

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

**Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v běžných
třídách po zrušení třídy speciální ve škole hlavního
vzdělávacího proudu, z pohledu pedagogů**

Diplomová práce

Bc. Kamila Nováková

Olomouc 2022

Vedoucí práce: PhDr. Kristýna Balátová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným vedením PhDr. Kristýna Balátová, Ph.D. a za použití uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne

.....

Bc. Kamila Nováková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala za vedení mé diplomové práce, za věnovaný čas, trpělivost a odborné rady PhDr. Kristýně Balátové, Ph.D. Mé díky patří také celému vedení základní školy a jednotlivým participantům, za ochotu se na výzkumu podílet. Dále bych chtěla věnovat své poděkování mé rodině a blízkým, kteří mi po celou dobu studia byli velkou oporou. V neposlední řadě děkuji za podporu a pomoc při studiu Bc. Barboře Zběhlíkové.

Obsah

Úvod.....	6
TEORETICKÝ RÁMEC.....	8
1 Společné vzdělávání.....	8
1.1 Inkluze	9
1.2 Integrace	10
1.3 Integrace versus inkluze	12
1.4 Podmínky inkluzivního vzdělávání	13
2 Vymezení pojmu žák se SVP a jeho vzdělávání	15
2.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami.....	15
2.2 Vzdělávání žáka se SVP	19
2.2.1 Legislativní vymezení vzdělávání žáka se SVP	20
2.2.2 Učitel ve společném vzdělávání.....	25
2.2.3 Role ŠPZ ve společném vzdělávání	27
3 Žák s mentálním postižením.....	28
3.1 Vymezení mentálního postižení	29
3.2 Osobnost jedince s mentálním postižením	31
3.3 Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením	34
EMPIRICKÁ ČÁST	39
4 Úvod do výzkumného šetření	39
4.1 Výzkumný problém	39
4.2 Stanovení cílů a výzkumných otázek	40
4.3 Metoda sběru empirických dat	40
4.3.1 Seznam otázek do rozhovoru	41
4.3.2 Rozhovor	41
4.4 Realizace výzkumného šetření	42
5 Výzkumné šetření.....	43

5.1	Charakteristika výzkumného vzorku	43
5.2	Analýza a interpretace získaných dat	44
6	Diskuze	59
6.1	Limity studie	62
6.2	Doporučení pro praxi	63
Závěr	66
Seznam použité literatury	68
Seznam elektronických zdrojů	70
Seznam právních předpisů	72
Seznam zkratk	73
Seznam příloh	75
Přílohy	76
Anotace	90

Úvod

V současné době lze považovat téma společného vzdělávání za stále značně skloňované, a to i přesto, že s inkluzivním pojetím vzdělávání se v českých školách pracuje již řadu let. Ve společnosti ani mezi samotnými pedagogickými pracovníky nepanuje jednotný názor na to, jakým způsobem by mělo společné vzdělávání probíhat. Dokonce není jasno ani v tom, zda by k němu vůbec mělo docházet – tedy, zda je žádoucí a prospěšné vzdělávat všechny žáky pohromadě. Cílem této práce není představit správné řešení inkluzivního vzdělávání, nýbrž poukázat na to, jakým způsobem lze společné vzdělávání pojmut a jaké může přinášet dopady.

Diplomová práce je věnována právě ožehavému tématu společného vzdělávání. Konkrétně byla zkoumána otázka vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, což je poměrně velká skupina osob, která má dle školského zákona nárok na poskytnutí podpůrných opatření ve vzdělávání (zákon č. 561/2004 Sb.). Z této skupiny osob byli pro další zkoumání vybráni žáci s lehkým mentálním postižením, a to na základě případu, který bude níže představen.

Právě žáků s lehkým mentálním postižením se týkaly některé změny ve vzdělávání. Jednou z nich, která je aktuálně platná a aplikuje se, je například zařazování žáků s lehkým mentálním postižením do běžných tříd, kde se zpravidla vzdělávají na základě individuálního vzdělávacího plánu. Tímto způsobem došlo v základní škole, kde bylo uskutečněno výzkumné šetření, k rozpadu třídy zřízené dle §16 odst. 9 školského zákona, v níž se tito žáci vzdělávali. Z kapacitních důvodů nebylo možné tuto třídu dále provozovat a její členové museli být zařazeni do běžných tříd. Nastalá situace přinesla jisté změny, se kterými se museli sžít žáci intaktní i žáci s lehkým mentálním postižením a zejména jejich učitelé. Právě z pohledu pedagogů budou dopady změny blíže zkoumány. Tato cílová skupina byla vybrána záměrně s předpokladem, že učitelé budou schopni prožitou situaci dobře popsat a dokážou identifikovat hlavní důsledky změny.

Ačkoliv podobná situace nastala jistě i v jiných základních školách v České republice, nepodařilo se nalézt příliš mnoho výzkumných prací stejného charakteru. Dohledány byly však alespoň výzkumy podobného zaměření (např. Seltenhoferová 2020, Berchiatti 2021, Bartoň 2017 ad.), které se tématu věnují alespoň z části. Z toho důvodu se zdá být motiv zajímavý a vyzývá k průzkumu. Důležitost této diplomové práce spočívá v tom, že přináší

pohled pedagogů, kteří museli přijmout okolnosti a bez jakékoliv speciálněpedagogické přípravy začali vyučovat i jinou cílovou skupinu, než kterou byli zvyklí učit řadu let. Kromě toho museli učitelé na příchod nových spolužáků připravit stávající intaktní jedince a naopak žákovi s postižením pomoci zapadnout do kolektivu. Někteří učitelé začali v té době prvně spolupracovat s asistentem pedagoga či dalším pedagogickým pracovníkem ve třídě. Zapotřebí bylo také situaci objasnit rodičům všech žáků, vyslechnout jejich obavy a zaujmout stanovisko. Z tohoto popisu je patrné, že pro učitele dané školy se jednalo o velmi náročné období, se kterým museli naložit dle svých možností, ačkoliv s rozhodnutím v mnohém nesouhlasili. Motivace pro provedení výzkumného šetření je tedy zcela zřejmá.

TEORETICKÝ RÁMEC

Aby bylo možné provést výzkumné šetření, je zapotřebí orientovat se v dostupných informacích, které se ke zkoumanému problému vztahují. Teoretický rámeček diplomové práce proto poskytuje čtenáři teoretické zasazení do tématu. V rámci této části práce budou představeny a podrobně popsány tři hlavní kapitoly, kterými jsou – společné vzdělávání, žák se speciálními vzdělávacími potřebami a žák s mentálním postižením.

1 Společné vzdělávání

Lze říci, že tématu společného vzdělávání se svět věnuje více od doby, kdy byl vytvořen zásadní dokument inkluzivního vzdělávání, kterým je Deklarace ze Salamanky. Hlavním heslem prohlášení je „škola pro všechny“ a apel, aby všechny děti chodily do běžné školy, která je umístěna co nejbližší jejich bydlišti (Lechta 2016). Cílem konference bylo začlenění všech dětí světa do škol a reforma školského systému, která se jeví jako nezbytná. Koncept speciálního vzdělávání by měl zahrnovat všechny děti, které z různých důvodů nemají ze školy prospěch. Nejedná se tedy pouze o děti s postižením, ale patří sem například i jedinci žijící v chudobě, trpící zneužíváním, zanedbáváním či děti problematické, kterým chybí zájem a motivace k učení z různých důvodů (The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education). S odstupem času, který od uvedení Deklarace ze Salamanky uplynul, je zřejmé, že dokument přinesl závažné sociální, politické, vzdělávací a ekonomické důsledky. Jedná se o odvážný spis, který vyvolal mnoho otázek a vlnu kritiky. Obavy plynou zejména z nedostatečné připravenosti inkluze, naopak nezpochybnitelně kladné je humanistické poslání dokumentu (Lechta 2016).

Na našem území je projekt inkluze vázán na Úmluvu OSN o právech osob se zdravotním postižením. Mezinárodní dokument ČR přijala v roce 2010 a od té doby se zavazuje k inkluzivní edukaci dle §24 (Lechta 2016). Mezinárodní smlouva v oblasti vzdělávání říká, že osoby se zdravotním postižením mají právo na vzdělání bez diskriminace, na základě rovných příležitostí. Vzdělávání těchto osob má být zaměřeno na rozvoj jejich potenciálu, nadání, duševních a tělesných schopností. Zároveň by v rámci vzdělávání mělo docházet k postupnému začleňování do života společnosti (sdělení č. 10/2010 Sb. m. s.).

Deklarace ze Salamanky nebyla prvním dokumentem, který se věnoval problematice vzdělávání dětí s postižením. Předcházela jí například Světová deklarace vzdělávání pro všechny z roku 1990, nebo projekt *School for all* zpracovaný organizací UNESCO. Dokument

ze Salamanky je však považován za jeden z nejvýznamnějších v oblasti speciálního školství, proto je zde popsán podrobněji (Růžička a kol. 2020).

1.1 Inkluze

Slovo **inkluz**e je latinského původu a znamená přijetí, zahrnutí (Lechta 2016). Inkluze je založena na rovnosti všech osob. Nový rozměr zde dostává i pojem normalita, která je chápána jako rozmanitost. Společnost vytváří takové prostředí, do něhož zapadají všichni bez rozdílu, takže nejde nikoho oddělit na základě jeho odlišnosti (Anderlik 2014). Kroupová (2016) označuje inkluzi za proces, který reaguje na rozmanitost potřeb všech osob. Zaměřuje se na osobní účast a zamezení vyloučení při vzdělávání, ale i v oblasti života společnosti. Michalík (2001) popisuje, že k inkluzi dochází, když je vytvořeno takové prostředí, které vítá a oceňuje odlišnost. Dle Slowíka (2022) je hlavní myšlenkou inkluzivního přístupu přesvědčení, že všichni lidé jsou si rovni ve své důstojnosti a právech. Dá se říci, že odlišnost každého jednoho z nás od druhého, je zcela přirozená. Pojem inkluze však podle Jeřábkové (2013) neznamená, že pro jedince, kteří se v něčem liší, vytváříme ojedinelé prostředí a používáme jiných přístupů. V této souvislosti je nutné chápat osoby s postižením jako bezprostřední součást naší společnosti, která má právo účastnit se běžných činností každodenního života. Slowík (2007) ještě dodává, že při inkluzi se nevyužívá žádných speciálních metod ani postupů. Ke speciálnímu přístupu a pomoci dochází až ve chvíli, kdy je to nezbytné.

Další názor popisuje do jisté míry inkluzi ve shodě s integrací. V oblasti školství hovoří o integrovaném vzdělávání, které chápe jako vzdělávání dětí s postižením v běžných školách. Kromě toho popisuje i integrované zaměstnávání, které má nabízet pracovní místa pro osoby se zdravotním postižením na volném trhu práce. Lidé s postižením by měli žít nezávislý život, měli by být podporováni v oblasti samostatného bydlení. Nedílnou součástí inkluze je podpora učitelů a potažmo všech aktérů procesu – celá společnost by měla být vzdělávána k tomu, aby rozuměla a přijímala jinakost (Finková, Langer 2014).

Kromě pojmu inkluze se v posledních letech můžeme setkat s pojmem společné vzdělávání, které je považováno za synonymum termínu. Definice pojmu však zůstává obdobná. Ke společnému vzdělávání dochází, když se člověk s různým typem postižení narodí do společnosti, která přijímá jinakost. Jakákoliv odlišnost jedince není v inkluzi vnímána jako nežádoucí, naopak je na ní pohlíženo jako na příležitost k rozvoji respektu k sobě i druhým lidem (Růžička a kol. 2020).

Inkluzi můžeme rozlišit na sociální a školní. Sociální inkluze znamená, že člověk je plně přijímán společností, ve které žije a může se do ní zcela zapojit. Pro potřeby této práce je však daleko podstatnější inkluze školní (Anderlik 2014). Kroupová (2016) v souvislosti se školní inkluzí hovoří o změnách a úpravách obsahů, přístupů a strategií. To plyne z jednotné představy, že společné vzdělávání všech dětí je odpovědností celého systému. Odlišnost je chápána jako normalita a je znakem každého vzdělávacího procesu. Anderlik (2014) vnímá školní inkluzi jako cestu, která směřuje na pracovní trh. Toto tvrzení zdůrazňuje důležitost dobře zvoleného vzdělávacího systému, na jehož základě se nám dostává potřebného vzdělání. To nám pak otevírá brány na pracovní trh, kde dochází k zapojení člověka do dané společnosti a k ekonomickému růstu.

1.2 Integrace

S pojetím integrace se setkáváme v běžném každodenním životě, aniž bychom hledali souvislosti se speciální pedagogikou a lidmi s postižením. S integrací se lze setkat napříč všemi obory. V mnoha případech jde o běžně používaný termín (např. integrovaný záchranný systém), který však není vždy zcela srozumitelný (Jeřábková a kol. 2013).

Z latinského původu můžeme slovo **integrace** přeložit jako nenarušený, úplný (Jeřábková a kol. 2013). Jiný volný překlad popisuje pojem integrace jako ucelený či sjednocený (Zilcher, Svoboda 2019). Michalík (2001) pohlíží na integraci v oblasti speciální pedagogiky ze dvou úhlů – širší a dílčí integrace. Širší integrace znamená obecné začlenění lidí s postižením do většinové společnosti. Termín širší integrace lze nahradit slovem socializace či sociální integrace. Dílčí integrace je zaměřená na specifické oblasti života, jde o začlenění člověka s postižením do určité sféry – např. do zaměstnání. Častěji se setkáme s termínem školská integrace, pracovní integrace a s dalšími pojmy, které odpovídají oblasti, do níž má být člověk začleněn. Jako další definici lze uvést, že integrace je „Spolužití postižených a nepostižených při přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin.“ (Jesenský in Jeřábková a kol. 2013, s. 8).

Dle Zilchera a Svobody (2019) si lze pod pojmem integrace představit zařazení žáka s postižením do běžné školy s podmínkou, že se jedinec musí chodu dané školy přizpůsobit. Žák je v takovém systému veden ke sjednocení své úrovně s úrovní intaktních spolužáků. Jedinec s postižením se musí plně adaptovat na prostředí, do kterého vstupuje. Neexistuje žádný předpoklad, že by se škola měla přizpůsobovat odlišným potřebám, se kterými žáci se SVP přicházejí. Kroupová (2016) považuje integraci za nejvyšší stupeň socializace, to

znamená úplné zapojení člověka s postižením do majoritní společnosti. Integrace dle tohoto znění znamená soužití intaktních osob a jedinců s postižením v jedné společnosti.

Podobně jako u předchozího pojmu inkluze si můžeme i zde přiblížit pojem školské integrace, kterou je možné definovat jako „Dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně-vzdělávacích situací.“ (Jesenský in Jeřábková a kol. 2013, s. 8). Pedagogickou neboli školskou integraci Jesenský (1995) popsal i v následujících devíti krocích.

Prvním krokem je **integrace plná**, při níž je jedinec zařazen do výchovně-vzdělávacího prostředí bez použití jakýchkoli speciálních pomůcek a jeho společenský status ve třídě je vysoký. Následuje **integrace podmíněná**, která obsahuje využití různých kompenzačních a reedukačních pomůcek, ale dítě má stále poměrně vysoké sociální postavení ve třídě. Další postup je popsán jako **integrace snižená**, kdy je účast jedince na výchovně-vzdělávacím procesu v běžném prostředí závislá na technických a dalších úpravách. Dítě používá speciální pomůcky a jeho sociální status je mírně snížený. Poté **přichází integrace ohraničená**, která je téměř totožná s integrací sniženou. Hlavním rozdílem je výraznější snížení společenského postavení jedince v kolektivu a mimo speciální pomůcky dítě vyžaduje i používání speciálních metod. Dalším krokem je **integrace vymezená**, při níž je výchovně-vzdělávací prostředí již výrazně upravené. V této fázi je už samozřejmostí využívání speciálních pomůcek, uplatňování speciálních metod. Oproti čtvrtému stupni je sociální status jedince opět o něco nižší. Následující stupeň nese název **integrace redukováná**, kdy už používání speciálních metod převládá nad běžnými způsoby práce. Prostedí je značně upraveno a dítě využívá řadu speciálních pomůcek. Sociální status je považován za přijatelný. Poté přichází **integrace narušená**, zde jde už o pravidelné uplatňování speciálních metod a časté používání speciálních pomůcek. Společenské postavení jedince v kolektivu je již výrazněji sníženo. Osmým stupněm je segregovaná výchova a vzdělávání, při níž se jedná o výchovně-vzdělávací proces, který se odehrává v upravených podmínkách, za použití speciálních pomůcek a metod v plném rozsahu. Na základě toho je sociální status jedince omezen. Posledním krokem je **vysoce segregovaná výchova a vzdělávání**. Prostedí, ve kterém se odehrává tento způsob výchovně-vzdělávacího procesu, je již speciálně upravené. Speciální metody a pomůcky jsou využívány v plném rozsahu a společenské postavení osoby je značně omezeno.

1.3 Integrace versus inkluze

Základní rozdíl mezi integrací a inkluzí lze popsat následovně. Při integraci se snažíme začlenit do společnosti jedince, kteří byli dosud vyloučeni. Naopak proces inkluze je založen na uznání rozdílnosti všech osob a od společnosti jako celku se očekává, že si je tohoto faktu vědoma (Anderlik 2014). Odlišnosti těchto pojmů se však věnuje mnoho autorů, proto níže uvádím více definic.

Rozdíl mezi integrací a inkluzí spočívá v tom, že při integraci si stále ještě všímáme rozdílů mezi jednotlivými žáky a snažíme se o sjednocení všech a následného snížení rozdílů. Inkluze je naopak pojetí, které vychází z předpokladu, že se všichni žáci aktivně účastní vzdělávacího procesu podle svých možností a schopností. Žáci v inkluzi vnímají, že se ve školním prostředí nachází v jistém společenství, ve kterém má každý své místo a na základě toho se mohou cítit bezpečně a účastnit se výuky (Anderlik 2014).

Čadová (in Michalík 2015) popisuje integraci jako začlenění jedince či skupiny osob zpět do běžného proudu ať už školy nebo společnosti. Znamená to tedy, že tyto osoby byly dříve vyčleněny a společnost vytváří takové prostředí, aby mohly být znovu součástí. O inkluzi autorka hovoří jako o pojetí příslušnosti k celku. Znamená to, že se nejedná pouze o rozšířenou integraci, ale jde o pojetí, podle něhož by všechny děti měly navštěvovat školu hlavního vzdělávacího proudu bez ohledu na jejich postižení.

Další z autorů si rovněž všímá rozdílů mezi integrací a inkluzí. Integraci chápe jako začlenění dosud vyloučených osob, inkluzi však popisuje jako proces, při němž usilujeme o potvrzení rozdílnosti. V pojetí inkluze nejsou osoby rozdělovány do určitých skupin, dle jejich charakteristiky. Inkluze zahrnuje představu společnosti, která říká, že se všichni členové mohou přirozeně účastnit všech aktivit, kde jsou zohledněny potřeby všech jejích členů. Znamená to, že při inkluzi vycházíme z toho, že všichni lidé jsou rozdílní a každý z nás může spoluutvářet a spolurozhodovat. Nemělo by se jednat o přizpůsobování určitých skupin společnosti (Anderlik 2014).

Inkluzi chápe Lechta (2016) jako cíl, jehož se snažíme dosáhnout prostřednictvím integrace. Jinými slovy lze integraci popsat jako cestu, přes kterou se dostáváme k inkluzi, jež daleko přesahuje tradiční pojetí integrace. Autor tímto popisem zdůrazňuje, že se nejedná o stejné pojmy a že cestu ke konečnému cíli, tedy k inkluzi, nelze uspěchat a provést ji radikálním způsobem.

Jeden z dalších názorů hovoří o tom, že pojmy integrace s inkluzí spolu úzce souvisí. Autoři mají na mysli zejména individuální integraci v běžné třídě, kde se předpokládá, že se dítěti dostane potřebné podpory, díky níž dokáže dítě plnit stejné vzdělávací cíle jako ostatní spolužáci. Hlavním rozdílem mezi integrací a inkluzí je v tomto případě fakt, že se při začlenění jednoho žáka se SVP do běžného kolektivu počítá s tím, že ten, kdo se bude muset přizpůsobovat zdejšími podmínkám, bude právě jedinec s postižením (Zilcher, Svoboda 2019).

1.4 Podmínky inkluzivního vzdělávání

Je patrné, že inkluzivní vzdělávání je jednou z vhodných variant, která ukazuje, jak je možné vzdělávat děti se SVP. Zároveň je ale zřejmé, že mnoho pedagogů neví, jak nastavit třídní systém tak, aby vyhovoval všem žákům. Proto se jeví jako jednou z nejdůležitějších oblastí úspěšné inkluze připravenost samotných učitelů na tento proces (Michalík 2015). Bazalová (2006) popisuje tři hlavní činitele, které jsou dle jejího uvážení pro úspěšnou inkluzi nejdůležitější – **podmínky pro učitele** (pedagog by měl mít odborné znalosti, odpovídající pedagogické dovednosti, měl by mít dostatek času pro sebereflexi ad.), **podmínky pro školu** (přístup celé školy by měl být pro inkluzivní), **vnější podmínky** (realizace národní politiky, řešení financování, možné spolupráce ad.).

Důležitou podmínkou inkluzivního vzdělávání je sounáležitost všech žáků jako jedné skupiny a subjektivní dobré pocity každého žáka z pobytu ve škole. Důležitá je rovněž kvalita vztahu mezi učitelem a žákem – dobré výsledky se dostávají ve chvíli, kdy je žák pozitivně motivován ze strany učitele. Mezi hlavní znaky hodnotového systému inkluzivní školy patří práce v týmu, vzájemná spolupráce a akceptace jinakosti. Úspěch inkluze nemůže být závislý na výkonech žáka, na klasifikaci a výsledcích měření. V takovém případě by pak docházelo k vylučování žáků, kteří požadovaných výkonů nemohou dosáhnout. Další podstatnou součástí inkluzivní školy jsou individualizované programy, které by měly být motivační a měly by být připravovány na míru konkrétnímu žákovi se SVP. Pedagog, při práci s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami, spolupracuje s týmem odborníků, kteří mu pomáhají vytvářet vzdělávací proces tak, aby byl pro žáka co nejefektivnější. S tím souvisí i nutnost pravidelného setkávání všech účastníků inkluzivního vzdělávání. Na těchto setkáních by mělo docházet k plánování dalších postupů a k vyhodnocování prozatímních výsledků vzdělávání (Michalík 2015).

Anderlik (2014) ve své publikaci vymezuje konkrétní podmínky, za jakých je inkluze úspěšná. Věnuje se několika následujícím oblastem – požadavky na politiku, na zařízení, na

pedagogy, na asistenty, na sociální služby a na širší sociální prostředí. Pro potřeby této práce budou blíže popsány pouze některé oblasti, které se jeví jako podstatné.

