dlouho čekat.

Výzkumná otázka č. 4: Jak škola postupuje při tvorbě a následné aplikaci IVP pro žáky s lehkým mentálním postižením?

Odpověď: Podle zjištěných odpovědí je prvním krokem vždy diagnostika žáka poradenským zařízením. Dále následuje spolupráce pedagogů, kteří se budou podílet na vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením, především tedy třídního učitele a dalších vyučujících. Individuální plán je následovně zkontrolován s rodiči žáka. V poslední řadě IVP zkontroluje ředitel školy. Individuální plán může být v průběhu školního roku hodnocen a případně upravován ku prospěchu daného žáka.

Žáci s lehkým mentálním postižením jsou hodnoceni podle pravidel, která jsou zapsána v individuálním vzdělávacím plánu. Tato pravidla jsou založena na doporučení poradenského zařízení. V IVP je zahrnuto jak dílčí, tak závěrečné hodnocení žáka. Žák je hodnocen vždy individuálně, školy nemají žádná obecná pravidla pro hodnocení žáků s lehkým mentálním postižením.

Výzkumná otázka č. 5: Jaké prostředky speciálně pedagogické podpory školy používají?

Odpověď: Dotazované školy využívají prostředků speciálně pedagogické podpory tak, aby usnadňovaly práci učitelům, a především i samotným žákům. Mezi školami nejčastěji používaná podpůrná opatření patří využití asistentů pedagoga, úprava vyučovacích hodin po obsahové i časové stránce, využití kompenzačních pomůcek a spolupráce s poradenskými zařízeními.

Diskuze

Po provedení sběru dat a jejich vyhodnocení jsem zjistila odpovědi na všechny stanovené výzkumné otázky.

V druhé kapitole teoretické části jsem vysvětlovala pojem lehké mentální postižení u dětí. Citovala jsem Vančovou (2005), která vysvětluje, že nedostatky dětí s lehkým mentálním postižením se projevují především při teoretické práci ve škole, proto je pro dosažení co nejkvalitnějšího procesu vzdělávání potřeba rozvíjet jejich schopnosti a kompenzovat jejich nedostatky. Tento výrok se mi v průběhu výzkumu potvrdil. Zjistila jsem, že dotazované školy se opravdu snaží rozvíjet schopnosti a dovednosti žáků s lehkým mentálním postižením ve vztahu k jejich kompetencím, a to především za pomoci využívání podpůrných opatření, která mají žákovi učivo usnadňovat a zpřístupňovat.

Bendová a Zikl (2011) citují Švarcovou, která vysvětluje, že se u dětí s lehkým mentálním postižením mohou vyskytovat další, přidružené vady. Tuto informaci nemohu v případě mnou dotazovaných škol potvrdit ani vyvrátit. Jedna z dotazovaných škol vysvětlila, že vzdělávají žáky s lehkým mentálním postižením, nicméně ani jeden z oněch žáků nemá žádnou přidruženou vadu. Při rozhovoru s ostatními školami jsem tuto otázku bohužel nezjistila, tudíž nemohu porovnat četnost žáků s lehkým mentálním postižením s žáky, kteří mají zároveň i přidruženou jinou vadu.

Švarcová (2006) dále popisuje žáka s lehkým mentálním postižením ve škole. Podle autorky trpí žáci s lehkým mentálním postižením takzvanou nesoustavností myšlení, kdy jsou nesoustředěni, ztrácí myšlenkovou linku a je také snadné odvést jejich pozornost. S tímto problémem bojují školy pomocí užívání prostředků podpory. Například přítomnost asistenta pedagoga a jeho věnování se žákovi může velmi napomoci trénování jeho soustředění, neboť asistent je mu velmi často přítomen, což ho může více nabádat k soustředění.

V teoretické části také zmiňuji Slowíka (2007), který kromě školní integrace rozlišuje také společenskou integraci nebo pracovní integraci. Zmiňuje způsoby, jakými může být žák s lehkým mentálním postižením do běžné základní školy zařazen – buďto jednotlivě, do tříd mezi žáky bez postižení, nebo skupinově, kdy vznikají samostatné speciální třídy. V tomto případě musím potvrdit první možnost, tedy samostatnou (individuální) integraci. V dotazovaných školách jsou totiž žáci integrováni pouze jednotlivě. Tento

způsob zařazení žáka do běžné základní školy může nést větší rizika v procesu integrace, například možnost vzniku šikany žáka s lehkým mentálním postižením. Podle Švarcové (2006) je vhodné, aby byla mezi spolužák ve třídě přívětivá atmosféra. Ta může napomocť úspěšnějšímu průběhu začlenění žáka do třídního kolektivu. Jak jsem se z rozhovorů s pedagogy dozvěděla, nebojují naštěstí s žádnými druhy nežádaného chování, které by průběh začlenění žáka s lehkým mentálním postižením mělo znepríjemňovat.