Požadavky směřované k samotnému zařízení zahrnují všechny osoby, které jsou do inkluzivního procesu zainteresovány. Netýkají se tedy pouze pedagogického sboru, ale spadá sem např. i kompetence zřizovatele školy, personál ve školní jídelně, školník ad. Aby mohly školu navštěvovat všechny děti bez rozdílu, je nutné zajistit bezbariérový přístup, relaxační prostory (popř. další speciální místnosti). Vedení školy by mělo dostatečně pečovat nejen o své žáky, ale i o učitele, kterým by měla být dopřána možnost doplňujícího vzdělání, odborných konzultací. Za zcela samozřejmé by měla být považována komunikace a dobrá spolupráce se zákonnými zástupci všech žáků.

Další oblastí jsou **požadavky na pedagogy**. Učitelé by měli tvořit jeden tým, který se vzájemně podporuje a vyměňuje si zkušenosti. Pedagog vytváří podmínky, díky nimž dítě rozvíjí své schopnosti, respektuje jeho zájmy a potřeby. V rámci vzdělávání dochází k projevu vzájemného respektu a úcty, stejným způsobem je jednáno i s rodičem dítěte. Učitel by měl sám požadovat další vzdělávání v oboru a prohlubovat si tak své vědomosti.

Posledním bodem jsou **požadavky na asistenty**. V tomto ohledu je inkluze chápána jako úspěšná, jestliže asistent umožní dítěti pracovat samostatně a k samostatnosti ho také vede. Největším úspěchem asistenta je, když po určitém čase zjistí, že se stal pro dítě nepotřebným. Nutné je myslet na to, že asistent je především pomocná ruka pedagoga a neplní roli osobní asistence konkrétnímu žákovi. Stejně jako pedagogové mají i asistenti nárok na potřebnou kvalifikaci a doplňující vzdělání. Důležitou součástí práce jsou pravidelné konzultace, na nichž může asistent získat potřebné informace a pomoc.

Finková a Langer (2014) se rovněž věnují podmínkám, které vedou k úspěšné inkluzi ve výchovně-vzdělávacím procesu. Za cíl v tomto procesu je považován maximální možný rozvoj osobnosti dítěte s postižením a jeho začlenění do společnosti. Za nejdůležitější předpoklady úspěšné inkluze jsou na základě toho považovány následující vybrané pilíře: všichni žáci a zaměstnanci školy jsou stejně důležití; prostřednictvím zapojení žáků do vytváření školní kultury a politiky vzdělávacího procesu, dochází k vytváření jednotné komunity a snižuje se vyčlenění; odlišnosti jednotlivých žáků jsou brány na zřetel a jsou chápány jako inspirace pro učení; uznání práva dětí na vzdělávání v místě svého bydliště a současné zkvalitňování škol, aby mohla být tato vize naplněna; podpora myšlenky, že inkluze ve výchovně-vzdělávacím procesu je pouze jedním z aspektů inkluze ve společnosti.

Také Lechta (2016) ve své publikaci vymezuje několik podmínek, které je nutné splnit, aby inkluze mohla být úspěšná. Podobně jako u předchozích výčtů zde bude uvedeno pouze vybrané množství podmínek: transdisciplinární přístup – zapojení co největšího okruhu odborníků; vzdělávání pedagogů – kvalifikace z oblasti speciální pedagogiky a dalších oborů, koncepce studijních programů; zapojení rodičů do procesu – spolupráce je nezbytná, spadá sem i poskytování poradenství ze strany školy; inkluze od raného věku – pro co nejefektivnější inkluzi je podstatné začínat s ní co nejdříve.

Z uvedené kapitoly vyplývá, že inkluze je složitý proces, který s sebou nese řadu podmínek. K tématu se vyjadřuje mnoho autorů a každý z nich definuje podmínky trochu odlišně. Je však patrné, že na hlavních předpokladech se shodují. Za podstatné podmínky jsou považovány oblasti, které se zaměřují na samotného žáka, jeho zákonného zástupce, pedagoga a školy jako celku.

2 Vymezení pojmu žák se SVP a jeho vzdělávání

Již ze samotného tématu práce je zřejmé, že text bude mimo jiné věnován vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Dle školského zákona (č. 561/2004 Sb.) patří i tato skupina osob do takzvané kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Z toho důvodu se jeví jako důležité důkladně vymezit tento pojem v následující kapitole diplomové práce.

2.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Žák se SVP v dřívějším pojetí

Počátkem 20. století se Česká republika vydala na cestu transformace vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami (dále také SVP). Důvodem byly probíhající změny a přijetí mezinárodních dokumentů, které vedly k této přeměně. Mezi dokumenty, které ovlivnily způsob vzdělávání jedinců se SVP, můžeme zařadit např. Národní program rozvoje vzdělávání v ČR – Bílá kniha, Národní plán vyrovnání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením, Národní akční plán inkluzivního vzdělávání ad. V souladu s těmito dokumenty byla postupně vydána novela zákona č. 561/2004 Sb., vyhláška 27/2016 Sb. (dříve známá jako vyhláška č. 73/2005 Sb.) ve znění pozdějších předpisů a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který rovněž výrazně změnil podmínky vzdělávání žáků se speciálními potřebami (Ludíková 2011). Zřejmě nejvýznamnější výsledek snah přinesl školní

rok 2016/2017, který umožnil postupné prosazování pojetí inkluzivního vzdělávání (Zilcher, Svoboda 2019).

V minulosti byl za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami považován jedinec s řadou tělesných, smyslových, intelektuálních či emocionálních potíží (Baranowska, Leszka 2019). Do roku 2015 existovala v české legislativě odlišná definice žáka se SVP, než jakou známe dnes. Ke změně došlo v novele školského zákona (č. 82/2015 Sb.). Do té doby byl za dítě, žáka nebo studenta (dále pouze žák) považován jedinec se zdravotním postižením, znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním (Vítková in Růžička 2020). Za žáka se **zdravotním postižením** je v tomto znění považován jedinec s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, s vadami řeči, autismem, vývojovými poruchami učení či chování a souběžným postižením více vadami. Žákem se **zdravotním znevýhodněním** je jedinec se zdravotním oslabením, dlouhodobou nemocí či s lehčí zdravotní poruchou, jež vyžaduje zohlednění při vzdělávání. **Sociálně znevýhodněný** žák žije v rodinném prostředí, s nízkým sociokulturním postavením, je ohrožen sociálněpatologickými jevy, je mu nařízena ústavní, příp. uložena ochranná výchova. Za sociálně znevýhodněného žáka je považován i jedinec, který se nachází v postavení azylanta, nebo je účastníkem řízení o udělení mezinárodní ochrany na území ČR (Fischer a kol. 2014).

Ještě před změnou školského zákona bylo v tomto dokumentu vymezeno, že ředitel školy je povinen přednostně přijmout žáka s místem trvalého pobytu v daném školském obvodu (Jeřábková a kol. 2013). Toto tvrzení platí i nadále a znamená to, že i žáci se SVP mají právo vzdělávat se ve škole nejbližší jejich bydlišti. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je tímto umožněno vzdělávat se ve školách hlavního vzdělávacího proudu společně s intaktními dětmi (zákon č. 561/2004 Sb.). Před změnou vyhlášky č. 73/2005 Sb., dnes č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, však bylo v tomto legislativním dokumentu uvedeno, že žák se zdravotním postižením se přednostně vzdělává formou individuální integrace v běžné škole, pokud to odpovídá potřebám žáka a možnostem školy. Díky tomuto prohlášení mohl ředitel žáka se SVP nepřijmout, což bylo přímo v rozporu se školským zákonem (Jeřábková a kol. 2013). Česká republika uznávala a v současné době stále uznává duální školský systém. Ačkoliv se momentálně preferuje při vzdělávání žáků se SVP forma společného vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu, stále se v našem prostředí setkáme se speciálním školstvím, které zde zaujímá významné postavení. Díky tomu může být žák vzděláván dle svých potřeb a možností a je respektována svobodná volba výběru školy (Bartoňová, Vítková 2013).

Dle výše uvedené vyhlášky existovaly také formy speciálního vzdělávání, které mohly být u žáka se SVP uplatněny, s nimiž se v dnešní legislativě již nesetkáme. Jednalo se o formu individuální integrace, skupinové integrace, vzdělávání ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením a o kombinaci těchto forem (vyhláška č. 73/2005 Sb.). Individuální integrace znamenala zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do školy hlavního vzdělávacího proudu. Žák byl obvykle jediným dítětem se SVP ve třídě. O individuální integraci se hovořilo rovněž, pokud byl ve speciální škole vzděláván žák s jiným druhem postižení, než pro jaké byla škola zřízena. Skupinová integrace se odehrávala v samostatné třídě, oddělení nebo skupině, která byla přímo zřízena pro žáky se SVP v běžné škole, nebo ve speciální škole pro žáky s jiným typem postižení (Fischer a kol. 2014). V této vyhlášce jsme mohli také nalézt vymezení pojmu podpůrná opatření, která jsou nedílnou součástí vzdělávacího systému těchto dětí. Tato opatření jsou zde definována také jako vyrovnávací (vyhláška č. 73/2005 Sb.). Opatření zde byla popsána jako postupy, které podporují vyrovnání žáků se SVP žákům intaktním. Dětem se prostřednictvím opatření mělo dostat rovné příležitosti zažívat úspěch při vzdělávání (Jeřábková a kol. 2013). Dle aktuálního znění zákona jsou podpůrná opatření chápána jako nezbytné úpravy, které jsou poskytovány při vzdělávání a ve školských službách. Jejich charakter odpovídá zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí či odlišným životním podmínkám dítěte. Škola a školské zařízení, které žák navštěvuje, je povinné zajistit podpůrná opatření a poskytovat je bezplatně (zákon č. 561/2004 Sb.).

Definice pojmu SVP

V posledních letech se ukázalo, že pojetí speciálního vzdělávání musí být rozšířeno tak, aby zahrnovalo všechny děti, které z různých důvodů při školní práci neprospívají (Baranowska, Leszka 2019). Aktuální vymezení pojmu žák se speciálními vzdělávacími potřebami poskytuje základní školská legislativa. Konkrétně se jedná o školský zákon v aktuálním znění, který poskytuje vysvětlení pojmu SVP v §16. Dle tohoto znění je za žáka se SVP považována osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností, nebo k uplatnění svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Co je myšleno pod pojmem podpůrná opatření, je vymezeno výše (zákon č. 561/2004 Sb.).

Kromě termínu žák se speciálními vzdělávacími potřebami, je možné se setkat i s názvy žák se speciálněpedagogickými potřebami, či žák se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami. Dítětem s takovými požadavky na vzdělávání se myslí žák se

zdravotním postižením, narušením, nebo ohrožením. Je však nutné mít na paměti, že speciální potřeby, má každý žák – tedy nejenom dítě s postižením (Lechta 2016).

Aby bylo možné blíže objasnit, kdo je žákem se SVP podle Lechty (2016), je třeba vysvětlit pojmy postižení, narušení a ohrožení. **Postižení** se dá popsat jako poměrně stálý a nezvratný stav (nikoli však neměnný) v oblasti kognitivní, motorické, komunikační či emocionálně-volní, jež se projevuje obtížemi při edukaci a socializaci. Postižení můžeme rozlišit na kognitivní, senzomotorické a somatické. V rámci praxe se pak setkáváme s různými kombinacemi těchto tří kategorií. Dle Kroupové (2016) je možné postižení chápat jako omezení nebo ztrátu schopnosti vykonávat určitou činnost jistým způsobem, nebo v takovém rozsahu, jaký je u člověka považován za normální. K postižení, neboli disabilitě, dochází ve chvíli, kdy se jedinec v rámci svého tělesného schématu setkává s bariérami v prostředí. **Narušení** lze chápat jako stav zvrátý – faktory limitující jedince se mohou měnit v čase. U narušení se jedná zejména o poruchu v oblasti komunikace, či poruchy chování (Lechta 2016). Kroupová (2016) označuje narušení jako vadu neboli impairment. Jedná se o poruchu v oblasti psychické, fyziologické či anatomické stavby nebo funkce. Za **ohrožení** je považováno dlouhodobé negativní působení různých fyzikálních, biologických, sociálních a psychologických vlivů, které mohou poškodit vývoj jedince, a na jejich základě může dojít k rozvoji narušení nebo postižení (Lechta 2016). Ohroženými se mohou stát i děti nadané v případě, že jejich speciální potřeby nejsou uspokojovány odpovídajícím způsobem. Tuto kategorii dětí je možné označit také jako rizikovou a jedná se o cílovou skupinu, která je ve školách považována ze zmíněných tří oblastí za nejpočetnější. Přesto se těmto dětem často nedostává takové pozornosti, jakou by zasloužily (Lechta 2016). Kroupová (2016) popisuje ohrožené děti jako skupinu, jejíž domácí prostředí a podmínky života jsou natolik odlišné od normy, že může docházet k bezprostřednímu poškozování jejich vývoje. Na základě toho dochází i k potížím v oblasti socializace.

Definice pojmu SVP se mezi jednotlivými zeměmi značně liší, proto se v zahraniční literatuře můžeme setkat s jiným pojetím tohoto konceptu. Naše zkratka SVP vychází z anglicky znějící zkratky SEN = special education needs. Jako příklad zahraniční definice pojmu SVP si můžeme představit formulaci z italského školského systému, který žáky popisuje jako ty, jež mají dočasné nebo trvalé potíže, které plynou ze socioekonomického, jazykového, či kulturního důvodu, nebo jsou důsledkem specifických vývojových poruch (Berchiatti a kol. 2021). V dalším zahraničním zdroji jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami popisováni jako studenti, kteří mají plné právo být členy třídy, jež odpovídá jejich

věku a nachází se ve škole, která je umístěna blízko jejich bydliště. Takový žák má možnost využívat podpůrné služby a vhodné pomůcky (Alesech, Nayar 2020). Jiní autoři v článku používají zkratku SEND, což lze přeložit jako: speciální vzdělávací potřeby a postižení. Jedná se o pojem, který říká, že schopnost jedince učit se, je na základě této kategorie, do níž žák patří, ovlivněna. Existuje řada faktorů, díky nimž se jedinec do oblasti SEND může dostat a mnohdy dochází ke kombinaci několika z nich – jde například o poruchu pozornosti s hyperaktivitou, vývojové poruchy ad. (Sideropoulos a kol. 2021).

Existuje mnoho definic, kterými lze popsat, kdo je žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato práce se však zaměřuje na jedince, kteří jsou součástí našeho školského systému, a ten je nejvýznamněji ovlivňován českou školskou legislativou. Proto bude pro potřeby tohoto dokumentu podstatná definice, která je uvedena v zákoně č. 561/2004 Sb. v §16, jež je vymezena hned v prvním odstavci této kapitoly.

2.2 Vzdělávání žáka se SVP

Vzdělávací přístup, který je uplatňován u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, prochází v posledních letech kvalitativními změnami. Postupně se daří na tyto děti měnit názor společnosti – upouští se od negativního popisu jejich neschopnosti a jsou zdůrazňovány možnosti jejich výkonu a celkově je aplikován humanistický přístup k řešení problematiky. Bílá kniha (nebo také Národní program rozvoje vzdělávání) popisuje jako hlavní tendence v oblasti speciálního školství odstraňování segregovaného vzdělávání dětí se SVP a jejich začleňování do proudu běžných škol. Důraz je však kladen na zachování možnosti volby vzdělávací cesty a rovnost ve vzdělávání mezi všemi dětmi. Důležité je rovněž zmínit, že volba vzdělávacího přístupu zůstává na rodičích dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. S tím, mimo jiné, souvisí i odstavec, který vyzdvihuje důležitost poradenského systému, jež se podílí na spoluvytváření potřebných podmínek pro vzdělávání dětí se SVP (Národní program rozvoje vzdělávání v ČR 2001).

Aktuální pojetí vzdělávacího systému již nedělí žáky na dvě skupiny – na ty, kteří mají speciální vzdělávací potřeby a na děti intaktní. Dnes chápeme žáky jako heterogenní skupinu, z níž má každé dítě odlišné individuální potřeby. Vzdělávání by se dle moderního pojetí mělo odehrávat v běžné škole, která nabízí odpovídající výchovně-vzdělávací proces všem žákům bez ohledu na jejich individuální rozdíly – nezáleží na druhu speciálních potřeb, ani na úrovni výkonů dětí (Lechta in Fischer a kol. 2014).

2.2.1 Legislativní vymezení vzdělávání žáka se SVP

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je založeno na existenci pedagogických dokumentů. Jedním ze základních a velmi důležitých je **Školský zákon**, který rozděluje systém vzdělávacích programů na úroveň státní a školní. Mezi státní patří **Rámcové vzdělávací programy**, které stanovují konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání. Tyto programy vznikají pro každý obor vzdělávání v předškolním, základním, středním a dalším typu vzdělávání. RVP tvoří obecný rámec pro tvorbu **školních vzdělávacích programů**, které vznikají na školní úrovni. ŠVP vydává ředitel dané školy či školského zařízení a mimo jiné v něm stanovuje podmínky pro vzdělávání žáků se SVP. Školní vzdělávací program je zveřejněn tak, aby do něj mohl každý nahlížet, a musí být v souladu s rámcovým vzdělávacím programem (zákon č. 561/2004 Sb.). Vyjma zmíněného zákona se tématu vzdělávání žáka se SVP věnují i další dokumenty, mezi nejdůležitější z nich patří:

- Vyhláška č. 48/2005 Sb., *o základním vzdělávání a některých náležitostech povinné školní docházky* v aktuálním znění.
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* v aktuálním znění.
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* v aktuálním znění.

Kromě těchto kurikulárních dokumentů se však vzdělávání žáků se SVP dotýká i další dokumenty. Lze zmínit **Listinu základních práv a svobod** z roku 1992, která v článku č. 26 připouští, že každý má právo na svobodnou volbu povolání a v článku č. 33 potvrzuje fakt, že každý má právo na vzdělání (usnesení č. 2/1993 Sb.). Jako další dokument lze uvést **Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením**, která v článku č. 24 potvrzuje právo osob se zdravotním postižením na vzdělání, které má být realizováno na základě rovných příležitostí bez diskriminace. Státy, které úmluvu vyznávají, se zavazují k tomu, že osoby se zdravotním postižením nebudou kvůli svému postižení vylučovány z všeobecné vzdělávací soustavy a bude jim poskytována přiměřená úprava prostředí, dle jejich individuálních potřeb (sdělení č. 10/2010 Sb.). **Úmluva o právech dítěte** v článku č. 28 uznává právo dítěte na bezplatné a povinné základní vzdělání a v článku č. 23 přiznává dítěti s postižením zvláštní potřeby, díky kterým má jedinec nárok na pomoc, jež mu je poskytována bezplatně a je určena k zabezpečení vzdělávání dítěte (sdělení č. 104/1991 Sb.).

Pro potřeby této práce jsou do kapitoly vybrány z jednotlivých dokumentů pouze oblasti, které se týkají vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ačkoliv by bylo možné zmínit i jiné dokumenty, které se týkají ještě dalších vzdělávacích oblastí, tyto jsou v souladu s tématem práce považovány za nejpodstatnější. Pro lepší přehlednost a konkrétnost jsou pod tímto odstavcem blíže popsány dva aktuálně hlavní legislativní dokumenty, které určují vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolní, základní, střední, vyšší odborné a jiném vzdělávání (školský zákon) v aktuálním znění

Jedná se o základní legislativní dokument, který upravuje předškolní, základní, střední vyšší odborné a jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních. Dokument vymezuje, za jakých podmínek se uskutečňuje vzdělávání, jaká jsou práva a povinnosti osob pohybujících se ve vzdělávacím procesu. V §2 tohoto zákona jsou uvedeny zásady a cíle vzdělávání. Za nejdůležitější **zásady** ve vztahu k dětem se SVP, lze považovat:

- Zásadu rovného přístupu ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, pohlaví, jazyka, víry, národnosti, či zdravotního stavu.
- Zohledňování potřeb při vzdělávání jedince.
- Vzájemná úcta, respekt, názorová snášenlivost, solidarita a důstojnost všech účastníků ve vzdělávacím procesu.

Jako podstatné **obecné cíle**, kterých se snažíme dosáhnout při vzdělávání žáků, můžeme vzhledem k osobám se SVP zdůraznit zejména:

- Rozvoj osobnosti člověka, příprava na výkon povolání nebo pracovní činnosti.
- Pochopení a užívání zásad demokracie, základních lidských práv a svobod.
- Respektování principu rovnosti žen a mužů ve společnosti.

Nejpodstatnější částí dokumentu, jež se věnuje vzdělávání žáků se SVP, je oblast vymezená v §16 s názvem **Vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP a dětí, žáků a studentů nadaných**. Je zde vymezeno, kdo je žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a co si můžeme představit pod pojmem podpůrná opatření, která jsou žákovi při vzdělávání poskytována. Pojem speciální vzdělávací potřeby byl již vysvětlen v předchozí kapitole. Koncept podpůrných opatření byl rovněž popsán výše, ale je třeba ho ještě blíže objasnit, proto mu bude věnován prostor i v této části práce.

Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů a daný stupeň podpory stanovuje školské poradenské zařízení (dále ŠPZ), které jej určuje vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Jediný stupeň opatření, které může nastavit samotná škola bez doporučení ŠPZ, je první stupeň podpory. Mezi nezbytné úpravy ve vzdělávání a ve školských službách, tedy **podpůrná opatření**, patří: poradenská pomoc školy a ŠPZ; úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání - do této oblasti patří i zajištění výuky předmětu speciálněpedagogické péče; úprava podmínek přijímání a ukončování vzdělávání; možnost použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a učebních pomůcek - patří sem i využívání náhradních komunikačních systému; úprava očekávaných výstupů ze vzdělávání; vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu (dále jako IVP), využití asistenta pedagoga, příp. dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka, přepisovatele a je tu i možnost působení dalších osob, které poskytují žákovi během vzdělávání podporu; poskytování vzdělávání v prostorách, které jsou stavebně či technicky upraveny.

Další důležitou oblastí, kterou §16 definuje, je způsob vzdělávání žáků se SVP. V odstavci 9 je vymezeno, že pro žáky s mentálním, tělesným, zrakovým a sluchovým postižením, se závažnými vadami řeči, vývojovými poruchami učení a chování, souběžným postižením více vadami, či poruchami autistického spektra, lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, v nichž se mohou tito žáci vzdělávat. Aby mohlo být dítě do takové školy/třídy zařazeno, musí ŠPZ shledat, že je to vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb jedince žádoucí. Se zařazením do specializované školy nebo třídy musí rovněž souhlasit zákonný zástupce, příp. zletilý žák.

Následující část paragrafu se věnuje poradenské pomoci, kterou poskytuje ŠPZ. Poradenská pomoc je žákovi poskytována na základě žádosti a její využití může doporučit i škola či školské zařízení. Výsledkem poradenské pomoci je zpráva a doporučení. Ve zprávě z vyšetření jsou uvedeny skutečnosti, které jsou podstatné pro doporučení. V doporučení ke vzdělávání jsou uvedeny závěry z vyšetření a navržená podpůrná opatření, která odpovídají speciálním vzdělávacím potřebám žáka. Zákonný zástupce nebo zletilý žák (příp. další subjekty) může do 30 dnů od obdržení zprávy nebo doporučení požádat o revizi. Prověření skutečností se provádí v sídle daného ŠPZ. Do 60 dnů od obdržení žádosti o revizi vydá pověřená osoba zprávu o revizi, a pokud je to nezbytné, revizní zpráva obsahuje i nové doporučení nebo zprávu. Více se poradenské pomoci ze strany ŠPZ věnuje vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních v aktuálním znění.

Důležité se jeví zmínit i náležitosti povinné školní docházky, která je vymezena v §36 a 37. Školní docházka je pro žáky povinná po dobu devíti školních let, nejdéle však může žák v tomto režimu přetrvat do konce školního roku, ve kterém dovrší 17 roku věku. Pro děti se SVP je podstatný odstavec 7, který ovlivňuje přijímání dětí do spádových škol (odstavec je popsán ve výše uvedené kapitole). Pro řadu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami jsou také náležitosti uvedené v §37, který se věnuje odkladu povinné školní docházky. Odklad je možné udělit dítěti, které není dostatečně tělesně nebo duševně vyspělé, za podmínky písemné žádosti zákonného zástupce. Pokud nevyzrálý žák do školy nastoupí, je možné v průběhu prvního pololetí plnění školní docházky odložit. K řádnému plnění povinné školní docházky pak dojde v následujícím školním roce (zákon č. 561/2004 Sb.).

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami žáků nadaných v aktuálním znění

Jak napovídá samotný název dokumentu, vyhláška se zabývá vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Jedná se o dokument, který doplňuje školský zákon a charakterizuje důležitá témata týkající se vzdělávání žáků se SVP.

Dokument představuje pojem Podpůrná opatření a jejich členění do pěti stupňů. Blíže jsou ve vyhlášce charakterizovány následující PO: asistent pedagoga, IVP, pedagogická intervence ad. Jsou zde popsány podrobnosti k poskytování PO prvního až pátého stupně. Podpůrná opatření prvního stupně poskytuje škola a jejich naplňování vyhodnocuje průběžně, nejpozději však po 3 měsících. Pokud podpora žákovi nestačí a stanovené cíle se nedaří naplnit, doporučí škola využití poradenské pomoci ve ŠPZ. PO druhého až pátého stupně jsou žákovi poskytovány na základě informovaného souhlasu. Škola poskytuje tyto opatření bezodkladně po obdržení doporučení ke vzdělávání, nejpozději však do 4 měsíců. ŠPZ vyhodnocuje poskytování PO dle charakteru potřeb žáka, nejdéle však po jednom roce od vydání doporučení.

Mimo jiné, vyhláška stanovuje pravidla vzdělávání žáků uvedených v §16 odst. 9 školského zákona. Paragraf byl popsán výše a na jeho základě mohou ŠPZ doporučovat zařazení žáka do školy, třídy, oddělení, studijní skupiny, která je zřízena dle §16 odst. 9. K tomuto kroku může ŠPZ přistoupit ve chvíli, kdy samotná PO poskytována ve škole nepostačovala k naplnění vzdělávacích potřeb žáka a k uplatnění jeho práva na vzdělání. Tyto školy, třídy jsou zřizovány dle druhu znevýhodnění, v odůvodněných případech se zde však mohou vzdělávat i žáci s jiným typem postižení – jejich počet však nesmí přesáhnout jednu

čtvrtinu z celkového počtu žáků. Výjimkou jsou pouze školy, třídy, které jsou zřízené pro žáky s mentálním postižením. Zde se žáci bez mentálního postižení nesmí vzdělávat. Při zařazení žáka do školy, třídy dle §16 odst. 9 zákona, ŠPZ po 1 roce vyhodnocuje, zda vzdělávání odpovídá žakovým potřebám. Další vyhodnocení se poté provádí nejpozději po 2 letech, v odůvodněných případech po 4 letech.

Vzhledem k tématu této práce je velmi důležitou částí vyhlášky §25, který se věnuje počtům žáků. Třída, oddělení, studijní skupina zřízená dle §16 odst. 9 zákona má minimálně 6 a maximálně 14 žáků. Tento model je uplatňován u žáků s lehčím typem postižení. Pokud však počet žáků nepostačuje k naplnění vzdělávacích možností dětí, může mít třída nejméně 4 a nejvíce 6 žáků. V tomto případě se jedná o žáky s těžším typem zdravotního postižení.

Neméně důležitou částí vyhlášky je kapitola obsahující přílohy. V nich nalezneme kompletní přehled podpůrných opatření, jejich užití od prvního po pátý stupeň a praktické ukázky, jak lze s určitým stupněm naložit. Dále se zde nachází seznam kompenzačních pomůcek a speciálních učebnic včetně jejich normované finanční náročnosti. V poslední části je možné stáhnout předlohu formuláře individuálního vzdělávacího plánu, doporučení ke vzdělávání, či zprávu ze školského poradenského zařízení (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Rámcový vzdělávací program

Praktická část práce je zaměřena na problematiku spojenou s jedinci s mentálním postižením. Žáci s mentálním postižením se vzdělávají na základě dvou kategorií RVP – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) a Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální (RVP ZŠS). V této kapitole bude blíže specifikován pouze RVP ZV, v němž je popsán způsob vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (LMP), k nimž se téma práce vztahuje. RVP ZŠS se zaměřuje na vzdělávání žáků se středním a těžkým mentálním postižením. Jedinci s tímto typem postižení se však v dané základní škole nevzdělávají, tudíž není důvod k popisu tohoto dokumentu.

RVP ZV

V tomto legislativním dokumentu najdeme vysvětlení způsobu vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Tito žáci byli dříve vzděláváni na základě přílohy RVP ZV upravené pro žáky s LMP. Aktuálně jsou vzděláváni dle RVP ZV bez přílohy a úprava jejich vzdělávacího programu je zavedena přímo v dokumentu (RVP ZV 2021). Provedená změna se nejvíce dotkla vzdělávací oblasti Člověk a svět práce, kde došlo k výrazné redukci

vyučovacích hodin pro předměty praktického zaměření. V příloze upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením byl brán zřetel na to, že zmíněná vzdělávací oblast je pro žáky s daným postižením stěžejní (Bartoň 2017). Stručný popis aktuální podoby dokumentu, dle kterého se vzdělávání žáků s LMP odehrává, je představen v následujících řádcích.

V páté kapitole listiny se dočteme o minimální doporučené úrovni pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření. Dané očekávané výstupy odpovídají nižší úrovni vzdělání a u žáků s LMP je lze využít od třetího stupně podpůrných opatření. Minimální úroveň očekávaných výstupů je však stále na vyšší úrovni nežli výstupy stanovené v RVP ZŠS.

Část **D** tohoto dokumentu je celá věnovaná vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro vzdělávání žáků s LMP je zde uvedeno, že je třeba zohledňovat jejich specifika, která se v učení promítají. Jedná se o potíže při čtení, psaní, počítání, objevuje se nepřesné vnímání času, neschopnost pracovat s abstrakcí. Dále je to snížená schopnost učit se na základě získané zkušenosti, horší reakce na změny, funkčnost paměti, chudá jazyková vybavenost a další. Podpůrná opatření pro tyto žáky je dobré zaměřit například na posilování kognitivních schopností, pravidelné a systematické doučování ve škole, na včasnou podporu při přípravě na školu v rodině a podporu při vyučování ze strany asistenta pedagoga.

Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je v RVP ZV rovněž vymezeno v takzvaných průřezových tématech. Jedná se o okruhy, které souvisí s aktuálními problémy současného světa a jsou proto nedílnou součástí základního vzdělávání. Tato témata by měla vést k vzájemné spolupráci žáků, ale i k rozvoji individuality každého jednoho dítěte. Pomáhají rozvíjet osobnost žáka zejména v oblasti postojů a hodnot. Každé průřezové téma obsahuje popis práce a zaměření na oblasti pro žáky s LMP. Pro ilustraci: průřezové téma Osobností a sociální výchova se u žáků s LMP zaměřuje na utváření pozitivních postojů k sobě samému, rozvoj zvládnutí vlastní chování, rozvoj dovedností podmiňující funkčnost komunikace apod. (RVP ZV 2021).

2.2.2 Učitel ve společném vzdělávání

Běžné školy lze v souvislosti s inkluzí chápat jako nejefektivnější prostředky pro potlačení diskriminačních stanovisek. Díky inkluzivnímu vzdělávání vzniká ve školách začleňující prostředí, děti se setkávají se svými odlišnými spoluobčany a učí se společně koexistovat. Škola je mimo jiné, místem, kde dochází k významnému sociálnímu učení. Děti intaktní se učí pracovat a komunikovat se svými spolužáky, kteří mají speciální potřeby.

Dochází k vzájemnému poznávání a toleranci jinakosti (Lebeer 2006). Děti se SVP by měly být od počátku součástí každodenního života společnosti a běžného dětského kolektivu. Vždy však bude záležet na postojích a přístupu všech zúčastněných osob – rodičů, pedagogů, spolužáků, ale i samotných dětí se speciálními potřebami. Velké břemeno v případě inkluzivního vzdělávání leží na bedrech samotných učitelů, kteří odpovídají za zařazení žáka se SVP do třídního kolektivu a jsou hlavními tvůrci atmosféry ve třídě. Právě učitel je ten, kdo zodpovídá nespočet dotazů, řeší rozmanité situace, ke kterým ve škole dochází a spolupracuje s rodiči všech žáků (Michalík 2015).

Učitelská profese se řídí zákonem č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Dle tohoto dokumentu je pedagogickým pracovníkem ten, kdo koná přímou vyučovací, výchovnou, speciálněpedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost. Na běžné základní škole tuto aktivitu vykonává učitel, ředitel, vychovatel, školní speciální pedagog, školní psycholog, výchovný poradce, školní metodik prevence a asistent pedagoga (zákon č. 563/2004 Sb.). Pedagog na ZŠ je v rámci dobře fungujícího společného vzdělávání nucen spolupracovat s celým týmem, který zákon o pedagogických pracovnících vymezuje. Záleží vždy na osobnosti daného učitele a na tom, zda se ve vytyčených inkluzivních principech pedagogičtí pracovníci shodují (Růžička a kol. 2020).

Na učitele jsou ve společném vzdělávání kladeny velké nároky – ať už v oblasti dokumentace, samotného vyučování, či nutné spolupráce. Pokud je dítěti ze strany školského poradenského pracoviště doporučeno vzdělávání na základě individuálního vzdělávacího plánu, je zpravidla třídní učitel tím, kdo nese odpovědnost za vypracování dokumentu. Jestliže se však podpora žáka týká i předmětů, které vyučují další pedagogové, jež se podílejí na vzdělávání žáka, vypracovávají danou část IVP oni sami za svůj předmět. Mimo to je povinností učitele poskytování PO prvního stupně, která jsou vnímána zejména jako prevence školního selhávání a neúspěchu. V rámci těchto opatření učitel může zpracovat plán pedagogické podpory pro konkrétní dítě, a pokud je to nezbytné, poskytuje žákovi pedagogickou intervenci. Rozpoznání problémů žáka, které mohou vyžadovat poskytování PO je opět závislé především na třídním učiteli, který do jisté míry zaujímá roli ombudsmana třídy a je tím, kdo zná potíže svých žáků. Po třídním učiteli se v takovém případě požaduje i to, aby dokázal sjednotit přístup ostatních vyučujících (Růžička a kol. 2020). Učitel musí plánovat výuku všem dětem, nejen žákovi se SVP – nároky jsou kladeny na kombinaci stylů učení, volbu vhodných metod a forem. Zejména způsob hodnocení je pak pro učitele náročnou oblastí. Ve výchovně-vzdělávacím procesu je možné hodnotit žáka prostřednictvím

klasifikačního stupně, slovním hodnocením a dalšími způsoby. Důležité je nastavit takový hodnotící systém, který má výpovědní hodnotu pro žáka a jeho rodiče (Vítková a Lechta in Růžička a kol. 2020). Příkladem možné klasifikace v rámci společného vzdělávání může být formativní hodnocení, které staví na aktivní účasti žáků, podporuje sebehodnocení, pomáhá učitelům při volbě vhodných metod učení a při přizpůsobování obsahu výuky potřebám žáků se SVP (Felcmanová in Růžička a kol. 2020).

Na učitele je vyvíjen požadavek spolupráce s různými účastníky procesu. Mimo půdu školy se jedná o spolupráci se zákonnými zástupci žáků a se ŠPZ. Na úrovni školy pak učitel spolupracuje se samotným ředitelem, kterým může být jmenován na pozici konzultanta se ŠPZ, popř. může být tím, kdo bude ve škole zajišťovat předměty speciálněpedagogické péče. Učitel by měl být ze strany ředitele školy obeznámen s podmínkami poskytování PO prvního stupně. Další spolupráce se od učitele očekává s týmem školního poradenského pracoviště (dále ŠPP), které by mělo učitelům pomáhat s vytvořením vhodného prostředí ve třídě. V neposlední řadě musí učitel spolupracovat s asistentem pedagoga, který bývá poměrně často posilou pedagogického personálu ve třídě, již navštěvuje žák se SVP. Asistent pedagoga poskytuje učitelům podporu a pomáhá mu při organizaci a realizaci výchovně-vzdělávacího procesu (Růžička a kol. 2020).

2.2.3 Role ŠPZ ve společném vzdělávání

Školská poradenská zařízení vykonávají informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, kterou poskytují dětem, žákům a studentům (nadále pouze žáci), jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Služba poskytuje odbornou speciálněpedagogickou, pedagogicko-psychologickou a preventivně výchovnou péči. Pracovníci ŠPZ pomáhají svým klientům při volbě budoucího povolání, spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí, s poskytovateli zdravotnických služeb a s dalšími organizacemi a institucemi. Takto definuje službu a její funkci školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb.)

Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a ŠPZ rozšiřuje definici ze školského zákona a popisuje dva typy školských poradenských zařízení – pedagogicko-psychologická poradna (dále také PPP či poradna) a speciálně pedagogické centrum (také jako SPC či centrum). PPP zjišťuje připravenost žáků na povinnou školní docházku, speciálně vzdělávací potřeby žáka, vydává zprávu a doporučení ke vzdělávání, poskytuje žákům kariérové poradenství a vykonává ještě další řadu činností (vyhláška č. 72/2005 Sb.). Hlavní klientelou poradny jsou především žáci se specifickými poruchami učení a chování, ze

sociokulturně znevýhodňujícího prostředí, dále žáci s odlišným mateřským jazykem a jedinci s nadáním. Mezi další obvyklou klientelu patří žáci, kteří potřebují podstoupit psychologické či speciálněpedagogické vyšetření – velmi často z důvodu posouzení školní zralosti (Růžička a kol. 2020). Centra poskytují své služby klientům, podle druhu jejich zdravotního postižení. Jedná se o služby zaměřené na výchovu a vzdělávání žáků s mentálním, zrakovým, sluchovým, tělesným postižením, se souběžným postižením více vadami, s vadami řeči či s poruchami autistického spektra. SPC rovněž zjišťují připravenost svých klientů na okolnosti spojené s nástupem na povinnou školní docházku, zjišťují speciální vzdělávací potřeby žáků, vydávají zprávu a doporučení, poskytují metodickou, informační podporu a další činnosti (vyhláška č. 72/2005 Sb.). Ačkoliv jsou služby rozděleny dle klientely, o níž pečují, zákonný zástupce či zletilý žák má i přesto právo na svobodnou volbu poradenského zařízení, bez ohledu na jeho zaměření (Růžička a kol. 2020).

ŠPZ sleduje a zhodnotí charakter obtíží žáka, které mají dopad na jeho vzdělávací možnosti. Zhodnocení probíhá na základě psychologické a speciálněpedagogické diagnostiky. Kromě toho využívá školské poradenské zařízení informace o tom, jakým způsobem probíhalo vzdělávání žáka doposud. Tyto informace získává pracovník od zákonného zástupce žáka a rovněž ze strany školy, odkud může získat i plán pedagogické podpory, byl-li vypracován. Pracovník musí také posoudit, jakými podmínkami disponuje škola, v níž se žák vzdělává a jaký je aktuální zdravotní stav jedince. Na základě diagnostiky a získaných informací pak ŠPZ vystaví zprávu a doporučení. Doporučení směřuje do rukou školy či školského zařízení, v němž je žák vzděláván. Případně může být doporučení poskytnuto orgánu veřejné moci, pokud bylo pro zákonného zástupce povinností využít poradenskou pomoc (Růžička a kol. 2020).

3 Žák s mentálním postižením

Vzhledem k tomu, že pojem lehké mentální postižení se objevuje již v názvu práce, je patrné, že je třeba ho podrobně objasnit. Následující kapitola je proto věnována definici pojmu, popisu osobnostních charakteristik osob s tímto postižením a možnostem jejich vzdělávání. Vysvětlit, jakým způsobem funguje právě systém vzdělávání jedinců s mentálním postižením, se vzhledem k potřebám této diplomové práce ukazuje jako klíčový.

3.1 Vymezení mentálního postižení

Kroupová (2016) popisuje mentální postižení (dále také jako MP) jako trvalé snížení rozumových schopností, k němuž došlo následkem poškození mozku. Objasňuje fakt, že mentální postižení nelze chápat jako nemoc, protože se jedná o trvalý stav. Rovněž se věnuje rozdílnosti pojmu mentální postižení a mentální retardace (MR). Zdůrazňuje, že někteří autoři oba pojmy vnímají jako synonymum, avšak zpravidla je pojem mentální postižení vnímán jako zastřešující a obecnější termín, zatímco pojem mentální retardace je více specifikován. Jeřábková (2013) popisuje mentální postižení jako vrozenou vývojovou duševní poruchu, která je význačná výrazným snížením inteligence za doprovodu problematické adaptace do běžného prostředí.

Další vymezení pojmu mentální postižení poskytuje Valenta (2014), který hovoří o mentální retardaci jako o duševní poruše, jíž doprovází snížení inteligence. To se projevuje zejména v oblasti kognitivních, komunikačních, motorických a sociálních schopností. Valenta rovněž popisuje rozdíl mezi termíny mentální postižení a retardace a hodnotí problematiku obdobně jako Kroupová. Naopak o jednotnosti obou pojmů hovoří například Vágnerová (2014), která je považuje za souhrnné označení. Mentální postižení je zde popisováno jako vrozené postižení rozumových schopností, které se projevuje sníženou schopností porozumění svému okolí a v přizpůsobení se mu. Jedinec nedosáhne optimálního stupně intelektového vývoje, přestože byl dostatečně stimulován. Mezi hlavní znaky mentálního postižení Vágnerová řadí nedostatečný rozvoj myšlení a řeči, omezenou schopnost učení a potíže při adaptaci na běžné životní podmínky. Mentální postižení je trvalé a vrozené, což znamená, že jedinec se od narození nevyvíjí standardním způsobem.

Lechta (2016) hovoří o tom, že termín mentální retardace/postižení není v mezinárodním pojetí přesný, a začal být proto nahrazován termínem intelektové postižení. Tento pojem je dle slov Lechty vhodnější a je jím projevována snaha o propojení mezinárodní terminologie. Jako další definici lze zmínit novější formulaci Valenty (2020), která vychází z některých mezinárodních klasifikací. Mentální postižení je zde popisováno jako neurovývojová porucha rozumových schopností, která se projevuje snížením kognitivních, komunikačních, adaptačních a jiných schopností s různou etiologií.

Ačkoliv jsou všechny výše uvedené definice platné, v mnohém se shodují a v jiném přináší rozdílný pohled na věc, pro potřeby této práce budeme vycházet z definice uvedené v Mezinárodní klasifikaci nemocí 10 revize (také MKN 10). 11 revize Mezinárodní

klasifikace nemocí byla sice již vytvořena, avšak v současné chvíli stále čeká na implementaci do českého systému zdravotní péče (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR). Z toho důvodu bude v textu použita definice, prozatím stále aktuální MKN 10. Tato klasifikace pracuje pouze s pojmem mentální retardace, v práci však bude používán i termín mentální postižení a oba pojmy budou chápány jako synonyma.

MKN 10 (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR) zařazuje mentální retardaci mezi poruchy duševní a poruchy chování a definuje ji jako stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje. Postihuje všechny složky inteligence, do nichž patří poznávací, řečové, motorické i sociální schopnosti. MR se může vyskytovat v souvislosti s dalšími somatickými, nebo duševními poruchami, či bez nich. Stupeň MR se určuje na základě posouzení struktury a inteligence a schopnosti adaptability (Valenta a kol. 2020), k tomu slouží standardizované inteligenční testy, případně škály, které mohou odhalit stupeň sociální adaptace v daném prostředí (MKN 10 – Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR). V klasifikaci je mentální retardace rozdělena do čtyř hlavních stupňů, které budou níže definovány – lehká, střední, těžká a hluboká mentální retardace.

U **lehké mentální retardace** se IQ pohybuje v pásmu 50-69 bodů, což v dospělosti odpovídá mentálnímu věku 9-12 let. Jedinec s tímto postižením se potýká s potížemi při školní výuce, v dospělosti je však schopen zařadit se na pracovní trh a dokáže pěstovat sociální vztahy (MKN 10 – Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR). Tyto osoby nejsou schopny myslet hypoteticky, myšlení i řeč jsou konkrétní. Verbální projev se zdá být prostší, jedinci používají spíše kratší věty a mohou se objevovat i vady ve výslovnosti. Po celý svůj život potřebují jistou dávku podpory a dohledu (Vágnerová 2014). Jedinec se **střední mentální retardací** má hodnotu IQ 35-49 bodů. Hodnota v dospělosti odpovídá mentálnímu věku 6-9 let. Opoždění se na základě tohoto postižení projevuje již v dětství, někteří lidé jsou schopni dosáhnout určitého stupně nezávislosti a soběstačnosti a jsou schopni přiměřeným způsobem komunikovat (MKN 10 – Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR). Všimáme si již však chudého slovního projevu doprovázeného zhoršenými artikulačními schopnostmi. Učení je založeno na mechanickém podmiňování a k zafixování je zapotřebí neustálého opakování. Jedinci se střední mentální retardací jsou schopni vykonávat jednoduché pracovní úkony a zvládají základní dovednosti v oblasti sebeobsluhy, potřebují však neustálý dohled (Vágnerová 2014). U **těžké mentální retardace** se IQ pohybuje v pásmu 20-34 bodů a u dospělých osob hodnota odpovídá mentálnímu věku 3-6 let. Takový stav již vyžaduje neustálou potřebu podpory (MKN 10 – Ústav zdravotnických informací

a statistiky ČR). Lidé s těžkým mentálním postižením chápou základní souvislosti a vztahy. V oblasti řeči je postižení již velmi výrazné – zvládají několik slovních výrazů, které však mohou užívat nepřesně a se špatnou výslovností. V některých případech však řeč nemusí být vyvinuta vůbec. Jsou schopni zvládnout základní úkony sebeobsluhy. Tyto osoby jsou zcela závislé na péči druhých a velmi často se jedná o souběžné postižení více vadami (Vágnerová 2014). V případě **hluboké mentální retardace** dosahuje IQ nejvýše 20 bodů, což u dospělých osob odpovídá mentálnímu věku do 3 let. Jedinec s tímto postižením je nesamostatný a vyžaduje pomoc a podporu při všech činnostech – pohyb, komunikace, péče o sebe sama (MNK 10 – Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR). Většinou se jedná o osoby s kombinovaným postižením, které jsou schopny reagovat na podněty prostřednictvím projevů libosti či nelibosti. Základy řeči se nevytváří. Postižení doprovází komplexní závislost na péči druhých lidí (Vágnerová 2014).