Průcha et al. (2013) uvádí, že v případě inkluzivního vzdělávání škola nebere v potaz rozdíly mezi žáky. Myslím si, že tento názor sice vyhlíží velmi pozitivně, ale než se k takovému ideálnímu stavu naše společnost (potažmo školství) dostane, ještě si léta počkáme. Prostřednictvím proběhnutých rozhovorů s pedagogy oslovených škol jsem totiž zjistila, že rozdíly mezi žáky samozřejmě jsou. Mám teď na mysli žáky s lehkým mentálním postižením a žáky bez postižení. Jak jsem z jejich odpovědí zjistila, rozdíly mezi těmito dvěma skupinami jsou jak na osobní rovině, tak i v průběhu vyučovacích hodin. Velkou roli ve vztazích mezi těmito žáky a jejich rozdílech hrají pedagogové, se kterými jsou žáci nejčastěji v kontaktu. To znamená třídní učitel, učitelé vyučující jiné předměty nebo také asistenti pedagoga. Ti všichni ovlivňují způsob, jakým ostatní žáci pohlížejí na žáka s lehkým mentálním postižením. Díky provedenému výzkumu jsem zjistila, že mohou být dva typy jednání vyučujícího se žákem s lehkým mentálním postižením. Buď má žák s lehkým mentálním postižením u učitele nižší prestiž než ostatní, nebo může být tzv. pozitivně diskriminován. Nižší prestiž může mít podobu například nevyvolávání žáka, když zvedne ruku, zdůrazňování jeho nedostatků nebo shazování ho před zbytkem třídy. Pozitivní diskriminace naopak znamená upřednostňování daného žáka před ostatními. Může probíhat formou častějšího chválení, zmírnění požadavků, nebo například přehnanou obranou žáka, které může být jedním z potenciálních podnětů pro vznik šikany.

Jak vysvětluje vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, školská poradenská zařízení a školy bezplatně poskytují standardní poradenské služby. Ty mohou být poskytnuty díky žádosti žáků, jejich zákonných zástupců, škol nebo školských zařízení. Díky rozhovorům ve výzkumné části práce potvrzují reálnou funkci tohoto pravidla. Zjistila jsem, že nejčastěji o poskytnutí poradenských služeb žádá především škola, která jej využívá při začleňování žáka s lehkým mentálním postižením do běžných tříd. Poradenské zařízení, kterým bývá především speciálně pedagogické centrum nebo pedagogicko-psychologická poradna,

pomáhá škole s tvorbou individuálních vzdělávacích plánů, s jejich následným hodnocením ať už v průběhu školního roku, nebo po každém pololetí. Při vyhodnocování IVP se klade důraz především na jeho účinnost ve vztahu k žákovi, dále na jeho plnění – zda vůbec probíhá ze strany všech zapojených učitelů a pokud ano, tak zda probíhá správně.

Ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných najdeme paragraf 5, který pojednává o asistentovi pedagoga. Po provedení rozhovorů s informanty vím, že otázka asistenta pedagoga je velmi rozporuplná. Vztah k působení asistenta ve třídě mají učitelé různý. Informanti se ale shodují na tom, že pokud spolu učitel a asistent jsou ochotni komunikovat a pokud je asistent zkušený a není na pomoci vyučujícího závislý, je to stav ideální. Ale i s opakem se všichni informanti setkávají, a to s neschopností obou spolu vycházet. Asistent podle odpovědí nemusí být k práci motivován, a proto ji neodvádí tak, jak by měl. Dalším problémem je samotná přítomnost jiné dospělé osoby v učitelově třídě. Ta učitelům často není příjemná, někdo jí vnímá jako „kontrolu“.

Ve zmíněné vyhlášce najdeme vysvětlení smyslu funkce asistenta pedagoga, náplň jeho práce, minimální vzdělání apod. Ve vyhlášce také najdeme, že asistent pedagoga může upravovat vzdělávací podmínky maximálně čtyřem dětem ve třídě, v závislosti na množství speciálních pomůcek, které k výuce potřebují. Myslím si, že mít čtyři děti s lehkým mentálním postižením (případně děti s jinými speciálními vzdělávacími potřebami) si žádný z učitelů nedokáže představit. Informanti se mi svěřovali s tím, že učitel spolu s asistentem pedagoga spolu ne vychází, příčinou byl často důvod, že je přítomnost asistenta ve třídě ruší. Takže kdyby byly v jedné třídě čtyři děti s lehkým mentálním postižením, byla by přítomnost pedagoga ještě mnohem více rušivá a jeho funkce by zcela ztrácela smysl.