3.2 Osobnost jedince s mentálním postižením

Osobnostní specifika jedinců s mentálním postižením jsou do značné míry ovlivněny poškozením v oblasti poznávacích funkcí, mezi něž patří například myšlení, paměť, řeč, vnímání (Jeřábková 2013). Člověka s mentálním postižením můžeme popsat na základě obecně platných znaků, jež se u osob s tímto typem postižení mohou vyskytovat. Mezi tyto charakteristické rysy lze zařadit kupříkladu: vyšší závislost na rodičích, dětinské chování, vyšší pravděpodobnost úzkostné reakce, rigidní chování, zvýšená potřeba uspokojení a bezpečí, pomalejší chápání, ulpívání na detailech, či snížení pozornosti a paměti (Valenta a kol. 2014). Lze tedy říci, že jedinec s MP je na základě omezení v oblasti poznávacích funkcí, vybaven nižší schopností zvládat a řešit běžné sociální situace, kterými se myslí například cestování a orientace v hromadné dopravě, porozumění mezilidským vztahům, způsobům lidského chování (Jeřábková 2013).

Pro bližší pochopení zvláštností, které se u osob s mentálním postižením vyskytují, je zapotřebí charakterizovat jejich osobnost z hlediska psychologického. To bude provedeno v následujícím textu.

Jedním ze základních znaků těchto osob je snížená zvědavost a upřednostňování stereotypie. Jedinci s MP bývají pasivnější a více závislí na druhých lidech. Závislost vzniká na základě zhoršené orientace v okolním světě, ve vztazích a v běžných situacích, které jedinec není schopen řešit sám, nebo jim porozumět. Druhá osoba, na níž vzniká závislost, se

stává prostředníkem mezi osobou s mentálním postižením a vnějším prostředím (Vágnerová 2014).

Dalším znakem je oblast myšlení, které se u člověka s mentálním postižením váže na konkrétnost. Snížená je abstrakce, zobecňování a kritičnost, často dochází i k nepřesnostem a chybám v oblasti analýzy a syntézy (Valenta a kol. 2020). Uvažování těchto osob je vždy vázáno na realitu, nejsou přitom schopni odpoutat se od svých vlastních potřeb a pocitů, což dané poznání navíc značně zkresluje. Úroveň myšlení je závislá na stupni MP, to znamená, že v krajních případech nemusí být tato schopnost vyvinuta vůbec. V myšlení osob s mentálním postižením se rovněž projevuje stereotypie a rigidita, to znamená, že tito lidé zůstávají u jednoho způsobu řešení určité situace a chrání tak sami sebe před novými podněty, které jsou pro ně nesrozumitelné a tudíž negativní. Za důležité je nutno označit učení, díky kterému si jsou jedinci schopni zafixovat určité zkušenosti a používat naučené vzorce chování, což jim umožňuje lepší zapojení do společnosti (Vágnerová 2014).

Oblast paměti je u osob s mentálním postižením značně poznamenána. Lidé si pomaleji osvojují nové poznatky a je nutné neustále novou dovednost opakovat, aby došlo k uložení v paměti. Zároveň však dochází k rychlému zapominání naučeného, pokud se dané téma stále neprocvičuje. Naučené vědomosti jedinec často neumí využít v praktickém životě, proto je nutné připravovat ho na běžné situace konkrétně. Objevují se také nepřesnosti v třídění pamětních stop a užívána je zejména paměť mechanická (Valenta a kol. 2020).

I schopnost učení je u lidí s mentálním postižením omezená a mimo jiné ji ovlivňuje nedostatek soustředění pozornosti. Učení negativně ovlivňuje také zhoršené porozumění a paměť. Charakter učení je u jedinců s mentálním postižením převážně mechanický. Veškeré dovednosti a návyky, které se naučí, používají stejným způsobem v běžném životě. Proces učení trvá delší dobu, než u osob intaktních. Velice důležitá je vhodná motivace těchto osob, protože učit se něčemu novému pro ně není příliš lákavé. Motivace musí být vázána na pozitivní citění, kladný vztah, protože jejich učení je primárně motivováno emočně, nikoli kognitivně (Vágnerová 2014).

Pozornost je oblast, v níž se ve vztahu k lidem s mentálním postižením rovněž objevují jisté odchylky. Pro lepší přehlednost je možné popsat její rozdělení – pozornost se dělí na bezděčnou a vázanou. Bezděčná pozornost je na vůli nezávislá, zatímco záměrná se na vůli plně váže. U lidí s mentálním postižením převládá spíše pozornost bezděčná. Záměrná pozornost je nestálá, její schopnost rozdělit se na více činností je omezená a podléhá brzké

unavitelnosti. Jedinec s mentálním postižením je schopen udržet záměrnou pozornost pouze krátkou dobu a vždy je nutné střídát ji s odpočinkem a uvolněním (Valenta a kol. 2020).

Dalším nápadným znakem mohou být komunikační schopnosti. Řeč jedince s mentálním postižením bývá narušená komplexně - porozumění i mluvní projev. Porozumění narušuje, mimo jiné, nižší slovní zásoba. Potíže dělají složitější věty, ironie, nadsázka ad. Člověk s mentálním postižením nejlépe přijímá přímou, stručnou a zjednodušenou formu komunikace. Vyjadřování těchto osob je jednoduché, výslovnost je nepřesná a často doprovázená agramatismy. Důležitou formou komunikace je neverbální způsob vyjadřování, který umožňuje osobám s mentálním postižením vyjádřit lépe své pocity a potřeby (Vágnerová 2014).

Osoby s mentálním postižením velmi ovlivňuje jejich emoční prožívání. Tito lidé ve svém životě jednají spíše na základě emočního prožívání nežli kognitivního úsudku. Lze říci, že jedinci s MP jsou vybaveni nižší schopností ovládat se, oproti osobám intaktním (Valenta a kol. 2014). Emotivita zde zaujímá významné postavení, ale i ta bývá u osob s mentálním postižením do značné míry narušena a mohou ji doprovázet některé negativní vlastnosti jako je pasivita, uzavřenost, agresivita ad. S těmito poruchami může souviset emoční deprivace, což je dlouhodobé a intenzivní zanedbávání jedné nebo více základních potřeb (Jeřábková 2013). U jedinců s tímto postižením můžeme pozorovat vyšší dráždivost, sklon k afektivním výbuchům či mrzuté nálady. Nedostatek sebekontroly a schopnosti ovládat své vlastní prožívání může vést k bezprostřednímu uspokojování vlastních potřeb nehledě na dané okolnosti. Jedinci s mentálním postižením mají tendenci uspokojovat své potřeby neodkladně a bez jakýchkoli zábran (Vágnerová 2014). Jedinec je citově otevřený, city jsou však nevhodné pro svou dynamiku a intenzitu – jisté události jsou vnímány povrchně s minimálním prožitkem a opačně jiné situace mohou být prožívány neúměrně silně (Valenta a kol. 2014).

V oblasti chování lze také hovořit o jistých znacích, jimiž se lidé s mentálním postižením vyznačují. Tito jedinci nesnášejí dobře změny, které v nich vzbuzují dezorientaci a neporozumění, z čehož může pramenit nepřijatelné chování. Dalším faktem je, že osoby se sníženou inteligencí mají větší sklon reagovat impulzivně nehledě na místo, čas ani dané okolnosti, což opět vzbuzuje nápadnost. Objevuje se i agresivní chování, které může být směřováno k druhým lidem, ale i k sobě samému. Snížené možnosti komunikace mohou vést

k frustraci z neschopnosti vyjádřit své touhy a potřeby, což může rovněž vést k neadekvátnímu chování (Vágnerová 2014).

Stejně jako ostatní lidské potřeby má jedinec s MP i potřebu sexuální. V této oblasti činí potíže snadná ovlivnitelnost osob, na jejímž základě může docházet k jejich zneužívání. Dalším problémem může být obnažování či uspokojování se na veřejných místech, což je pochopitelně společností chápáno velmi negativně (Valenta a kol. 2014).

U osob s mentálním postižením narážíme také na problém sebepojetí (tedy vnímání vlastního já), které často neodpovídá skutečnosti (Vágnerová 2014). Jejich sebepojetí je nekritické, ovládané emocemi a závislé na názoru druhých, který přijímají jednoznačně, jako danost, bez jakékoli korekce. Sebehodnocení osob s MP může mít značně kolísavou podobu – od výrazného sebepodceňování až k přílišnému přeceňování (Jeřábková 2013). Tito lidé se obtížně přizpůsobují novým situacím a stejně náročná je pro ně i změna názoru na sebe sama a své možnosti. Osoby s MP je důležité vést k pozitivnímu sebehodnocení. Na úkor kladného vnímání své osoby by však nemělo docházet k rušivému či ohrožujícímu chování, k němuž může docházet např. na základě přecenění vlastních sil (Vágnerová 2014).

Výčet těchto znaků, jimiž jsou osoby s mentálním postižením více, či méně charakteristické, jasně dokazuje, že je k těmto lidem potřeba přistupovat jiným způsobem. Odlišnost přístupu by měla být patrná v oblasti vzdělávání, jemuž je věnována následující kapitola, ale posléze i v každodenním životě. Lidé s MP nemají odlišné potřeby nežli osoby intaktní. Lidské potřeby jsou pro všechny stejné, rozdíl je pouze v míře podpory, kterou jedinci s mentálním postižením vyžadují, aby byli schopni v maximální možné míře rozvinout své schopnosti a osamostatnit se (Valenta a kol. 2014).

3.3 Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

Jakým způsobem funguje systém vzdělávání žáků s mentálním postižením, bylo podrobně popsáno výše v kapitole Vzdělávání žáka se SVP. Pro shrnutí je možné zmínit, že rodiče těchto dětí mají stejné právo na svobodnou volbu vzdělávání na základě rovnoprávného přístupu. Žáci s mentálním postižením mohou být vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu, ale zároveň jim zůstává otevřená možnost vzdělávat se ve specializovaném školství – tedy ve třídách, skupinách, školách zřízených dle §16 odst. 9 školského zákona (Lechta 2016, zákon č. 561/2004 Sb.).

Pro žáky s mentálním postižením je volba, jakým způsobem budou vzdělávání, zcela zásadní (Lechta 2016). Vždy je nutné zohlednit mnoho okolností, než žákovi správný způsob vzdělávání vybereme (Vágnerová 2014). Pokud má výchovně-vzdělávací proces probíhat ve škole hlavního vzdělávacího proudu, je důležité, aby příchod žáka akceptovalo nejen vedení školy, ale i samotní učitelé a žáci (Lechta 2016). Zároveň je nutné si uvědomit, že žák s MP bude těžko dosahovat srovnatelných výkonů, kterých dosáhnou intaktní spolužáci. Na základě toho si může jedinec uvědomovat svou odlišnost a vnímat sám sebe negativně. Zejména u žáků s LMP je nutné toto riziko zvážit (Vágnerová 2014).

S ohledem na to, že pro potřeby této práce je zásadní popsat systém vzdělávání žáků s LMP, bude zbytek této kapitoly věnován právě této skupině žáků. Cílem výchovně-vzdělávacího procesu žáka s lehkým mentálním postižením je, co nejvíce rozvíjet jeho individuální schopnosti a předpoklady. Důležité je vést žáky k osvojení vědomostí, dovedností a návyků, které budou následně využívat v běžném či pracovním životě. Jedinci s lehkým mentálním postižením potřebují pomoci s vytvořením správných postojů a hodnot, aby dokázali pěstovat dobré vztahy k ostatním lidem i k sobě samým. Vedeme je k přirozenému začlenění do společnosti (Lechta 2016).

Již výše bylo popsáno, že žáci s lehkým mentálním postižením se v současnosti vzdělávají na běžných základních školách dle RVP ZV. V odůvodněných případech mohou být vzdělávání ve třídě či škole samostatně zřízené dle §16 odstavce 9 školského zákona (Valenta a kol. 2020, zákon č. 561/2004 Sb.). Ačkoliv dnešní školství funguje tímto způsobem už několik let, stále se můžeme setkat s nepochopením potřeb těchto žáků ze strany pedagogů. Pro učitele je důležité si uvědomit, že cílem vzdělávání žáka s mentálním postižením není dosáhnout za každou cenu maximálního školního výkonu, ale připravit ho na co nejkvalitnější prožití života. K tomu je nutné přizpůsobit práci s dítětem. Důležité je respektovat individuální tempo žáka, být konkrétní při zadávání úkolu, používat názorné ukázky, strukturovat vyučování, využívat pracovní činnosti a tak podobně (Lechta 2016).

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, což je kategorie, do níž spadají i žáci s lehkým mentálním postižením, probíhá na základě poskytnutí podpůrných opatření. Jedná se o nezbytné úpravy ve vzdělávání, které jim pomáhají naplňovat jejich právo na vzdělání (zákon č. 561/2004 Sb.). U žáků s lehkým mentálním postižením lze uplatňovat řadu podpůrných opatření, ty nejvýznamnější a nejčastěji doporučované budou následně vymezeny.

Individuální vzdělávací plán patří mezi nejdůležitější podpůrná opatření pro žáky s mentálním postižením. Jedná se o závazný dokument, díky němuž je možné přizpůsobit obsah vzdělávání možnostem a potřebám konkrétního žáka. Pro pedagoga je IVP základním plánem pro vzdělávání žáka, který není schopen dostát nárokům očekávaných výstupů (Valenta a kol. 2020). Individuální vzdělávací plán zpracovává škola a je zpracován na základě doporučení ŠPZ. Najdeme v něm úpravy obsahu vzdělávání, časové a obsahové rozvržení vzdělávání, úpravy metod a forem výuky, očekávaných výstupů a jakým způsobem bude žák hodnocen. Škola je následně povinna seznámit s vypracovaným IVP všechny vyučující žáka, samotného žáka a jeho zákonného zástupce, který musí plán ztvrdit svým podpisem (vyhláška č. 27/2016 Sb.). Právě žáci s LMP bývají vzděláváni na základě IVP, který umožňuje snížení očekávaných výstupů až na minimální úroveň. Za tento významný dokument zodpovídá ředitel školy a k jeho vypracování bývá pověřen třídní učitel. Do tvorby je možné a žádoucí zapojit také rodiče žáka, další pedagogické pracovníky, kteří se rovněž na vzdělávání žáka podílejí (Valenta a kol. 2020).

Za další významné podpůrné opatření lze považovat oblast **personální podpory**. Nejčastěji bývá žákům s mentálním postižením doporučováno zmíněné podpůrné opatření v podobě asistenta pedagoga (Valenta a kol. 2020). Asistent pedagoga vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, v níž se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (zákon č. 563/2004 Sb.). Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání těchto žáků a je nápomocný při organizaci a realizaci vzdělávání. Jeho činnost spočívá zejména v podpoře samostatnosti a aktivního zapojení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do veškerých činností nabízených školou (vyhláška 27/2016 Sb.). Tento pedagogický pracovník může pracovat s jedním žákem, nebo s celou skupinou žáků, důležité je však mít na paměti, že asistent pracuje vždy na základě pokynů jiného pedagogického pracovníka. Z toho plyne, že spolupráce těchto dvou aktérů společného vzdělávání je naprosto zásadní a ovlivňuje nejen klima třídy, ale i efektivnost výchovně-vzdělávacího procesu. I toto podpůrné opatření je poskytováno na základě doporučení školského poradenského zařízení a rovněž je nutné seznámit a sepsat informovaný souhlas se zletilým žákem či jeho zákonným zástupcem (Valenta a kol. 2020). Kromě asistenta pedagoga může být pedagogický tým ve třídě posílen i o dalšího pedagogického pracovníka (dále DPP). K tomu dochází ve chvíli, kdy se v jedné třídě vzdělávají více než čtyři žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Dalším důvodem pro zařazení DPP do třídy může být fakt, že výuka

žáků se SVP je natolik náročná, že pouhá podpora ze strany asistenta pedagoga se jeví jako nedostačující (vyhláška 27/2016 Sb.).

Významné úpravy si žádá i **hodnocení** žáka, které má správně vycházet ze zjištěných specifíků, jimiž je jedinec limitován (vyhláška 27/2016 Sb.). Učitel musí být schopen identifikovat, které chyby pramení z žakovy nepřipravenosti a které již vyplývají z jeho postižení, a na základě toho postavit systém hodnocení. Je tedy patrné, že pedagog musí své žáky dobře znát (Valenta a kol. 2020). Je zapotřebí nastavit taková kritéria hodnocení, díky kterým bude žák schopen dosahovat osobního pokroku. K tomu napomáhají různé formy hodnocení, které respektují charakter obtíží a specifíků žáka (vyhláška 27/2016 Sb.). U žáků s lehkým mentálním postižením je při společném vzdělávání upřednostňováno formativní hodnocení (Valenta a kol. 2020), u něhož je kladen důraz na maximální rozvoj potenciálu jedince s ohledem na jeho možnosti (Starý, Laufková 2016). Formativní hodnocení poskytuje zpětnou vazbu, která podporuje efektivní učení žáka a poskytuje informaci o aktuálním stavu (vyhláška 27/2016 Sb.). Tento typ hodnocení zahrnuje hodnocení slovní, pomocí portfolio, sebehodnocení, hodnocení známkou ad. Jako nejvíce obtížné se pro žáky s lehkým mentálním postižením jeví autonomní hodnocení. Zde se odráží limity jedince ve schopnosti utvořit si reálný obraz sebe samého. Sebehodnocení může být nereálné – příliš kritické či naopak dochází k přeceňování vlastních možností (Valenta a kol. 2020).

Důležitou součástí vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením je **individuální práce**, kterou lze definovat jako vymezení určitého časového prostoru pro přímou práci žáka spolu s pedagogickým pracovníkem. Žáci s mentálním postižením potřebují individualizovat činnosti a poskytnout delší časovou dotaci na práci. Z důvodu vyšší unavitelnosti je nutné zařazovat do výchovně-vzdělávacího procesu relaxační pauzy. Pokud je ve třídě, kde se vzdělává žák s mentálním postižením, zřízena funkce asistenta pedagoga, je možné, aby žák pracoval pod jeho vedením svým osobním tempem. Je však nutné a žádoucí, aby v průběhu vzdělávání s žákem pracoval nejen asistent pedagoga, ale i samotný učitel. S pojmem individuální práce se můžeme setkat i v individuálním vzdělávacím plánu, kde může být vymezen její obsah i časové možnosti (Valenta a kol. 2020).

Kromě těchto podpůrných opatření mohou být žákům doporučována i další opatření, která lépe odpovídají jejich konkrétním potřebám. Tato PO jsou však dle pedagogů považována za nejvýznamnější a z toho důvodu jsou podrobněji popsána.

Mimo výše uvedené je zásadní zdůraznit význam spolupráce rodiny se školou při výchovně-vzdělávacím procesu dítěte. Rodina může poskytnout důležité informace, které pedagog využije k efektivnějšímu učení (Jeřábková a kol. 2013). Kromě rodiny je však nevyhnutelná spolupráce i s dalšími subjekty, mezi něž lze zařadit speciální pedagogiky ze ŠPZ, případně psychologa, lékaře. Vzájemná spolupráce těchto aktérů napomáhá k co nejlepšímu pochopení žákových přání a možností. Je důležité vzájemně se informovat o skutečnostech podstatných pro rozvoj jedince, volit společné postupy, které zvyšují edukační úspěšnost žáka (Lechta 2016).

EMPIRICKÁ ČÁST

Po teoretickém zasazení do kontextu následuje vymezení praktického pojetí výzkumného šetření. Empirická část diplomové práce vysvětluje výzkumný problém a objasňuje volbu výzkumného vzorku. Jsou v ní představeny stanovené cíle, výzkumné otázky a zvolená metoda pro sběr dat. Důležitým úsekem empirické části je kapitola Analýza a interpretace získaných dat, v níž jsou představeny výpovědi a postoje participantů. V neposlední řadě je prostor věnován diskuzi, ve které jsou představeny limity studie a doporučení pro praxi.

4 Úvod do výzkumného šetření

Z názvu diplomové práce plyne, že by se v jejím obsahu mělo objevovat téma vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením z pohledu samotných pedagogů, kteří tyto žáky vzdělávají. V teoretickém rámci byly hlavní motivy vymezeny na základě odborných pramenů a literatury. V následujícím textu je představeno, jakým způsobem probíhalo samotné výzkumné šetření, tedy jeho praktické uchopení. Tato kapitola čtenáři nabízí vysvětlení výzkumného problému a charakteristiku realizace výzkumného šetření, dále jsou zde stanoveny cíle, výzkumné otázky a popis metody, která byla pro sběr dat použita.

4.1 Výzkumný problém

Diplomová práce zkoumá problematiku vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří byli ze specializované třídy přeřazeni do proudu hlavního vzdělávání. Jedná se o situaci, která nastala v běžné základní škole, jejíž název a umístění nebude uveden, protože se jedná o anonymní údaj, jež blíže upravuje zákon o zpracování osobních údajů (zákon č. 110/2019 Sb.). K přesunu žáků s lehkým mentálním postižením z třídy zřízené dle §16 odst. 9 školského zákona do běžných tříd, došlo před dvěma lety z kapacitních důvodů.

Empirická část práce přináší odlišný pohled na situace, které mohou vycházet ze společného vzdělávání, jež jsou v našem školském systému aktuálně prioritou. Jak bylo podrobně popsáno v teoretickém rámci, inkluzivní vzdělávání je založeno na tom, že přijímá odlišnost všech osob a chápe ji jako příležitost. Na základě toho mají dnes všechny děti možnost vzdělávat se společně se svými vrstevníky ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Společně s ideou však vyvstávají zásadní témata, která nutí k zamyšlení. Například zdali je tento model vzdělávání vhodný skutečně pro všechny, zda je možné zajistit potřeby všech žáků, či jestli jsou běžní pedagogové připraveni na vzdělávání žáků s postižením. Podobných námětů k zamyšlení by bylo možné jmenovat jistě celou řadu. Výzkumná část práce poskytuje

odpovědi na některé z těchto témat, zabývá se však zejména konkrétní situací v dané škole, se kterou se ale mohou setkávat i učitelé a pedagogičtí pracovníci na odlišných školách.

4.2 Stanovení cílů a výzkumných otázek

Veškeré hlavní i dílčí cíle práce a výzkumné otázky jsou míněny z pohledu pedagogů, s nimiž proběhly rozhovory. Diplomová práce se zajímá o názor učitelů, kteří jsou se žáky v každodenním kontaktu.

Hlavní cíl práce:

Hlavním cílem práce je zjistit, jaké dopady přineslo zrušení třídy zřízené dle §16 odst. 9 školského zákona a následné zařazení žáků s lehkým mentálním postižením do běžných tříd.

Dílčí cíle práce:

- 1) Zjistit, jak funguje chod běžných tříd po zařazení žáků ze speciální třídy.
- 2) Zjistit, který typ vzdělávání je pro žáky s lehkým mentálním postižením prospěšnější.
- 3) Zjistit, jak konkrétní pedagogové pohlíží na vzniklou situaci (jak ji hodnotí).

Na základě vytyčených cílů byla stanovena výzkumná otázka:

K jakým dopadům došlo po zrušení třídy zřízené dle §16 odstavce 9 školského zákona a následném zařazení žáků s lehkým mentálním postižením do běžných tříd?

Dílčí výzkumné otázky:

- 1) Jakým způsobem funguje chod běžných tříd po zařazení žáků ze speciální třídy?
- 2) Který typ vzdělávání se zdá být pro žáky s lehkým mentálním postižením prospěšnější?
- 3) Jak pedagogové hodnotí danou situaci (jak na ni nahlíží)?

4.3 Metoda sběru empirických dat

Sběr dat potřebných pro danou diplomovou práci byl uskutečněn prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovory byly provedeny s pedagogy běžné základní školy a proběhly formou osobního setkání. Pro získání potřebných dat bylo připraveno několik otevřených otázek s předpokladem, že odpovědi na tyto otázky následně povedou k dotazům sondážním. Další specifikace dotazů vede k hlubšímu pochopení problému a poskytování zpětné vazby, ve formě zopakování vyřčeného, vede ke zpřesnění získaných informací. Seznam připravených otázek je níže připraven k nahlédnutí. Důležité je však zmínit, že v otázkách i v dalším textu se opakuje slovní spojení **speciální třída**. Tento způsob vyjádření

je používán proto, že je jasný a srozumitelný pro oba aktéry rozhovoru. Zároveň se jedná o kratší verzi termínu – třída zřízená dle §16 odstavce 9 školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb.). Spojení lze tedy chápat jako zkratku oficiálního názvu bez pejorativních prvků.

4.3.1 Seznam otázek do rozhovoru

1. Můžete mi popsat, k jaké situaci tady došlo, že musela být speciální třída zrušena?
2. Žáci s jakým typem postižení se vzdělávali ve speciální třídě?
3. Jak žáci ze speciální třídy prospívali tehdy a jak prospívají nyní v běžných třídách?
4. Jak probíhala adaptace žáka do běžné třídy?
5. Jak se přerazení žáci zapojují do běžných školních aktivit?
6. Jaký má situace na žáky a potažmo celou třídu dopad?
7. Má žák ve škole kamarády? Jaké?
8. Odlišuje se v něčem žákovo chování od ostatních spolužáků? V čem?
9. Došlo ve třídě k problematickému chování v souvislosti s příchodem tohoto žáka?
10. Je žák přítomen ve všech vyučovaných hodinách, nebo některé tráví mimo kmenovou třídu? Které a proč?
11. Jak náročné je chystat přípravu pro tyto žáky? V čem je to náročné?
12. Jaká podpůrná opatření mají tito žáci doporučena?
13. Jaké vnímáte rozdíly mezi existencí speciální třídy a aktuální situací, kdy jsou žáci zařazeni do běžných tříd?
14. Jak vnímáte poradenskou pomoc poskytovanou ze strany školských poradenských pracovišť?
15. Jak vnímáte roli asistenta pedagoga ve třídě?
16. Jak nastalou situaci vnímají rodiče žáků, jichž se změny dotkly?

4.3.2 Rozhovor

V kvalitativním výzkumu je nejčastěji používanou metodou sběru dat právě rozhovor. Lze pro něj použít výraz hloubkový rozhovor, či interview a je možné ho definovat jako dotazování, jež provádí výzkumník, který své dotazy klade jednomu účastníkovi. Vše probíhá za pomoci otevřených otázek, které umožňují badateli porozumět pohledu druhých lidí na daný jev. Předpokládá se, že odpovědi účastníků rozhovoru budou zachyceny v jejich přirozené podobě (Švaříček, Šed'ová a kol. 2007). Vedení kvalitativního rozhovoru vyžaduje od výzkumníka jistou dovednost, empatii, koncentraci, interpersonální porozumění a disciplínu. Je zapotřebí zvážit, jakým způsobem budou otázky kladeny, jak budou v rozhovoru řazeny a mnoho dalších jevů (Hendl 2005). Očekává se, že badatel bude rovněž

dobrym pozorovatelem a díky tomu bude schopný číst neverbální sdělení, která dokáže citlivě využít (Švaříček, Šed'ová a kol. 2007). V neposlední řadě, je v průběhu rozhovoru nutné řídit se zásadami pro vedení interview. Pro ilustraci je možné uvést některé z nich – zásada důkladné přípravy a nácviku vedení rozhovoru, zásada vytváření důvěrného a citlivého vztahu mezi výzkumníkem a participantem, zásada jasné formulace otázek, zásada kladení sondážních (prohlubujících) otázek, zásada časových možností dotazovaného a podobně (Hendl 2005).

Polostrukturovaný rozhovor

V rámci kvalitativního výzkumu se můžeme setkat s několika typy rozhovorů. Dle Švaříčka a Šed'ové (2007), lze za hlavní dva typy hloubkového rozhovoru považovat polostrukturovaný a nestrukturovaný rozhovor. Vzhledem k tomu, že výzkumná část této diplomové práce probíhala právě na základě polostrukturovaného rozhovoru, bude dále popisován jen tento typ. Polostrukturovaný rozhovor lze definovat jako typ rozhovoru, který vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek (Švaříček, Šed'ová a kol. 2007). Hendl (2005) popisuje polostrukturovaný rozhovor jako rozhovor pomocí návodů, tento typ rozhovoru obsahuje předem připravené otázky a témata, která je třeba v průběhu interview probrat. Takový návod pomáhá výzkumníkovi zajistit probádání všech témat. Přestože má tazatel připravený seznam dotazů, je čistě na jeho uvážení, jakým způsobem a v jakém pořadí otázky položí. Libovolná je i formulace připravených témat. Takto připravený rozhovor badateli zajišťuje, co nejlepší využití času v průběhu samotného interview. Struktura zároveň pomáhá udržet zaměření rozhovoru.

4.4 Realizace výzkumného šetření

K odhalení potenciálního výzkumného problému došlo při plnění povinné školní praxe, která se konala v dané základní škole koncem roku 2020. V průběhu roku 2021 byla základní škola oslovena a požádána o spolupráci a její ředitelství s účastí na výzkumu souhlasilo. Následně nastalo období přípravy na výzkumné šetření, jež zahrnovalo studium podkladů pro tvorbu teoretického rámce a výběr cílové skupiny osob, jíž se stali pedagogové dané základní školy. Na tomto základě byly stanoveny cíle práce a výzkumné otázky. Poté byl čas věnován výběru a přípravě zvolené metody, prostřednictvím které byl výzkum uskutečněn. Byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru, do níž bylo připraveno několik otevřených otázek, které přirozeně vedly k doptávání a upřesňování získaných informací. Na jaře roku 2022 byli osloveni konkrétní participanté a výzkumného šetření se

nakonec zúčastnilo šest z nich. V červnu 2022 byly realizovány jednotlivé rozhovory, které probíhaly v přirozeném prostředí informantů, tedy na půdě ZŠ.

Veškeré uskutečněné rozhovory probíhaly v uvolněné a příjemné atmosféře. Pokaždé probíhal rozhovor zhruba jednu hodinu, v některých případech byla dokonce tato časová dotace překročena. Participanti ochotně a trpělivě odpovídali na položené otázky, většinu z nich dále rozváděli a tím rozvíjeli dané téma. Někteří účastníci mluvili o daném tématu více zešíroka a občas měli tendenci odklánět se od něho. V takovém případě pomáhaly připravené otázky držet linii rozhovoru a pracovat tak na získání důležitých dat. Jiné participanty naopak teprve až dané otázky do hovoru přiměly a bylo zapotřebí se více doptávat. Všichni participanti projevíli zájem o zkoumané téma a chtěli vyjádřit svůj názor. V některých účastnících téma vzbuzovalo silné emoce, které prostřednictvím pokládaných otázek, jež vedly ke vzpomínkám, vyplouvaly na povrch. Potřebu sdělit své pocity, zkušenosti, či mínění spojené s problémem, lze označit za charakteristické pro každý provedený rozhovor. Jednotlivé otázky byly při rozhovorech kladeny s ohledem na aktuální vhodnost, proto nebyly pokaždé položeny ve stejném pořadí. Zároveň docházelo k situaci, kdy participant v rámci jedné otázky zodpověděl dotazů více, z toho důvodu nebylo vždy zapotřebí doslovně se ptát na každou otázku.

Sesbíraná data získaná z rozhovorů byla následně podrobena důkladné analýze. K té byla použita metoda otevřeného kódování. Z jednotlivých kódů, vzešly tematické kategorie, které jsou níže podrobně představeny v kapitole Analýza a interpretace získaných dat.

5 Výzkumné šetření

Následující řádky nabízí charakteristiku výzkumného vzorku, který byl použit pro výzkumné šetření. Na tuto podkapitulu dále navazuje Analýza a interpretace získaných dat.

5.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Cílová skupina osob tvořících participanty byla vybrána záměrně. Diplomová práce se zabývá vzděláváním žáků s lehkým mentálním postižením, kteří byli přeřazeni ze specializované třídy do třídy běžného typu. Vzniklou situaci, spojenou s mnoha změnami, prožívali zejména žáci a jejich pedagogové. Právě učitelé dané ZŠ byli vyzváni, aby se stali účastníky výzkumného šetření.

Další záměrný výběr probíhal posléze mezi jednotlivými pedagogy. Pedagogický sbor dané základní školy tvoří celkem 13 učitelů. Celkový počet participantů byl však ovlivněn kritériem vyžadujícím zkušenosti pedagogů se vzděláváním žáků přeřazených z třídy zřízené dle §16 odst. 9 školského zákona do tříd běžného typu. Z tohoto důvodu bylo osloveno pouze 9 učitelů. Z devíti pedagogů se výzkumného šetření zúčastnilo 6 participantů. Ostatní učitelé se na spolupráci nepodíleli zejména z důvodu časové vytíženosti. Šestici participantů lze navíc blíže specifikovat dle funkce, kterou ve škole zastávají. Kromě čtyř běžných pedagogů, kteří učí na prvním a druhém stupni dané základní školy, se výzkumného šetření zúčastnila také speciální pedagožka. Ta dříve vedla třídu zřízenou dle §16 odst. 9 školského zákona a nyní pracuje jako další pedagogický pracovník ve třídě, v níž jsou zařazeni žáci ze speciální třídy. Další účastnicí byla výchovná poradkyně, která se stará o komunikaci se školským poradenským zařízením, zajišťuje vhodné podmínky pro vzdělávání žáků se SVP a zároveň některé žáky s lehkým mentálním postižením učí v rámci svých předmětů. Z časového hlediska lze zmínit, že potenciální participantů byli osloveni a vyzváni ke spolupráci počátkem května 2022. V té době se uskutečnila také selekce osob. V červnu téhož roku pak probíhaly samotné rozhovory.

V rámci anonymizace byl každému jednomu participantovi přidělen identifikační kód – tím je písmeno **P** a číslo od jedné do šesti. Zkratka **P** byla odvozena od slova participant a čísla byla k jednotlivým kódům přidělena na základě pořadí, ve kterém se rozhovory uskutečnily. Bližší identifikační údaje nejsou v diplomové práci uvedeny z důvodu ochrany osobních údajů, která podléhá ústní dohodě, jež proběhla s vedením školy a všemi zúčastněnými participanty.

5.2 Analýza a interpretace získaných dat

Všechny rozhovory byly ve svém průběhu nahrávány. Před tímto krokem bylo participantům vysvětleno, pro jaké účely bude sloužit nahrávka – tedy pro analýzu získaných dat. Se všemi participanty byla uzavřena ústní dohoda, která zahrnovala souhlas s nahráváním a analyzováním dat, s uchováním nahrávky po nezbytně nutnou dobu a zaručení ochrany osobních údajů. Na základě nahraných rozhovorů byla provedena transkripce do textové podoby, která byla dále využita k analýze dat.

K analýze získaných dat byla použita metoda otevřeného kódování. Jedná se o metodu, kterou je možné využít v několika kvalitativních výzkumech. Pojem kódování lze definovat jako operativní proces, při němž dochází k rozebrání získaných dat a následně k jejich

novému složení. Při otevřeném kódování jsou informace získané, v tomto případě z rozhovoru, rozčleněny na jednotky, kterým výzkumník přiděluje specifické kódy. Z jednotlivých kódů posléze vytváří kategorie. Ty lze popsat jako seskupení jednotlivých kódů, které k sobě patří na základě podobnosti nebo vnitřní souvislosti (Švaříček, Šedřová a kol. 2007).

Z výše uvedené definice metody otevřeného kódování vyplývá, jakým způsobem byla prováděna analýza dat. Reakce participantů na položené otázky byly podrobeny pečlivému vyhodnocování pomocí kódů. Následně byly jednotlivé kódy seskupeny do obsahově odpovídajících kategorií.

V další části textu bude uvedena interpretace dat v pořadí dílčích výzkumných otázek. Kategorie jsou řazeny dle abecedního pořadí a jejich obsah je prokládán přímými citacemi.

1. Jakým způsobem funguje chod běžných tříd po zařazení žáků ze speciální třídy?

V této části bylo zkoumáno několik oblastí, které jsou v mnohém vzájemně propojeny a navazují na sebe. Byla probádána oblast začlenění do kolektivu, tedy způsob adaptace žáků z původní speciální třídy do běžných tříd. Dále bylo zapotřebí prozkoumat, jak se proměnily ve třídách vztahy po začlenění žáků a jakým způsobem v nich figurují žáci s LMP. Zkoumaná byla i oblast způsobu vzdělávání, zejm. jaký způsob vzdělávání se zdá být vhodný. Ze získaných dat byly do přímých citací vloženy ukázky, které demonstrují samotná tvrzení. Z této části vzešly tři oblasti, které budou v této kapitole blíže popsány.

Kategorie „Adaptace“

Adaptace neboli schopnost přizpůsobit se daným podmínkám (Hartl, Hartlová 2004), byla jednou ze zkoumaných oblastí výzkumného šetření. Vzešlo na povrch, že nové situaci se musí přizpůsobovat nejen žáci s LMP, ale i ostatní spolužáci těchto dětí v běžných třídách a jejich učitelé a další pedagogičtí pracovníci. Blíže vystihuje P2: „...já jsem je loni neměla, to měli jinýho třídního, takže ke mně přišli už po tom začlenění, dá se říct. Ale jako musím říct, že oni všichni jako za ten rok udělali obrovské kus práce, pracovali na tom, aby to fungovala a zvykli si na to, že jsou všichni dohromady a to začlenění je jako v pohodě.“. Ukázalo se však, že ve všech případech neprobíhala adaptace hladce. Každý jeden žák vstupoval do nového kolektivu sám za sebe, se svými individuálními zvláštnostmi, na základě kterých proběhlo začlenění buďto lépe, nebo hůře. Výstižněji popisuje P1: „To je asi dítě od dítěte, to nejde takhle říct. Jako většina těch dětí ten přechod neměla úplně jako jednoduše,

ale byla tady třeba i jedna žačka, který to vyloženě jako prospělo.“. Další zkušenost popisuje P6: *„... ale ten kluk má v sobě, že se jako distancuje. To je ten, který bude stát vždycky stranou, nikdy se nezapojí, nemluví. Tam byl úspěch, když vlastně s náma jel na adaptační kurz. On jinak na všechny výlety a podobně nechodí. Takže tam se dá říct, že ta adaptace byla horší, protože je to uzavřenej, tichej kluk. On sám se spíš vyčleňuje, není to tak, že by ho ta třída chtěla nějak vyčlenit.*“ A P4: *„...on se jako moc nezapojoval, spíš dělal, že tam není. Od začátku je sám, v jídelně sedí sám, s nikým se nebaví a nikdo se nebaví s ním.*“ Ačkoliv je ve většině výpovědí popisováno spíše horší začlenění, našla se i žákyně, které okolnosti situace prospěly. Vystihuje P1: *„...ta holčina byla snad jediné dítě, kterému to jako vyhovovalo, jo. Protože ona měla najednou jako kamarádky. Ale zase tam to mentální postižení bylo fakt jako na hraně, jestli vůbec bylo. Jestli nebyla spíš hraniční no. Jo, takže ta se tam zapojila, ale jinak jsou ty děti v těch třídách samy.*“

Kategorie „Vztahy“

Všichni pedagogové se shodují na tom, že vrstevnické vztahy žáků ze speciální třídy jsou v běžných třídách, až na výjimky, značně ochuzené. Lépe vystihuje P1 *„...mně je těch dětí svým způsobem líto, protože přišly o ty vrstevnický vztahy, jsou de facto izvolaný, nemají kamarády.*“ Nebo P3: *„...on je v té třídě úplně sám. Je to takový izolant, opravdu, on tam nemá kamaráda. Oni mu teda vůbec neublíží, to vůbec ne, ale prostě on s nimi nemůže navázat nějaký jako kontakt, protože jim nestačí. A tak ho věčně vidím na chodbě, jak stojí někde sám.*“ Podobnou zkušenost uvádí i P4: *„On je určitě ten typ, kterej by i jinde patřil mezi žáky, kteří jsou nenápadní a tichý prostě. Nepředpokládám, že by nějak divočil v tý speciální třídě a tady se choval takhle, on je prostě tichej a mlčenlivej typ. Ale tehdy, myslím v tý speciální třídě, tam měl prostě někoho, s kým se může bavit, takže jistě prostě nějaký hovory třeba o přestávkách vedl, což tady nevede, protože nemá s kým.*“ Ačkoliv se všichni pedagogové shodují, že vrstevnické vztahy žáků s lehkým mentálním postižením v běžných třídách nejsou na dobré úrovni, našly se dva případy, ze kterých je pozitivní vazba, k jednotlivci, či ke třídě jako celku, patrná. Tyto zkušenosti popisuje P1: *„...tam nastoupil chlapec, který opakoval třídu, takže jsme je nechali sedět spolu s tím klukem ze speciální třídy a ty kluci jako k sobě začínají mít blíž.*“ A obdobnou zkušenost ze stejné třídy má i P2: *„...on se moc do hovoru s ostatníma jako nezapojuje, ale s tím, co s ním sedí tak jo.*“ Jak bylo uvedeno již výše v rámci jiné kategorie, kladné vztahy navázala také jedna dívka.

Pedagogové rovněž negativně hodnotí i vztahy na úrovni dané třídy. Z výpovědí je patrné, že žáci s LMP, kteří byli přeřazeni ze speciální třídy do běžných tříd, si ve většině případů nevedou v kolektivu příliš dobře. Popisuje P1: „*Nestačí si prostě. To je úplně...to se člověk nemůže na ty děti za to zlobit. Jo, prostě oni si nemají co říct, každé je někde úplně jinde.*“. A stejný participant posléze dodává: „*...oni to vnímaj, že jsou trochu jiný, že tam nepatří a jak přijdou na ten druhý stupeň, tak jim to vadí čím dál víc.*“. Podobně vystihuje také P3: „*Jak říkám, on jim jako neubližuje, oni neubližují jemu. Takže on si žije svým životem, ta třída si žije svým životem...no, nevidím v tom jako žádnou interakci.*“. A obdobné zkušenosti specifikuje i P6: „*Oni mu nedělaj zle, ale taky zároveň cejtěj, že on se s nima nechce kámošit, tak se oni taky nesnažej bavit s ním. Takže to berou tak, jakože tam je, ale vlastně není.*“.

Kategorie „Způsob vzdělávání“

Všichni pedagogové se v rámci prováděných rozhovorů vyjadřovali k tomu, jakým způsobem přistoupili ke vzdělávání žáků s LMP v rámci konkrétní třídy. Z těchto názorů bylo zřejmé, že přístup učitelů ke vzdělávání žáků ze speciální třídy je závislý mimo jiné na možnostech, které jsou jim poskytnuty. Odpovědi týkající se vzdělávání žáků s LMP v běžných třídách odkazují na to, jaký způsob vzdělávání se zdá být vhodný pro všechny zúčastněné s ohledem na co nejmenší vzájemnou rušnost.

Rozdíl ve způsobu vzdělávání činí také fakt, že jedna třída dané ZŠ má možnost rozdělit se na dvě skupiny, a to díky existující funkci dalšího pedagoga ve třídě. Zatímco v ostatních třídách figuruje pouze pozice asistenta pedagoga. Způsob vzdělávání s DPP ve třídě popisuje např. P2: „*...ty děti nezvládnou učivo stejný jako ostatní, jsou úplně někde jinde, takže jako, aby byli ve třídě s náma a dělali to samé, co my, to je úplně nemožný. A kdybych v tý třídě byla sama a nebyly jsme tam dvě učitelky, tak by tam s náma normálně byly i tyhle děcka, ale neumím si to dost dobře představit jako, jak by to fungovalo. Tím, že tam jsme prostě dvě učitelky, tak máme tu možnost, že si je jedna vezme do jiný třídy, kde je učí to jejich učivo sama a vzájemně se tak neruší, aspoň maj všichni klid na tu svoji práci.*“. Konkrétní způsob, jakým vzdělávání mimo kmenovou třídu probíhá, vystihuje P1: „*...řešíme to po dohodě s SPC tak, že na češtinu a matiku si беру jedno dítě s tím mentálním postižením, který dřív chodilo do tý specky a ještě jednoho žáka, který sice nemá to mentální postižení, ale má zas jiný ty speciální potřeby a je to pro něj taky takhle lepší, tak si je беру stranou a učeť se prostě sami. My máme prostory bývalé speciální třídy, který jsou tu pro tyhle potřeby a tam*

to učení probíhá. Jako vezmu si sem i dítě třeba po nemoci, který potřebuje dohnat učivo, není to jen o těchto dvou žácích, jo, ale převážně jsou tady jen oni no. A není to jen o tom, že by potřebovali jiný přístup, oni se hlavně učí úplně něco jiného a jinak. Protože, když s mentálně postiženým dítětem v pátý třídě, nejsme v učivu ještě ani na konci třetí třídy, tak on se s nima opravdu jako učit nemůže.“. Zároveň P2 zmiňuje výhody, které rozdělený způsob vzdělávání přináší v rámci případného vzájemného vyrušování: „Oni jsou jiný než naše děti, nehlásej se, nebo prostě...občas něco vykřiknou a v tom učivu jsou někde úplně jinde. Takže je to rušivý element pro tu třídu a zároveň je ta třída rušivá pro ně, protože je rozptyluje hluk a podobně. A proto je dobře, že se můžou takhle rozdělit.“.

Naopak zkušenosti s asistentem pedagoga ve třídě, který se věnuje převážně žákům z bývalé speciální třídy, popisuje P6: „...rozhodně ten člověk, jako ten asistent je v tý třídě potřebnej. Asistent se jim fakt věnuje, pomáhá jim dopisovat zápis třeba, připomíná, co má dělat a tak no. A v týhle situaci je to fakt o hodně lepší, když tam toho člověka navíc máš. Úplně skvělý je to podle mě v tý třídě, kde učí dva učitelé, to je třeba jako škoda, že ten asistent s těma děckama nemůže jít taky někde vedle do třídy. Ale jinak je to super.“. Potvrzuje P5: „My jsme si zvykli jakoby nějak spolu spolupracovat a opravdu je to tak, že Vám ten člověk pomůže. Je Vám jakoby k ruce a je to dobrý. Nedovedu si to představit bez něj v tý třídě. Já bych na toho žáka neměla vůbec čas, se mu nějak věnovat jako.“.