Závěr

V mojí bakalářské práci se věnuji úloze základní školy ve vztahu k žákovi s lehkým mentálním postižením a tomu, jak byla po novele školského zákona změněna. Po studiu odborné literatury, a především po konzultaci s pedagogy, které tato problematika provází na denním pořádku, jsem zjistila, jak velký dopad může taková novela a celkově proces integrace a inkluze mít.

Cíl, který jsem si na začátku práce stanovila, se mi podařilo splnit. Zjistila jsem způsob, jakým se změnila práce pedagoga s žákem s lehkým mentálním postižením v rámci úprav, které přináší novela školského zákona.

Věřím, že tato bakalářská práce bude vhodným pomocníkem pedagogických pracovníků, ať už učitelů, asistentů pedagoga, vychovatelů nebo třeba laiků, které polapila aktuální vlna tématu inkluze a společného vzdělávání a chtějí si na tuto problematiku utvořit svůj názor. Myslím si, že prostřednictvím teoretického vymezení situace v první části bakalářské práce a poté porovnáním toho, jak společné vzdělávání funguje ve skutečnosti a jaké nese výhody a nevýhody, si čtenář bude moci o tématu udělat obrázek.

Společné vzdělávání je obsáhlé téma, které může mít pro její účastníky buďto pozitivní nebo negativní přínos. Integrace žáka s lehkým mentálním postižením je dlouhý proces, kterého se účastní žák, dále jeho rodina, učitelé ve škole a poradenská zařízení. Tento proces se opírá o legislativu ve formě školského zákona a příslušných doplňujících vyhlášek, které ho doplňují v ohledu podpůrných opatření. Pokud spolu tyto lidé spolupracují s cílem a přesvědčením toho, aby integrační proces probíhal bez větších problémů, jsou schopni žákovi vytvořit ideální podmínky pro rozvoj jeho schopností a dovedností a pro jeho příležitost zařadit se do kolektivu svých vrstevníků. Následkem perfektní školské integrace žáka s lehkým mentálním postižením může být snazší začlenění se do intaktní společnosti, žák poté může být více motivován se ve většinové společnosti pohybovat a například si i hledat zaměstnání. Věřím, že podporou a vytvořením ideálních podmínek pro bezproblémovou školskou integraci žáka s lehkým mentálním postižením dospějeme ke značnému pokroku v postavení osob s lehkým mentálním postižením ve společnosti.

Seznam literatury

1. BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.
2. BENDOVIÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3854-3.
3. ČADOVÁ, Eva. *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3308-0.
4. ČERNÁ, Marie. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1565-3.
5. FRANIOK, Petr. *Vzdělávání osob s mentálním postižením: (inkluzivní vzdělávání s přihlednutím k žákům s mentálním postižením)*. Vyd. 3., dopl. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-622-2.
6. GULOVÁ, Lenka a Radim ŠÍP, ed. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4368-4.
7. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-2473-070-7.
8. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
9. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.

10. KOVÁŘOVÁ, Renata, Kateřina JANKŮ a Igor HAMPL. *Poradenský systém pro osoby se speciálními potřebami v České republice*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015. ISBN 978-80-7464-792-5.
11. LINDEROVÁ, Ivica, Petr SCHOLZ a Michal MUNDUCH. *Úvod do metodiky výzkumu*. Jihlava: Vysoká škola polytechnická Jihlava, 2016. ISBN 978-80-88064-23-7.
12. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN -10 (desátá revize): aktualizovaná druhá verze k 1.1.2009. 2., aktualiz. vyd.* Praha: Bomton Agency, 2008. ISBN 978-80-904259-0-3.
13. MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0231-9.
14. PIPEKOVÁ, Jarmila. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. Brno: MSD, 2006. ISBN 80-86633-40-3.
15. *Plán pedagogické podpory*. [online]. Praha: MŠMT, 2017. [cit. 2018-04-08]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/file/44240?lang=1/>
16. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
17. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2018-04-08]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/433_1_1/
18. RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1073-7.

19. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.
20. SOBEK, Jiří. *Práva lidí s mentálním postižením: příručka pro poskytovatele sociálních služeb*. Praha: Portus, 2007. ISBN 978-80-239-9399-8.
21. SVOBODA, Mojmír. *Psychologická diagnostika dospělých*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-706-0.
22. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 3., přeprac. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-060-7.
23. VALENTA, Milan. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. 4., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2009. ISBN 978-80-7320-137-1.
24. VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3829-1.
25. VALENTA, Milan a Petr PETRÁŠ. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3311-0.
26. Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: *Sbírka zákonů České republiky*. [online]. [cit. 2018-02-12]. Dostupná z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/novela-vyhlasky-c-48-2005-sb-o-zakladnim-vzdelavani-a>
27. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky*. [online]. [cit. 2018-02-11]. Dostupná z: www.msmt.cz/file/39021/download/

28. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. [online]. [cit. 2018-02-11]. Dostupná z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>
29. *Vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením (LMP) v datech*. In: Čosiv: Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání. [online] Zveřejněno 17.1.2018. [cit. 2018-04-27]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2017/01/17/vzdelavani-deti-s-lehkym-mentálním-postizenim-lmp-v-datech/>
30. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-skolskeho-zakona-c-472-2011-sb-vyklady-a-informace>
31. Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

Zahraniční zdroje:

32. FLORIAN, Lani, Kristine BLACK-HAWKINS a Martyn ROUSE. *Achievement and Inclusion in Schools*. New York: Routledge, 2016. ISBN 9781317611653.
33. FOREMAN, Phil. *Education of Students with an Intellectual Disability: research and practice*. Charlotte: Information Age Publishing, 2009. ISBN 9781607522560.
34. PIJL, Sip Jan, Cor J. W. MEIJER a Seamus HEGARTY. *Inclusive Education: A Global Agenda*. Londýn: Routledge, 2002. ISBN 9781134754854.

35. RIVA, Daria, Sara BULGHERONI a Chiara PANTALEONI. *Mental retardation*. Montrouge: John Libbey Eurotext, 2007. ISBN 9782742009459.
36. VANČOVÁ, Alica. *Základy pedagogiky mentálně postižených*. Bratislava: Sapienta, 2005. ISBN 80-968797-6-6.

Přílohy

Příloha č. 1: Otázky, které jsem pokládala vedoucím pracovníkům vybraných škol

- 1) Jak vnímáte současný stav společného vzdělávání ve vztahu k dětem s LMP?
- 2) K jakým změnám (personálním, materiálním, organizačním) došlo v rámci Vašeho pracoviště po novelizaci školského zákona? (Například v oblasti vybavení tříd a jiných prostor školy)
- 3) Jsou na Vaší škole učitelé, kteří vyučují žáky s LMP a nemají vzdělání speciálně pedagogického charakteru, dodatečně vzdělávání? Pokud ano, jaké formy vzdělávání probíhají přímo na Vašem pracovišti či jakých forem vzdělávání se účastní?
- 4) S jakými školskými poradenskými pracovišti spolupracuje Vaše škola?
- 5) Můžete popsat průběh či oblasti spolupráce s těmito pracovišti?
- 6) Znamená vyučování žáka se speciálními vzdělávacími potřebami více práce pro Vaše učitele? (V jakém smyslu? Jaký charakter mají nové povinnosti?)
- 7) Jakým způsobem postupuje Vaše škola při tvorbě IVP? Kdo se tvorby IVP účastní?
- 8) Jak se s IVP vypořádávají učitelé, kteří kvůli novele školského zákona nově vyučují žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?
- 9) Máte vytvořená pravidla pro hodnocení žáka s LMP? Jak se liší od hodnocení ostatních žáků?
- 10) Jak ovlivňují prostředky speciálně pedagogické podpory pedagogův způsob vyučování žáka s LMP?
- 11) Jakým způsobem ve Vaší škole fungují asistenti pedagoga? S jakými problémy se setkávají oni i škola?
- 12) Jak probíhá spolupráce mezi asistentem a učitelem? V čem vidíte pozitiva a v čem negativa působení asistenta v třídě?
- 13) Jak je žák s LMP vnímán jednotlivými aktéry edukačního procesu?

Souhlas s poskytnutím informací

Jméno:

Škola:

Souhlasím s poskytnutím informací týkajících se vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením ve škole, na které působím a tyto informace poskytuji dobrovolně.

Souhlasím s nahráváním poskytnutých informací na diktafon.

Souhlasím se následným anonymním zpracováním poskytnutých informací prostřednictvím doslovného přepisu.

Informace poskytuji tazatelce dobrovolně.

Místo a datum

Podpis