Mimo to se pedagogové vyjadřovali, jakým způsobem pracují se skupinovým učením. Blíže popisuje P1: „Tak jsou dvě možnosti. Skupinové učení je, protože ty děcka jsou v tý třídě, tak se zařazujou. Takže, když tvoří skupiny učitel, tak buď ty děti slabší a toho mentálně postiženého rozházi po jednom do ostatních skupin, nebo si z nich udělá skupinu, který bude hodně pomáhat. A když se dělí do skupin děti, tak se to vykrytalizuje, že nám vznikne jedna skupina, která není schopná téměř ničeho no.“. Další variantu skupinové práce z vlastních zkušeností specifikuje P6: „Skupinový učení děláme no a zapojuju ho tam do těch skupin. Ale je to tak, že on to prostě celý odsedí, vůbec se nezapojuje. Když už se zapojí do toho hovoru s ostatníma, tak ale úplně minimálně.“. Dále také např. P4: „...já jsem zvyklý dělat normálně skupinovou práci, rozvrstvom tu práci těm, co jsou na lepší úrovni oproti těm, co jsou na horší úrovni, ale tohleto je nesrovnatelný. To dítě nemůže pracovat žádnou metodou, kterou dělají jeho spolužáci, nemůže se s nimi účastnit skupinové práce, protože nemá čím přispět.“.

2. Který typ vzdělávání se zdá být pro žáky s lehkým mentálním postižením prospěšnější?

Z hlediska prospěchu, jež je výsledkem sesbíraných známek žáka za určitý čas, se zdá, že jedinci s lehkým mentálním postižením v běžných třídách prospívají dobře. Otázkou však zůstává, zda je možné ze získaných známek zjistit užitečnost a smysluplnost tohoto způsobu vzdělávání. Ze známek nejsme schopni vyčíst subjektivní spokojenost žáků, jejich pocity a s upraveným hodnocením, které všichni žáci s LMP mají, ani to, zda je jejich prospěch skutečně na tak dobré úrovni. Z toho důvodu je nutné na toto téma pohlížet z různých hledisek. Z této oblasti vzešlo pět kategorií, které jsou v následujícím textu podrobně rozebrány.

Kategorie „Specifika žáků s LMP“

Výchovně-vzdělávací proces žáků s lehkým mentálním postižením společně s žáky intaktními v běžných třídách je velmi náročný, a to z různých pohledů. V této kategorii je popsáno, jaká specifika žáci s lehkým mentálním postižením mají a jak se promítají do vzdělávání. Například P1 vystihuje podstatu rozdílnosti v úrovni vzdělávání žáků s LMP oproti žákům intaktním: *„...loni on opravdu ještě těžko zvládal čtení. My jsme potřebovali hlavně hodně nahlas číst a číst a číst a všude využívat hlasité čtení. Tak to je pak náročné to v rámci té jedné třídy zvládnout.“*. Další participanti popisují obtíže žáků s LMP, které vzdělávání rovněž komplikují, blíže P5: *„Ty hlavní problémy on má, protože má slabou slovní zásobu, celkově ten intelekt je opravdu hodně slabej, jo a to je prostě znát. On by prostě patřil do tý specky úplně krásně, jo. Když by s ním mohl pracovat jeden člověk, kterej by se mu mohl věnovat, tak to by byla jiná práce.“*. Nebo P6: *„Kognitivní funkce jsou špatně v uvozovkách, paměť nefunguje, komunikace je na bodu mrazu, jako z něho vymámit slovo je jako úspěch. A cokoliv jako... aktivita je nulová prostě, i nízká motivace, nebo spíš žádná. Tady to úplně jde vidět, že on prostě tady jenom sedí, protože musí.“*. Někteří pedagogové však popisují i předměty, ve kterých se žákům s LMP daří dobře. Jedná se o předměty praktického zaměření, v nichž jsou spolu s intaktními žáky na stejné úrovni. Příklad uvádí P4: *„Třeba v těch pěstitelkách je ten jeho výkon, nebo ta úroveň jakoby srovnatelná. Je to o tom, že mu řeknu, ať jde na nějaký místo a tam tu činnost, kterou mu dám, tu prostě udělá jo. Ale je to i o tom, že dostává jedno konkrétní zadání. A je to činnost, kterou bych mohl zadat komukoliv z té třídy a udělá ji stejně. Tam on jako stačí.“*

Kategorie „Hodnocení“

Z hlediska hodnocení všichni učitelé popisují, že žáci s lehkým mentálním postižením jsou hodnoceni jiným způsobem než žáci intaktní. Dokládá P5: „... *on opravdu prospívá jo. Ale hodnotíme ho jinak, vždycky řešíme, co vlastně zvládne, prostě, co po něm budeme chtít a on opravdu to jako pak zvládne, jo.*“. Nebo P1: „...*spousta jakoby úlev, že jo, aby to dítě mohlo dostat nějakou slušnou známku.*“. Pedagogové si však zároveň všimají, že jedinci s LMP mají dobré známky, které ale neodpovídají jejich reálným možnostem. Lépe vystihuje P2: „*No, když se podívám na známky, tak zjistím, že má třeba jen dvě trojky. Ale v podstatě, kdyby měl být hodnocen stejně jako ostatní, tak by to nesedělo, to ani omylem jako.*“. A přemýšlí nad tím také P6: „... *no to je teďka ta otázka, jako jestli takhle to je správně, protože to je dvojkař, ale kdyby měl zvládat stejný požadavky jako ty ostatní, co maj taky dvojky, tak na to nemá absolutně. Takže já snižuju úroveň hodnocení, aby prostě prošel no. A je tohle jako správně? Nevím no, ale jinak to dělat neumím.*“.

V této oblasti se pedagogové také vyjadřují k tomu, jakým způsobem hodnotí skladbu předmětů, dle které se žáci s LMP vzdělávají. Blíže P1: „*No ono to nejde srovnat jenom teďka třeba to zrušení. Já už za těch iks let praxe vidím, že úplně špatně bylo, když už jim dali jakoby ty rámcové vzdělávací programy, kde oni mají stejné vyučovací předměty jako v běžných třídách. A tím pádem jim ubylo strašně moc pracovního vyučování a dost i češtin, bych řekla. A to pracovní vyučování, to už jim jako chybělo i tady, když byla ještě ta speciální třída. To prostě... ty ruce tyhle děti měly žít no.*“. Podobně popisuje i P4: „...*ty děti měly dřív vyšší počet předmětů, který jim k něčemu budou, měly pracovní činnosti a takovýhle věci. Tím, že jsou zařazený do našich tříd, tak je nemají. Mají třeba jednu vyučovací hodinu pracovních činností za týden, protože tak je to v našich třídách nastaveno. Ale oni budou potřebovat pracovní činnosti k základní sebeobsluze a k tomu, co budou v životě možná někdy dělat.*“.

Kategorie „Porovnání speciální a běžné třídy“

Všichni pedagogové se ve svých výpovědích vyjadřovali k současné situaci, ve které se společně s žáky nachází a porovnávali ji s dobou, kdy ve škole fungovala speciální třída. Žádný z participantů nehodnotil pozitivně vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v běžných třídách spolu s žáky intaktními. Všech šest pedagogů se shodlo na tom, že provoz speciální třídy ve škole hlavního vzdělávacího proudu byl pro všechny účastníky výchovně-vzdělávacího procesu lepší variantou. Dle slov P4: „*To byla jediná možná varianta.*“, který

svou výpověď v další části rozhovoru upřesňuje: „...když jsme měli speciální třídu, tak ty děti tam byly na stejné úrovni, ty děti prostě pracovaly spolu podobnými metodami, byly na tom všechny zhruba stejně, a když přišly na výtvarku, nebo na tělocvik do normální třídy, tak se potkávaly s těma ostatníma dětma při předmětech, při kterých prostě nešlo o to, že to dítě je na úplně jiný mentální úrovni... to je asi z celého tohoto rozhovoru jasné, že za mě byla rozhodně lepší specka. Já jako kategoricky odmítám, že tenhle způsob vzdělávání je jako někomu pomáhající.“. Podobně popisuje okolnosti a dotýká se i tématu vzdělávání v rámci společných předmětů, do nichž byli žáci s LMP v minulosti integrováni i P2: „Bylo to lepší, protože to nebylo tak, že by to byla speciální třída a nikdo se s nimi nebavil a byli odtrženi jako nějak od zbytku školy. Takhle to nebylo, oni byli začleněni do hodin, jako je třeba výtvarka, tělocvik, hudebka a na to normálně chodili s jinými třídami a ty děcka na sebe byly prostě všechny zvyklý. Ale v těch předmětech, který nestíhají, který nezvládají v takovém tempu a v takovém rozsahu jako ty ostatní děti, tak na to měli svého učitele. A já si prostě nemyslím, že by jako tím byli nějak vyčleněni z kolektivu.“. Další názor představuje P1: „Já to nevidím jako dobře, jako že by se jim dávala nějaká šance a příležitost.“ a v následující části rozhovoru tentýž participant vypovídá: „Pro děti v každém případě, nebudu o tom ani přemýšlet, byla lepší určitě ta specka. Já jsem se dlouho nemohla smířit s tím, když se nám zrušila zvláštní škola a následně se zřizovala ta speciální třída při základce. Jako vadilo mně to, měla jsem pocit, že to není to, co by ty děti jako potřebovaly. A když jsem přišla po tý mateřské pak zpátky, tak jsem viděla, jak to je dobře, že ty děti nejsou izolované, že jsou mezi těma běžnými dětma. Že když má někdo kamaráda třeba v nějaké třídě, nebo sourozence, že se prostě můžou potkat na chodbě o přestávce, že prostě vidí, jak se chovají ti v uvozovkách normální děti, co dělá ta běžná populace. A to se mi líbí. To si myslím právě, že je to nejlepší řešení, když je ta třída v běžné škole, než když jsou ty děcka úplně izolované v tom speciálním školství.“. Negativní postoj vůči zrušení speciální třídy zaujímá i P6: „Ne, já jsem proti inkluzi, protože v té specce se jim dařilo rozhodně líp. Rozhodně tam nebyli pod takovým tlakem, měli tam menší počet žáků, byla tam na ně jedna učitelka, která na ně měla čas.“. A obdobně hodnotí i P5: „To si myslím rozhodně. Já jsem tohle toho názoru, že jakoby, ne že by to nějak ublížilo té třídě, ale těm žákům. A navíc my jsme tady prostě fakt měli jako tu paní učitelku v té speciální třídě a ona měla hrozně velkou praxi a prostě to zvládala skvěle...Myslím, že prostě by jim tam ten člověk dal víc, měl by jich tam míň a pracoval by s nimi podle jejich osobního tempa.“.

Kategorie „Prospěšnost inkluze“

Velmi často se pedagogové ve svých výpovědích vyjadřovali k tomu, jaký dojem mají z konceptu společného vzdělávání, který je v českých podmínkách nastaven. Ve všech rozhovorech zaznělo negativní hodnocení dané situace. Nicméně participanti ve svých výpovědích hovoří o několika oblastech, dle kterých lze prospěšnost inkluze skloňovat. Zmiňován je zejména užitek, který z této formy vzdělávání mají děti se speciálními vzdělávacími potřebami, dále prospěch pro intaktní žáky a samotné učitele a mimo jiné i finanční stránka věci. Lépe vystihuje P4: *“Tohle je určitě věc, která mně leží na srdci dost, a já vlastně mám pocit, že se nestalo nikdy nic horšího v českém školství, než inkluze v tomhle pojetí. Jo jako učím fakt spoustu let, takže bych řekl, že za éru, co pracuju ve školství, už se odehrála spousta změn, ale rozhodně nic nebylo tak škodlivý a tak ubližující všem, jako je inkluze v tomhle pojetí.”* V další části rozhovoru tentýž participant doplňuje: *“...jestli si někdo představoval, že tohle bude to, co pomáhá, tak teda fakt nevím komu. Nepomáhá to tomu dítěti, to dítě je prostě z toho nešťastný, protože celou tu hodinu vidí, jak jinde se pohybuje, než ty ostatní. No a já pro ně musím chystat speciální práci a nejsem speciální pedagog, takže nevím jak. A mám asistentku, která u něho celou hodinu sedí a oslí mu pořád dokolečka, co po něm ten učitel chtěl. Jako rozhodně to nepomáhá tomu dítěti, o kterým tady mluvíme. V žádném případě to nepomáhá škole a nepomáhá to kolektivu třídy, kam to dítě přišlo. Prostě nepomohlo to ani jedný složce, není to levnější, nepomáhá to organizačně škole a rozhodně to nepomáhá žádným způsobem tomu dítěti.”* Podobně situaci vnímá i P1: *„Vím, že by to bylo lepší mít tyhle děti někde zvlášť, a to i finančně pro stát by to teda přišlo levněji. A беру to tak, že to je prostě tak daný a že se musím snažit udělat to tak, aby to těm dětem dalo všem co nejvíc, jo.”* Další participant lépe popisuje vytíženost pedagogů – P5: *„Ta inkluze na todleto samozřejmě jako vůbec nemyslela, aby nám pak někde ubrali nebo tak jo, aby bylo víc času, jak na ty přípravy, tak na tu práci s tím žákem. Tak na to nikdo nemyslí, že jo.”* A shrnutí názorů vesměs všech participantů poskytuje P3: *„Tady prostě ta inkluze nefungovala. Stejně vlastně ta realita je taková, že se těm dětem individuálně věnuje asistentka.”*

Kategorie „Vnímání jinakosti“

Většina učitelů se shoduje na tom, že žáci s lehkým mentálním postižením, kteří byli zařazeni do běžných tříd, si všímají své jinakosti ve srovnání s ostatními spolužáky. Někteří žáci vyjadřují své emoce spojené s touto problematikou slovně, jiní žáci dávají pocity najevo

neverbálně. Pedagogové si všímají chování žáků a dle toho popisují své zkušenosti s tím, jak žáci sami sebe v běžné třídě vnímají. Jeden z těchto názorů představuje P4: „...a musím teda říct, že na naší škole není žádný dítě, který bylo inkludovaný a který by na tom bylo tak špatně, aby si neuvědomovalo, jak špatně na tom je oproti ostatním dětem. To dítě nezažívá úspěch, to dítě je celou dobu vyřazený, nemůže pracovat s ostatními, protože dělá něco, co je o dva, tři, čtyři ročníky někde úplně jinde.“. Podobně popisuje i P3: „No tak má lehké mentální postižení, takže vlastně on možná ještě víc vidí, že jako nestihá. On vidí, že dělá vlastně mnohem nižší úroveň, než ostatní.“. Nebo P1: „... já si myslím, že jak kdo zase to vnímá, jo. Ale třeba jeden žák, tomu to jako líto je a neustále vzpomíná na speciální třídu a ptá se, proč se tam nemůžou vrátit.“. Trochu odlišný pohled poskytuje P2: „Myslím si, že jemu je to jedno. Nějak si jako nezoufá, asi to bere, jak to je.“.

Je zřejmé, že žáci s LMP se v běžné třídě setkávají s pocity vlastní jinakosti a nepatřičnosti do skupiny. Některé výpovědi pedagogů poukazují na to, že díky tomu mohou být žáci vyřazováni z kolektivu. K vylučování žáků dochází zcela neúmyslně a děje se tak i přes veškerou snahu všech zúčastněných. Lépe vystihuje P1: „...prostě ty děti absolutně nezapadají do třídy. Nemůžou moc jako dělat s tou třídou, oni z větší části ani nerozumí, co ten učitel říká, jo.“. Nebo P4: „To dítě v podstatě většinu dne mlčí, protože se stydí odpovědět, nechce mluvit před ostatními.“. Mimo toto pojetí lze za jistou formu vyřazování z kolektivu považovat i odcházení žáků s LMP na některé předměty do jiné třídy, což se uskutečňuje ve třídě, kde vyučuje i další pedagogický pracovník. Ačkoliv se zjevně jedná o nejlepší možný způsob vzdělávání pro všechny účastníky výchovně-vzdělávacího procesu, z hlediska popisu vyřazování z kolektivu se jeví jako podstatné tuto skutečnost zmínit.

3. Jak pedagogové hodnotí danou situaci (jak na ni nahlíží)?

Diplomová práce zkoumá pohled pedagogů, kterým pohlíží na situaci, jež nastala ve škole, kde své žáky vzdělávají. Z toho důvodu je důležité objasnit, jak dané okolnosti vnímají a jaké zauímají stanovisko. Kategorie této otázky jsou různorodé, protože participanti jsou schopni na existující stav pohlížet z mnoha hledisek. V následujících řádcích je uvedeno pět kategorií, v nichž jsou představeny výpovědi participantů na určitá témata.

Kategorie „Školské poradenské zařízení“

V této kategorii je nastíněno, jaký je pohled pedagogů na služby poskytované prostřednictvím školského poradenského zařízení. Participanti popisují, jakým způsobem,

a zda vůbec, vnímají pomoc a podporu, která by od těchto orgánů měla přicházet. Někteří participanti popisují službu jako přínosnou a podpurnou. Výpověď tohoto typu představuje například P3: „...my máme hrozně dobrou spolupráci s centrem, které je jakoby tady takovým opatrovnickým, takže kdykoliv zvednu telefon, tak mi poradí a vždycky jsme to nějak vyřešili, když byl nějaký problém. Oni se jako taky moc snaží, to určitě, ta podpora tam rozhodně je.“. Dalším podobnou ukázkou prezentuje P5: „Já si myslím, že většinou pracujou fakt jako asi dobře. Chtějí pomoci žákovi i tý škole, aby to bylo únosný na obou stranách.“. Nebo P4: „...když je něco potřeba, tak já spíš předám tu informaci výchovné poradkyni. Já tý poradně vyplňuju vlastně různé formuláře, ve kterých se ke všemu vyjadřuju. A to, jak se vyjadřuju do toho materiálu, tak to je nějak zohledňováno vlastně.“.

Našli se však i participanti, kteří s touto poradenskou službou nejsou zcela spokojeni. Jeden z těchto názorů představuje: P6: „No... teď těžko říct. Já to nechci úplně hanit, ale když každé rok podepisujeme asi dvacet lester na dvacet žáků z naší školy, který jako mají mít nějaký individuálnější přístup a podobně, tak si ve finále říkám, že bych měl dělat tak asi pět příprav jenom na dějepis, podle těch požadavků, podle toho, jak oni to viděj. Jako na papíře to je hezký, viděj to pěkně, ale co mám dělat s těma dalšíma patnácti žákama. Papírově to je hezký povídání, ale v reálu to absolutně nejde zrealizovat. No praxe se úplně míjí realitou.“. A v další části rozhovoru stejný participant dále své tvrzení doplňuje: „...děti nám odchází na tadyty vyšetření a přijdou s papírkem a my se musíme tomu papírku přizpůsobit. Oni ty děti vidí jenom jednou, dvakrát za dva roky třeba, ale vlastně vůbec neviděj tu naši stranu u toho, to nechápu, když my se pak máme řídit tím jejich rozhodnutím. My ho tady máme denně prostě, oni ho tam vidí ty dvě hodiny. Dokážou ty děti odhadnout docela dobře, to zase jo, ale neviděj to dítě, jak funguje v tý škole, když je unavený a tak. Vidí ho v plný síle. Myslím si jako, že ten odhad tam mají skvělejší, ale vlastně není tam zohledněno to, že my tady s nima trávíme celý rok a nikdo se na náš názor neptá.“. Spíše než schopnost školských poradenských zařízení P1 negativně hodnotí celkové nastavení systému v našich podmínkách, podrobně vysvětleno zde: „...já neříkám, že to je špatná služba těch poraden. Ty poradny jakoby jsou na místě, ale já nevím no. Já jsem tady kdysi učila na zvláštní škole a myslím, že před více než čtyřiceti lety rozhodně tady asi žádný tyhle poradenský zařízení nebyly. Tak kde se teda braly ty děti v těch zvláštních školách? Zařazoval je tam učitel asi, že jo. Podle mého názoru, když to tomu žákovi nejde, tak by měl opakovat, když to nejde ani potom, tak by měl přejít do nějakýho speciálního režimu. Je to teda jenom můj názor, já jsem se potom, jak to bylo dřív, jako nepídila. Ale prostě teď tady máme například jednoho chlapce v tý pátý třídě

a ten do speciální třídy nebyl zařazen, protože nemá mentální postižení. A když jsem se teda ptala paní z centra, jaká je teda budoucnost toho chlapce až tady vyjde devítku, tak mě zcela vážně bylo sděleno, že bude směřovat do speciálního školství, pokud bude vůbec schopen. Takže já se ptám, proč nemohl být ve speciální třídě, když ho to stejně později čeká? “.

Výpovědi týkající se tématu školních poradenských zařízení byly v jednotlivých rozhovorech dále doplňovány o informace zaměřené na kompetence samotných učitelů. Jak je výše představeno, někteří pedagogové popisují, že by dokázali sami určit, který typ vzdělávání je pro daného žáka lepší. Z toho důvodu bylo zkoumáno, kam sahají kompetence učitelů a kam by si oni sami přáli, aby dosahovaly.

Zajímavé je, že většina pedagogů se shodne na tom, že nepotřebují ŠPZ k tomu, aby dokázali vhodně nastavit podporu do vzdělávání konkrétnímu žákovi. Kompetence k rozhodnutí o tom, zda budou konkrétní žáci přerazováni ze tříd běžných do speciálních, by však nikdo z nich mít nechtěl. Všichni participanti se shodují na tom, že rozhodovat o takto zásadních změnách by měly jednotlivé subjekty ve vzájemné spolupráci. Tvrzení vystihuje P3: *„Já si myslím, že by tam vždycky měla být tripartita, tedy ta poradna, učitel, rodič. Úplně jenom na tom učiteli bych to nenechala, protože se může stát, že dojde mezi učitelem a tím žákem k nějaké osobní antipatii, a to by bylo špatně, žejo. Aby to bylo jenom na tom učiteli, to by bylo špatný. Ta tripartita je určitě dobrá.“*. Podobně popisuje i P5: *„Kdyby byla nějaká jako součinnost těch vyučujících s tou poradnou... no to by bylo jako dobrý, kdybych se mohla třeba vyjádřit k tomu, kam bych je zařadila já. Ale vždycky bych to chtěla dělat ve spolupráci s těma odborníkama, sama určitě ne.“*. Názor podporuje i P6: *„Já jako nepotřebuju papír, myslím, že bez papíru to lze poznat, že mají úplně nějaký jiný ty svý potřeby. Ale vyloženě, abych já takhle řekl nějakému dítěti, do jaké třídy bude chodit, že bych ho přerazoval do specky...to se trochu bojím, že to mi zas jako úplně nepřísluší, že bych jako měl takhle vyřazovat žáky. Takže vlastně ve finále, na tohle jsou asi ty poradny dobrý no. Toho rozhodnutí bych se asi bál, takže tam uvítám to, že je někdo, kdo to prostě rozsekne. Ale víc by se mi líbilo, kdyby se o těchto věcech rozhodovalo víc jako v kolektivu.“*. A rovněž P2: *„...tak asi vědí, co testujou. Holt to takhle je u nás zařízený v našem státě jo. Potřebujem ty poradny, který ti řeknou, co tomu dítěti je, ale pak jako, co se má jako s tím dítětem dělat, to si myslím, že už jako učitel zvládne sám. Ty jako učitel víš, co máš dělat, vidíš v čem jako to dítě plave a co potřebuje a jak to s ním dělat. Kdyby to bylo jenom na zvážení učitelů a řeklo se, že o tom budou rozhodovat učitelé, jestli ty děti budou zařazený do nějaký speciální třídy, nebo*

nebudou, tak to by byl zase problém s rodičema. Takže musí ta poradna existovat, která řekne, bude to tak a tak.“

Kategorie „Náročnost příprav na vyučování“

Vzdělávání žáků intaktních společně s jedinci s různým typem postižení v běžné třídě je pro pedagogy náročné v mnoha ohledech. Jedním z nich je obtížnost příprav na vyučování. Téměř všichni participanti se shodují na tom, že přípravy na výuku se pro ně staly, s příchodem žáků s LMP náročnější, a to zejména časově. Tvrzení vystihuje P1: *“...tak určitě časově je to náročné, protože to je jako chystat přípravu pro dvě třídy.“* A podobně i P5: *„Je to náročný no, ty dvoje přípravy, že jo. A to teda ne vždycky to takhle prostě chystám. Jako já se fakt přiznám, že to asi nedělám správně no... jo, že prostě vlastně spolím na tu asistentku, že se snažím jako, aby on dokázal skoro to stejný. Jako takhle, kdyby člověk opravdu měl ty časové možnosti, jo, tak by se to třeba dalo no, ale takhle je to strašně těžký prostě.“* Časovou náročnost zmiňuje také P3: *“...já to musím nachystat té asistence dopředu, ona prostě musí vědět, co má v té hodině s ním dělat. Takže nějaký čas navíc to určitě zabere.“*

Někteří pedagogové však popisují i další aspekty, ve kterých se příprava pro žáky s lehkým mentálním postižením odlišuje. Jeden z těchto problémů popisuje například P4: *„Náročné jistě, ale já si nemyslím, že je to o tom času. Protože, když má učitel třeba malotřídku, tak taky chystá víc příprav prostě, různý ty zaměstnání, jo. Já si nemyslím, že jde o tohleto, jde spíš o to, že já vlastně nejsem pořádně schopen rozdělit tu práci tak, aby byl rozdíl mezi těmi ročníky.“* Odlišnou problematiku, které společné vzdělávání může přinášet a souvisí právě se schopností vytvářet vhodné přípravy na vyučování, popisuje P1: *„no tak to záleží prostě. Pro někoho to je opravdu jakoby těžký odhadnout, co to dítě jako je schopno se naučit, co je schopno prostě pochopit, jo.“*

Kromě těchto výpovědí se však objevuje i názor, že náročnost příprav není tak zásadní. Jedná se o participanta, který spatřuje hlavní potíže společného vzdělávání v jiných aspektech. Vyjádření poskytuje P2: *„No, tak dělám mu třeba jiný písemky, nebo když vím, že budeme brát něco, co prostě pro něj je fakt složitý, tak mu třeba zařídím notebook do třídy a dělá tam nějaký úplně jiný cvičení. Ale že by to bylo jako nějak hrozně náročný, ty přípravy, to zas ne. Jako zabere to trochu víc času, ale není to nic hroznýho.“*

Kategorie „Asistent pedagoga“

Spolu se žáky s mentálním postižením přicházeli do běžných tříd také role asistentů pedagoga. Učitelé se tedy museli naučit pracovat nejen s nově příchozími dětmi, ale právě i s asistenty. Někteří participanti zpočátku nepřijímali pozici asistenta pedagoga ve třídě s nadšením. Pedagogové byli vystaveni další náročné situaci, které museli čelit a zvyknout si v krátkém čase ve třídě nejen na dítě s postižením, ale i nového kolegu. Všichni participanti však popisují, že se se situací nakonec sžili a roli asistenta pedagoga ve třídě chápou pozitivně. Prožívání situace líčí P5: „*Ze začátku mě to trošku jakoby vadilo, že tam je člověk navíc, ale pak to bylo dobrý, pak jsme si zvykli jakoby nějak spolupracovat, že opravdu Vám ten člověk pomůže. Ten člověk Vám je jakoby k ruce, je to dobrý.*“. Nebo P4: „*Spíš si myslím, že to pro mě bylo těžký předtím, než to vlastně nastalo. To pro mě byla jako představa, se kterou jsem se neuměl úplně popasovat, ale pak si to nějak sedlo.*“. A podobně i P1: „*...asi si myslím, že většina těch učitelů už se naučila s těma asistentama. Už v tom ty učitelé vnímají i nějakou výhodu, je to už lepší, jo, chápou, že je to pomoc pro ně. Ale když se s tím začínalo, že jo, tak nikdo nevěděl, co a jak a ty obavy prostě byly.*“.

Aktuální vnímání pozice asistenta pedagoga ve třídě vystihuje P3: „*Myslím, že jsme se to naučili ten první rok a každý si přišel na ten svůj způsob, na tu domluvu s tou asistentkou a teď jsme všichni vděční za asistenty. Kdyby tam ta asistentka nebyla, tak není zas taková příležitost se tomu žákovi věnovat individuálně. Takže určitě asistenty ano, ano, ano.*“. Rovněž potvrzuje i P5: „*Nedovedu si to bez toho asistenta představit. Bylo by to špatný, já bych na něj vůbec neměla čas v tý hodině. A zase je to o tom čase.*“. Velmi dobrou zkušenost a pozitivní vnímání kolegy ve třídě popisuje i P6: „*Mě to jako baví, že tam je jako další člověk k ruce. Vůbec bych se nebál ani toho, kdyby třeba v budoucnu měli učit dva učitelé ve třídě, protože v tý jedné třídě, kterou tady máme, kde učí dva učitelé, mi to přijde úplně super. Je to prostě o hodně lepší, když tam najednou toho člověka navíc máš. Já to beru jako plus.*“.

Kategorie „Budoucnost společného vzdělávání“

Ve svých výpovědích se pedagogové často vyjadřovali k tomu, zda je dle jejich názoru společné vzdělávání v tomto pojetí udržitelné. Všichni se shodli na tom, že z dlouhodobého hlediska takový typ inkluze realizovatelný není ať už z důvodu personálních či finančních. K pohledu do budoucnosti posloužila otázka směřovaná na možnost znovuotevření speciální třídy. Z výpovědí plyne, že by většina učitelů o obnovení třídy stála, ale nejsou si jisti, zda by k tomu ještě někdy mohlo dojít. Podrobně se vyjadřuje P4: „*Myslím si, že by o to byl zájem,*

ale nevím, jak by to bylo, co se týče nějakých předpisů. Kdyby se změnilo asi ty předpisy, kdyby ty poradny začaly doporučovat znova zařazení dětí do speciálních tříd, tak by to bylo možný znovu otevřít. Myslím si, že by zájem tady o to byl, jo, ale není to jednoduchý vzhledem k tomu, jaký jsou platný zákony a vyhlášky.“. Zájem žáků, potažmo jejich rodičů o vzdělávání ve speciální třídě, popisuje i P3: „Určitě by se tady ti žáci našli, ten důvod je spíš přesně v těch doporučeních, no. Z mého pohledu jsou tady žáci, kterým by bylo líp ve speciální třídě.“. A také P6: „Rozhodně by se tady ty děti našly, ale zas záleží, jak by to ty poradny braly, protože tady jsou i děti bez mentálního postižení, kterým by to speciální školství svědčilo víc.“. Další participanti představují, jak moc by bylo znovuotevření speciální třídy vítané. Vystihuje například P5: „To by byla úžasná věc, kdyby se to stalo. Ale to je asi věc těch poraden pedagogickejch, komu daj jaký doporučení.“. A obdobně i P3: „Já doufám, že se postupně budeme vracet alespoň k té speciální třídě. A přála bych si to. Přála bych si, aby těm dětem bylo líp.“.

Kategorie „Obavy rodičů“

Pedagogický sbor dané školy musel být společně s chystanou změnou vzdělávacího systému připraven na obavy, které byly očekávány ze strany zákonných zástupců dětí, jichž se situace týkala. Avšak k mnoha obavám, které by byly řešeny na půdě školy, nedošlo. Potvrzuje P4: „Já jsem nikdy žádnou stížnost ze strany rodičů nezaznamenal nebo neřešil.“. A podobně i P5: „Já vůbec nevím, jestli byly nějaké obavy ze strany rodičů. Já jsem nic takovýho neřešila, takže si myslím, že asi spíš nebyly.“. Případy, ve kterých bylo zapotřebí pochybnosti řešit, popisují následující participanti, P1: „Spíš se ozývali rodiče, jak to mají doma dceři, synovi vysvětlit, že on nemusí tohle a to jejich dítě musí, a on takhle a moje dítě takhle. Ale ty děti bych řekla naopak, že se snaží i pomoci. Takže spíš jde o ty obavy rodičů, než dětí.“. Nebo P2: „No, to je věc... některý to prostě respektujou, některý s tím mají i problém. Jako proč on to má mít jinak a tak podobně, no. Jo, to je zas trochu o toleranci.“. A na závěr komentář participanta, který shrnuje obě zkušenosti P6: „No vím, že v jedné třídě byl nějaký problém, že to řešili, ale co se týká toho máho žáka, co mám ve třídě já, tak tam se nic neřešilo. Žádný rodiče se jako neozývali, co se týká tohohle.“.

6 Diskuze

Téma inkluze jako takové a s ní související společné vzdělávání již několik let rezonuje naší společností. Český školský systém je v některých ohledech zkonstatělý a je náročné v něm iniciovat jakékoliv změny (Seltenhoferová 2020). To se na inkluzivních snahách negativně podepisuje a z provedeného výzkumného šetření, které je popsáno v této diplomové práci, je zřejmé, že v ČR existují školy, jež s některými těmito změnami ne zcela souhlasí. Pojem inkluze a inkluzivní, či společné vzdělávání, začalo být ve světě užíváno po uskutečnění konference v Salamance, na níž se jednalo o nutnosti zohlednění speciálních vzdělávacích potřeb žáků ve školství (The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education). V našich podmínkách došlo k oficiálnímu přechodu ke společnému vzdělávání v roce 2016, kdy vstoupila v platnost vyhláška č. 27/2016 Sb., v níž jsou vymezeny náležitosti týkající se podpůrných opatření, na jejichž poskytování mají žáci se SVP právo. Škola chápána jako inkluzivní je charakteristická tím, že vyučování v ní probíhá ve smíšených třídách, kde je různorodost dána odlišnou aktuální úrovní vývoje žáků, dále potřebou poskytnutí podpůrných opatření a dalšími specifiky (Hájková, Strnadová in Seltenhoferová 2020).

Tato diplomová práce se věnuje tématu společného vzdělávání z hlediska změn, jež ve školství nastaly a týkají se vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Žáci s tímto znevýhodněním nejsou však jediní, které daná reforma ovlivňuje. Změnám se musí podrobit jejich pedagogové, intaktní spolužáci a rodiče všech zúčastněných žáků. Na půdě dané základní školy, v níž byl kvalitativní výzkum proveden, došlo k největšímu zásahu do systému tamního vzdělávání ve chvíli, kdy bylo rozhodnuto o zrušení speciální třídy, jež byla na škole zřízena právě pro žáky s lehkým mentálním postižením. Tito jedinci byli následně zařazeni do běžných tříd odpovídajících jejich věku. V souladu s těmito okolnostmi bylo za hlavní cíl stanoveno zjistit, jaké dopady zrušení speciální třídy a následné zařazení žáků s lehkým mentálním postižením přineslo. Prostřednictvím stanoveného cíle je zodpovězena hlavní výzkumná otázka. Po představení výzkumného problému bude dál tato kapitola věnována představení získaných dat a jejich srovnání s poznatky jiných výzkumných šetření.

Kvalitativní výzkumné šetření probíhalo formou rozhovorů. Ty byly provedeny s šesti pedagogy dané základní školy. Učitelé v rámci setkání popisovali, jakým způsobem vnímají situaci oni sami a jaké dopady přeřazení žáků, dle jejich názoru, přineslo. Hlavní výzkumný cíl se tedy podařilo naplnit a dokladem jsou jednotlivé výpovědi uvedené v kapitole Analýza

a interpretace získaných dat. Komparaci budou v následujících řádcích podrobena data představující dopady na samotné žáky a jejich učitele.

Bylo zjištěno, že většina žáků s lehkým mentálním postižením je po přeřazení do běžné třídy z hlediska sociálních vazeb ochuzená o vrstevnické vztahy. Tito jedinci se mohou hůře adaptovat na nové prostředí a k navazování nových vztahů neprospívá ani fakt, že z hlediska úrovně mentálních schopností si žáci intaktní s jedinci s LMP dle slov jednoho z participantů „nestačí a nemají si, co říct“. Pedagogové rovněž popisují, že žáci s lehkým mentálním postižením si svou jinakost uvědomují, což k vytváření sociálních vazeb na úrovni třídy neprospívá. Tato tvrzení podporuje i výzkum zaměřený na šikanu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ve kterém se ukazuje, že jedinci se SVP mají potíže v sociálních dovednostech a ve srovnání se svými spolužáky mají méně kamarádů, nebo nemají žádné (Berchiatti a kol. 2021).

Zásadní dopad do vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením měla však již dříve provedená změna v RVP, související se zrušením přílohy upravující vzdělávání žáků s LMP, která proběhla ještě před rozpadem speciální třídy. V souvislosti s touto změnou bylo prostřednictvím výpovědí učitelů zjištěno, že žákům s lehkým mentálním postižením ubyl počet vyučovacích hodin, který byl určen pro výuku praktických předmětů. Problémem je, že tito žáci potřebují praktickou výuku pro své budoucí povolání a rozvoj schopnosti sebeobsluhy. Tento výrok potvrzuje i Bartoň (2017), který se ve svém výzkumu zaměřuje na rozvoj technického vzdělávání u žáků s LMP. Popisuje, že zmíněná úprava RVP se nejvíce dotkla vzdělávací oblasti Člověk a svět práce, ve které došlo k rapidnímu poklesu počtu vyučovacích hodin. Školy však i nadále považují tuto vzdělávací oblast za důležitou a dle svých možností se ji pokouší posílit alespoň v rámci disponibilní hodinové dotace.

Z výzkumu vyplývá, že pedagogové dané základní školy řešili možné obavy rodičů ze zařazení žáků s LMP do třídy běžného typu zřídka. Avšak škola jako instituce musela být připravena na možnost obav a nesouhlasu ze strany zákonných zástupců. Participantů sdělují, že pokud čelili obavám zákonných zástupců, jednalo se spíše o rodiče dětí intaktních. Z výzkumu Seltenhoferové však vyplývá, že učitel se může setkat s obavami ze společného vzdělávání ze strany rodiče. Jednou z nich je, že učitel bude ve výuce přetížen péčí o dítě se SVP a na ostatní žáky mu nezbude dostatek času. Za další obavu lze považovat domněnku, že jedinec se SVP bude brzdit zbytek třídy a výuka nebude dostatečně kvalitní, či mají

pochybnosti o dostačující připravenosti pedagoga, potažmo celé školy na inkluzivní vzdělávání (Seltenhoferová 2020).

V rámci společného vzdělávání si museli učitelé zvyknout na roli dalšího pedagogického pracovníka ve třídě. Obvykle se jednalo o asistenta pedagoga, který do vzdělávání vstupoval jako nový aktér. Z výpovědí respondentů plyne, že pro ně bylo těžké smířit se s myšlenkou, že ve třídě nebudou vést výchovně-vzdělávací proces sami, ale jakmile situace nastala, velmi rychle si zvykli. Aktuálně je z výzkumu patrné, že učitelé jsou za asistenty vděční a ve většině případů si bez nich společné vzdělávání nedovedou představit. Kladné hodnocení interakce mezi učitelem a asistentem pedagoga potvrzuje i výzkum Nadace OSF, kdy 84% učitelů hodnotí vzájemnou spolupráci pozitivně, pouhých 6% uvádí, že spolupráce se spíše nedaří a jenom 2% pedagogů tvrdí, že se nedaří vůbec (Nadace OSF 2018). Někteří pedagogové ve svých výpovědích také uváděli, že by v budoucnu vedli rádi výuku spolu s dalším učitelem ve třídě. K tomuto názoru je vede zkušenost s dalším pedagogickým pracovníkem v jedné třídě dané školy. Učitelé vidí, že může párová výuka dobře fungovat a pro všechny aktéry může být přínosnější. Toto zjištění lze chápat jako pozitivní dopad společného vzdělávání. To dokládá případová studie, v níž dotazovaní respondenti popisují, že párová výuka může být efektivnější, protože si učitelé mohou rozdělit jednotlivé úkony. Jsou lépe schopni poskytovat zpětnou vazbu vzhledem k výkonům svých žáků (Koldová, Rokos, Hašková 2022).

Za další dopad společného vzdělávání, který má na pedagogy vliv, lze považovat nutnost spolupráce se školským poradenským zařízením. Ačkoliv se ŠPZ komunikuje zejména výchovný poradce dané školy, učitelé musí naplňovat požadavky, které ze strany těchto zařízení přicházejí. V tuto chvíli se jedná v souvislosti s žáky s LMP zejména o sestavování a dodržování individuálního vzdělávacího plánu, ale v minulosti šlo právě i o zařazování žáků s lehkým mentálním postižením do běžných tříd. Z výzkumu vyplývá, že někteří učitelé jsou s poradenskou službou poskytovanou ze strany ŠPZ spokojeni, jiní trochu méně. Většina popisuje, že spolupráce mezi jednotlivými subjekty je na dobré úrovni, popisují, že informování jsou od subjektu dostatečně. Pro srovnání je možné uvést výsledky výzkumu Nadace OSF, kdy bylo zjištěno, že v 52% jsou informace uvedené v doporučení školského poradenského zařízení pro práci s konkrétním žákem se speciálními vzdělávacími potřebami pro učitele užitečné. Část učitelů (33%) uvádí, že pro ně informace z doporučení nejsou ani užitečné ani neužitečné a 16% hodnotí informace jako neužitečné (Nadace OSF 2018). Zároveň však participanti tohoto výzkumu kritizují celkové nastavení systému a mají

pocit, že by na základě svých každodenních zkušeností s daným jedincem dokázali lépe odhadnout, jaká varianta vzdělávání je pro žáka lepší, co ještě zvládne a co už ne.

Učitelé jednoznačně pociťují, že jsou v souvislosti se společným vzděláváním pracovní více vytíženi. Popisují časovou náročnost, kterou věnují přípravám na vyučování, schopnost rozdělení pozornosti mezi žáky intaktní a jedince s LMP a někteří zmiňují i fakt, že je pro ně těžké odhadnout, jakým způsobem je vhodné vést třídu jako celek a přitom vzdělávat žáka s LMP zcela odlišně. Důsledkem toho a výše popsaného pedagogové vnímají inkluzivní přístup ve vzdělávání negativně (v souvislosti s konkrétní situací na dané škole). Rezervovaný postoj vůči inkluzi a inkluzivním myšlenkám mezi zaměstnanci školy, jejími zřizovateli a rodiči zmiňuje i výzkum Vítové a kol. (2022). Pozitivní přístup ke společnému vzdělávání ze strany učitele je však zcela zásadní. Dle Weissové učitelé, kteří přistupují k inkluzi kladně, pociťují z tohoto typu výuky méně stresu (Weiss a kol. 2019).

6.1 Limity studie

Přestože byla metodika a postupy, dle kterých výzkum probíhal, připraveny zavčasu, byly objeveny limity, které tento výzkum mohly ovlivnit. Limity této diplomové práce jsou rozděleny do čtyř kategorií, které budou v následujícím textu představeny a objasněny.

První oblast tvoří limity na straně samotného výzkumníka. Jedná se o okruh okolností, které byly ovlivněny samotným postojem a osobnostním nastavením badatele. Ačkoliv výzkum ovlivnilo pravděpodobně více limitů ze strany výzkumníka, v tomto odstavci bude představeno pochybení, které mohlo mít na výsledky výzkumu vliv. Jedná se o způsob pokládání otázek v průběhu konání rozhovoru. Ačkoliv byly jednotlivé položky připraveny s dostatečným časovým předstihem, u některých nebyla formulace zcela přesná. To zapříčinilo, že bylo třeba při rozhovoru otázku konkretizovat a blíže specifikovat, což mohlo na participanta působit zmatečným dojmem a odpovědi mohly být díky tomu nepřesné. Z hlediska rozhovoru a pokládaných otázek docházelo rovněž ze strany zkoumaných osob k odbíhání od tématu, což umožnilo dostat se více do hloubky problému. Zároveň však docházelo k tomu, že se výzkumník i zkoumaná osoba delší dobu věnovali tématu, jež se neshodovalo s motivem práce a s cílem výzkumného šetření. Jako limit lze rovněž zmínit, že se výzkumu zúčastnilo pouze šest participantů, což jsou dvě třetiny z původního počtu devíti možných participantů.

Další oblastí jsou limity na straně zkoumaných osob. Výzkumné šetření se zaměřovalo pouze na pedagogy a jejich pohled na danou situaci. Za hlavní limit této oblasti lze považovat

výběr cílové skupiny, či přílišné zúžení výběru osob, jichž se okolnosti týkaly. Pokud by výzkum sledoval i názor dalších účastníků – např. samotných žáků (ať už jedinců s lehkým mentálním postižením či žáků intaktních), nebo jejich zákonných zástupců, je nutné připustit, že by se výpovědi, alespoň v některých položených otázkách, mohly více či méně lišit. Za další možný limit této oblasti lze považovat fakt, že všechny rozhovory byly uskutečněny v červnu 2022, tedy na konci školního roku. Výhodou této doby je možnost vyjádřit se k celému uplynulému roku, avšak limitem mohlo být špatné načasování z hlediska přetíženosti a vyčerpání pedagogů v tomto období. Jedná se o dobu, kdy musí učitelé řešit spoustu organizačně náročných úkonů a stres společně s únavou z celého školního roku na ně doléhá právě v tomto období. Je tedy možné, že pokud by byly rozhovory prováděny v jiném období, pedagogové by měly více času a chuti o problematice diskutovat.

Z oblasti limitů na straně zkoumaného prostředí lze zmínit jednu zásadní skutečnost. Téma práce a výzkum byl specifikován na konkrétní základní školu, v níž se situace odehrála. Vzhledem k tomu, že legislativní změna a s ní spojená vize společného vzdělávání proběhla na celém území ČR, lze připustit, že obdobnou zkušenost mají i jiné české školy. Nelze tedy vyvrátit, že pokud by bylo výzkumné šetření prováděno v jiném prostředí, výsledky by mohly být odlišné.

Poslední kategorií jsou limity v oblasti metodologie. Pro toto téma byla zvolena kvalitativní metodologie a data byla sesbírána prostřednictvím rozhovorů. V případě, že by bylo do výzkumu zapojeno více škol, kde došlo k podobné situaci, mohly být data sesbírána prostřednictvím dotazníku. Pokud zůstaneme u kvalitativní metodologie a zkoumání tohoto konkrétního případu bez zapojení dalších škol, zdá se být vhodnou metodou případová studie, která je dle Švaříčka a Šed'ové (2007) považována za základní výzkumný design, jež může umožnit porozumět sociálním jevům.

6.2 Doporučení pro praxi

Aktuální výsledky není možné zobecnit, protože jsou platné pouze pro jedno zkoumané prostředí. Konkrétní doporučení pro praxi je tedy velmi těžké charakterizovat. Přesto budou alespoň některé návrhy vyplývající z výsledků výzkumu v následujících řádcích představeny. Z hlediska nespokojenosti, jež je spojena se zrušením speciální třídy, by se zdálo vhodné doporučit znovuotevření dané třídy. Z výše uvedeného je však patrné, že toto rozhodnutí není v kompetenci ředitele školy, takže doporučení k tomuto úkonu nelze, alespoň prozatím, uskutečnit.

Participantů dále popisují, že ve třídách dochází k vzájemnému vyrušování při výuce ve chvíli, kdy žák s LMP pracuje samostatně s asistentem pedagoga a zbytek třídy s učitelem. V tomto případě by šlo vzájemnou rušnost vyřešit pořízením např. paravánů, či zřízením učebního koutku v rámci volného prostoru třídy. Díky tomu by měl žák s lehkým mentálním postižením a asistent soukromí a všichni žáci by získali větší klid na práci. Učební koutek by šlo využít mimo výuku i k dalším činnostem (např. k relaxaci) a mohli by ho navštěvovat i žáci intaktní.

Dalším výsledkem výzkumu je, že žáci s lehkým mentálním postižením se cítí být vyřazení z kolektivu. Zde by mohlo být užitečné, pokud by jedinci z bývalé speciální třídy, mohli být vzděláváni alespoň v některých vyučovacích hodinách společně. Šlo by využít modelu, který je uplatňován v jedné třídě, kde učitele při výchovně-vzdělávacím procesu podporuje další pedagogický pracovník. Ten si na některé předměty bere jedince se SVP stranou, do prostor bývalé speciální třídy. Oproti tomu by byl rozdíl pouze v tom, že by výuku mimo kmenovou třídu navštěvovali nejen žáci z jednoho ročníku, ale všichni ti, co byli kdysi spolužáci ve speciální třídě. Zde by mohlo docházet k utužování vztahů a jedinci s lehkým mentálním postižením by tak získali prostor pro navazování sociálních vazeb. Zároveň by bylo vhodné se v rámci těchto hodin věnovat více praktickým dovednostem, které jsou pro tyto žáky stěžejní. Není však jasné, zda by takový způsob výuky bylo možné realizovat, protože by takový model vzdělávání vyžadoval náročnou přípravu rozvrhů a jistě by nesl i další specifika, díky kterým by organizace výchovně-vzdělávacího nebyla jednoduchá.

Pro více výsledků, z nichž by se dala formulovat jasná doporučení související se způsobem vzdělávání žáků s LMP ve školách hlavního vzdělávacího proudu, by bylo zapotřebí realizovat další výzkumy podobného zaměření.

Je pravděpodobné, že ke zrušení třídy zřízené dle §16 odst. 9 školského zákona, která byla využívána pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, došlo na více základních školách v České republice. Zajímavé by mohlo být zkoumat stejný problém na jiných základních školách, které prošly či procházejí obdobnou zkušeností – tedy zařazují žáky s lehkým mentálním postižením do běžných tříd dle jejich věku a ruší speciální třídu. Díky tomu by mohly být výsledky zde popsaného výzkumu podpořeny či vyvráceny. Význam by dostalo také srovnání mezi jednotlivými zkoumanými školami, a to z hlediska vnímání společného vzdělávání například mezi jednotlivými kraji naší země, nebo zda existuje rozdílnost ve vnímání této problematiky mezi velkými a malými školami.

Kromě pedagogů, jejichž názoru byl věnován tento výzkum, by bylo také dobré podpořit studii o postoje dalších zainteresovaných osob. Jedná se zejména o samotné žáky s lehkým mentálním postižením, žáky intaktní a rodiče všech dětí. Z jejich pohledu by problematika dostávala nový rozměr a bylo by zajímavé sledovat, v čem se úsudky těchto osob vzájemně liší. Pokud by byly tyto kroky následovány a výzkumy by byly uskutečněny, bylo by možné lépe zobecnit výsledky a stanovit z nich jasná doporučení.

Závěr

V širším pojetí se diplomová práce zabývá tématem společného vzdělávání. Je však zaměřena pouze na jeho dílčí část a tou jsou, z hlediska cílové skupiny, žáci s lehkým mentálním postižením. Práce je věnována vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v běžných třídách po zrušení třídy speciální ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Jedná se o případ, ke kterému došlo na nejmenované základní škole. Specifikována je dále i cílová skupina osob, která se k danému tématu v rámci této práce mohla vyjádřit, a tou byli pedagogové dané základní školy. Pro výzkumníka bylo zásadní získat informace od učitelů, kterých se prožívaná změna velmi dotkla a jež byli nuceni se jí přizpůsobit navzdory vlastním přáním a potřebám. Zároveň se dalo předpokládat, že pedagogové budou schopni nastalou situaci dobře popsat a vystihnou hlavní dopady, které změna přinesla.

Hlavním cílem práce bylo zjistit, jaké dopady přineslo zrušení speciální třídy a následné zařazení žáků s lehkým mentálním postižením do běžných tříd. K tomu byly stanoveny tři dílčí cíle, jež lépe umožňují dopady nastalé situace popsat. Prvním dílčím cílem bylo zjistit, jak funguje chod běžných tříd po zařazení žáků ze speciální třídy, na což navazuje dílčí výzkumná otázka „*Jakým způsobem funguje chod běžných tříd po zařazení žáků ze speciální třídy?*“. Na základě získaných výsledků lze říci, že chodu běžné třídy se museli spíše přizpůsobit jedinci s LMP než žáci intaktní. Nelze však říci, že by se příchod žáků s lehkým mentálním postižením třídy vůbec nedotkl. Výuku obohatila přítomnost asistenta pedagoga – role tohoto pedagogického pracovníka může být přínosem i pro děti intaktní, ale zejména jde o podporu žáka s LMP. S tím souvisí vzájemná rušnost žáků, ke které dochází ve chvíli, kdy asistent pracuje spolu se žákem s lehkým mentálním postižením, a to nutně vyžaduje jejich vzájemnou spolupráci a komunikaci, která ruší intaktní žáky při výkladu učitele. A naopak výklad učitele směřovaný k celé třídě ruší od činnosti žáka pracujícího s asistentem. Jedná se o rušivý element, který může výrazně ovlivňovat pozornost všech žáků a k němuž nedocházelo, dokud byli jedinci s LMP vzdělávání samostatně. Tomuto způsobu výuky, se v některých předmětech snaží vyvarovat třída, v níž je posilou pro učitele další pedagogický pracovník, díky němuž je možné výuku žáků dělit. Jedná se o efektivní způsob vzdělávání všech žáků, ale dochází při něm k vyřazování jedinců s lehkým mentálním postižením z kolektivu, což není podstatou společného vzdělávání. Otázkou potom zůstává, zda nebylo původní sestavení speciální třídy pro žáky s LMP vhodnější variantou, protože v ní byli součástí kolektivu a nebyli nikým vyřazováni.

Druhým dílčím cílem bylo zjistit, který typ vzdělávání je pro žáky s lehkým mentálním postižením prospěšnější. Stejně jako u předchozího, i na tento cíl navazuje výzkumná otázka znějící „*Který typ vzdělávání se zdá být pro žáky s lehkým mentálním postižením prospěšnější?*“. Z pohledu pedagogů, který tento výzkum poskytuje, je jasné, že pro žáky s LMP bylo prospěšnější vzdělávání ve speciální třídě. Důvodem pro takové tvrzení je fakt, že žáci měli svou paní učitelku se speciálněpedagogickým vzděláním, která se v tak malém počtu žáků dokázala každému věnovat individuálně a věděla, jakým způsobem se žáky pracovat na rozdíl od běžných učitelů, kteří tuto cílovou skupinu nejsou zvyklí učit. Zároveň z výzkumu vyplývá, že zařazení do běžných tříd žákům s LMP narušilo jejich vrstevnické vztahy, které mohli ve speciální třídě dále rozvíjet. V běžných třídách se vyskytli na jejich okraji a navázat vztah s intaktními žáky je pro ně těžké, protože si vzájemně nemají co říct. Ve speciální třídě také nebyli vystavováni tak velkému tlaku na výkon, který je po intaktních žácích požadován a tudíž se s ním v běžných třídách setkávají. Společné vzdělávání žáků vede rovněž k tomu, že jedinci s LMP jsou nuceni se s intaktními žáky srovnávat, vidí, na jaké úrovni se oproti nim pohybují a může je to vést k negativním postojům vůči vlastní osobě.

Jako třetí dílčí cíl bylo stanoveno zjistit, jak konkrétní pedagogové pohlíží na vzniklou situaci (jak ji hodnotí). Výzkumná otázka pro tento cíl zní „*Jak pedagogové hodnotí danou situaci (jak na ni nahlíží)?*“. Výsledky výzkumu ukazují, že pedagogové pohlíží na situaci negativně, nejsou spokojeni s tím, jak je systém nastaven a raději by byli, kdyby speciální třída fungovala i nadále. Zároveň se však ukazuje, že pozitivně hodnotí posilu při výuce v podobě asistenta pedagoga, příp. dalšího pedagogického pracovníka. Učitelé nevnímají společné vzdělávání v tomto pojetí jako vydařené, více se jim líbil předchozí model, kdy byli žáci s LMP součástí školy, ale měli svou vlastní třídu. Pedagogové vnímají, že změna nepomohla k lepšímu nikomu ze zúčastněných.

Prezentovaný výzkum umožňuje nahlédnout do problematické situace, se kterou se v rámci společného vzdělávání, mohou školy potýkat. Uvedené zkušenosti pedagogů související s přeřazením žáků s lehkým mentálním postižením ze speciální třídy do běžného typu vzdělávání, se konkrétně vztahují k dané základní škole. Výsledky výzkumu nevypovídají o zkušenostech všech učitelů v České republice. Obdobná situace tak mohla být na jiných školách prožívána zcela odlišně. Formulované závěry jsou tedy platné pouze pro školu, ve které výzkum probíhal a není možné je jakkoliv zobecnit.

Seznam použité literatury

ANDERLIK, L. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. 1. vyd. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-6678-6.

BAZALOVÁ, B. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3971-X.

FINKOVÁ, D., LANGER, J. a kol. *Determinanty inkluze osob se zdravotním postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4303-4.

FISCHER, S., ŠKODA, J., SVOBODA, Z., ZILCHER, L. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. 1. vyd. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-792-7.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-303-X.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum, základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7376-040-2.

JEŘÁBKOVÁ, K. a kol. *Školská integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3730-9.

JESENSKÝ, J. *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 978-80-223-2574-5.

KROUPOVÁ, K. a kol. *Slovník speciálněpedagogické terminologie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5264-8.

LEEBER, J. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4.

LECHTA, V. *Inkluzivní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

LUDÍKOVÁ, L. *Specifika edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2924-3.

MICHALÍK, J. *Sborník příspěvků z konference projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR 2015*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4749-0.

MICHALÍK, J. *Obecné podmínky školské integrace v České republice*. In MÜLLER, O. et al. *Dítě se specifickými vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0231-9.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽĚ A TĚLOVÝCHOVY. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

RŮŽIČKA, M., PASTIERIKOVÁ, L., SMOLÍKOVÁ, M., FIALOVÁ, K., BASLEROVÁ, P. *Speciální pedagog a další aktéři školního poradenského pracoviště ve společném vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5704-8.

SLOWÍK, J. *Inkluzivní speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-3010-8.

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

STARÝ, K., LAUFKOVÁ, V. *Formativní hodnocení ve výuce*. 1. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. 1. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.

VALENTA, M. a kol. *Katalog podpůrných opatření, dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5751-4.

VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky, rámcové kompendium oboru*. 1. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.

ZILCHER, L., SVOBODA, Z. *Inkluzivní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0789-6.

Seznam elektronických zdrojů

ALESECH, J., NAYAR, Shoba. *Acceptance and Belonging in New Zealand: Understanding Inclusion for Children with Special Education Needs*. *International Journal of Whole Schooling* [online]. 2020, 16(1), 84-116 [cit. 2022-04-01]. ISSN 17102146.

BARANOWSKA, W., LESZKA, J. *The Normative Definitions of Inclusive Education Developed by Teachers from Numerous Schools and of Varied Professional Experience*. *Przegląd Badań Edukacyjnych/Educational Studies Review* [online]. 2019, 1-16 [cit. 2022-02-27]. ISSN 1895-4308. Dostupné z: doi:10.12775/PBE.2019.017

BARTOŇ, A. *Perspectives of technical education development for students with mild mental disabilities*. *Journal of Technology and Information Education* [online]. 2017, 1-13 [cit. 2022-11-17]. ISSN 803-537X. Dostupné z: doi:10.5507/jtie.2017.010

BERCHIATTI, M., FERRER, A., GALIANA, L., BADENES-RIBERA, L., LONGOBARDI, C. *Bullying in Students with Special Education Needs and Learning Difficulties: The Role of the Student–Teacher Relationship Quality and Students' Social Status in the Peer Group*. *Child* [online]. 2021, 1-23 [cit. 2022-04-01]. ISSN 10531890. Dostupné z: doi:10.1007/s10566-021-09640-2

KOLDOVÁ, H., ROKOS, L., HAŠKOVÁ, T. *O příkladu zavádění integrované výuky*. *Časopis Pedagogika* [online]. 2022, 72(2), 235-254 [cit. 2022-11-17]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>

LENKVÍKOVÁ SELTENHOFEROVÁ, K. *Rodiče jako spoluaktéři inkluzivního vzdělávání*. *E-Pedagogium* [online]. 2020, 1-18 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: doi:10.5507/epd.2020.005

NADACE OSF. *Rok poté – Výsledky výzkumu prezentují dopady reformy společného vzdělávání*. [online]. Praha, 2018 [cit. 2022-11-17]. ISBN 978-80-87725-42-9.

SIDEROPOULOS, V., DUKES, D., HANLEY, M., PALIKARA, O., RHODES, S., RIBY, D., SAMSON, A., VAN HERWEGEN, J. *The Impact of COVID-19 on Anxiety and Worries for Families of Individuals with Special Education Needs and Disabilities in the UK*. *Journal*

of Autism and Developmental Disorders [online]. 2021, 1-14 [cit. 2022-04-01]. ISSN 01623257. Dostupné z: doi:10.1007/s10803-021-05168-5

VÍTOVÁ, J., WOLF, J., SKUTIL, M., MANĚNOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání na plně organizovaných základních školách*. Časopis Pedagogika [online]. 2022, 72(2), 217-234 [cit. 2022-11-17]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education [online]. Dostupné z: www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. *Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR* [online]. Praha [cit. 2022-06-15]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/>

WEISS, S., MUCKENTHALER, M., HEIMLICH, U., KUECHLER, A., KIEL, E. *Do the demands of inclusive schools cause stress?*. Teaching in inclusive schools. International Journal of Inclusive Education. 2021., 25(5), 588–604.

10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí. In: 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí [online]. 2022 [cit. 2022-06-15]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/>

Seznam právních předpisů

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021. Dostupné z <https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021-s-vyznaceny-mi-zmenami.pdf>

Sdělení č. 10/2010 Sb. m. s. *Sdělení Ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením*, ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/ms/2010-10>

Sdělení č. 104/1991 Sb. *Sdělení federálního ministerstva zahraničí věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte*, ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-104>

Ústavní zákon č. 23/1991 Sb. *Ústavní zákon, kterým se uvozuje Listina základních práv a svobod jako ústavní zákon Federálního shromáždění České a slovenské Federativní Republiky*, ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-23>

Vyhláška č. 27/2016 Sb. *O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Vyhláška č. 73/2005 Sb. *O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných – předchozí znění aktuální vyhlášky 27/2016 Sb.* Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>

Zákon č. 561/2004 Sb. *O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb. *O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82>

Zákon č. 563/2004 Sb. *O pedagogických pracovnících*, ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Zákon č. 110/2019 Sb. *O zpracování osobních údajů*, ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-110>

Seznam zkratek

ad. – a další

apod. – a podobně

č. – číslo

ČR – Česká republika

DPP – další pedagogický pracovník

IVP – individuální vzdělávací plán

IQ – inteligenční kvocient

kol. – kolektiv

LMP – lehké mentální postižení

MP – mentální postižení

MR – mentální retardace

např. – například

odst. – odstavec

OSN – Organizace spojených národů

PO – podpůrná opatření

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

příp. – případně

RVP – rámcový vzdělávací program

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

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

s. – strana

Sb. – sbírky

SEN – special education needs

SEND – special education needs and disability

SPC – speciálně pedagogické centrum

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠPP – školní poradenské pracoviště

ŠPZ – školské poradenské pracoviště

ŠVP – školní vzdělávací program

tzv. – takzvaně

zejm. – zejména

ZŠ – základní škola

ZŠS – základní škola speciální

Seznam příloh

Příloha 1 – <i>Přepis rozhovoru č.1</i>	76
---	----

Přílohy

Příloha 1: *Přepis rozhovoru č. 1*

Reproduktor 1:

Mě úplně na úvod zajímá, k jaké situaci tady došlo, že vlastně nastalo zrušení té speciální třídy? Jak se to vlastně stalo?

Reproduktor 2:

Takže ke zrušení speciální třídy došlo tak, že vycházeli dva žáci a zůstalo tady pouhých pět žáků a nejnižší hranice byla šest žáků. Takže tím pádem se speciální třída zrušila.

Reproduktor 1:

Bylo to tedy z důvodu kapacity? Nic jiného v tom nebylo?

Reproduktor 2:

No jako to je pouze naše domněnka. Žáků ubylo hodně proto, protože poradny ty děti, které by sem z našeho hlediska opravdu patřily, měli jsme tady na škole 2 takové žáky, už nechtěly zařazovat. Takže naše domněnka je, že poradny jim doporučily, že mají být zařazeny do normálních tříd s individuálním vzdělávacím plánem, s různými úlevami, že jo. Ale prostě nebylo jim diagnostikováno mentální postižení.

Reproduktor 1:

A jak jste říkala, že ty 2 žáci odešli, tak odešli, jako že končili devítku?

Reproduktor 2:

Ano, ty vycházeli a šli na střední školu a zůstalo nás tady teda už jenom pět.

Reproduktor 1:

A odešli i nějací jiní žáci třeba na jinou školu?

Reproduktor 2:

Když se zavřela ta speciální třída, protože tady byl chlapec skoro na hranici až toho středního mentálního postižení, tak ten šel do speciální školy. A čtyři žáci nám zůstali, byli rozděleni do

tříd. Dva šli tehdy do devátého ročníku a čtyřka, pětka tuším. Jeden do čtyřky a jeden do pětky.

Reproduktor 1:

A ten chlapec teda odešel, až když se rozhodlo, že tady ta třída bude zrušená? Do té doby tady normálně chtěl být?

Reproduktor 2:

Jo, ale hledalo se řešení, protože opravdu teda pro něj ta běžná třída, to by byla katastrofa. Takže teďka chodí do základní školy speciální.

Reproduktor 1:

No, a jestli to můžete srovnat, jak se vám zdá, že ti žáci prospívali, když byli tady v té třídě a jak prospívají teď?

Reproduktor 2:

No ono to nejde srovnat jenom teďka třeba to zrušení. Já už za těch iks let praxe vidím, že úplně špatně bylo, když už jim dali jakoby ty rámcové vzdělávací programy, kde oni mají stejné vyučovací předměty jako v běžných třídách. A tím pádem jim ubylo strašně moc pracovního vyučování a dost i češtin, bych řekla. A to pracovní vyučování, to už jim jako chybělo i tady, když byla ještě ta speciální třída. To prostě... ty ruce tyhle děti měly žít no.

Reproduktor 1:

Takže se vzdělávají podle rámcového vzdělávacího programu pro základní školy, kde mají všichni snížený ty výstupy úplně na minimum?

Reproduktor 2:

Jo, a já když jsem to teda porovnávala a vzala jsem si tenkrát ty osnovy ještě praktický školy, tak ono to je hodně stejný jo. Ty minimální kompetence jsou hodně stejný, jak byla ta praktická.

Reproduktor 1:

Takže myslíte, že jim teda chybí v těch rámcových vzdělávacích programech hlavně teda ta praktická výuka?

Reproduktor 2:

Určitě, toho pracovního vyučování pro tyhle děti je strašně málo. Jako ale není to to, co teď řešíme, to zrušení speciální třídy. To už bylo předtím. To už tady měli ke konci, i když byla ta specka, tak prostě už bylo toho pracka málo.

Reproduktor 1:

Takže nehledě na to, že by byli tady ve speciální třídě, nebo když jsou v těch běžných třídách, tak prostě tohle je ten problém?

Reproduktor 2:

To je problém, že oni mají prostě stejné vyučovací předměty a stejnou kapacitu těch hodin jako běžná třída, akorát v čem oni teď mají na druhém stupni úlevu, nemají dva jazyky. Poradna nebo SPC jim tam prostě vypíše, že třeba ten druhý jazyk bude nahrazen českým jazykem jo.

Reproduktor 1:

Dobře, takže tohle je teda ten zásadní problém nebo ta zásadní změna, kterou vnímáte?

Reproduktor 2:

Já se domnívám, že ta zásadní změna, jako, co je špatně vůči těmhle dětem, že se jim už před lety ubralo pracovního vyučování a teď, co my tady řešíme speciální třída, běžná třída, že prostě ty děti absolutně nezapadají do třídy. Nemůžou moc jako dělat s tou třídou, oni z větší části ani nerozumí, co ten učitel říká jo... na ně se musí jednoduššími větami. Ehm, nevím prostě, jak to říct. Já to nevidím jako dobře, jako že by se jim dávala nějaká šance a příležitost.

Reproduktor 1:

No a teďka to je teda dva roky, co to je zrušený ta třída?

Reproduktor 2:

Jo, je to dva roky.

Reproduktor 1:

A všimla jste si, že by třeba ty starší děti, se hůř adaptovaly do té třídy, než ty menší děti? Nebo ta adaptace byla jako srovnatelná?

Reproduktor 2:

To je asi dítě od dítěte, to nejde takhle říct. Jako většina těch dětí ten přechod neměla úplně jako jednoduše, ale byla tady třeba i jedna žačka, který to vyloženě jako prospělo.

Reproduktor 1:

Takže tu je jedno dítě, kterému to teda prospělo?

Reproduktor 2:

Jo, ta holčina byla snad jediné dítě, kterému to jako vyhovovalo, jo. Protože ona měla najednou jako kamarádky. Ale zase tam to mentální postižení bylo fakt jako na hraně, jestli vůbec bylo. Jestli nebyla spíš hraniční no. Jo, takže ta se tam zapojila, ale jinak jsou ty děti v těch třídách samy. Já to vidím o přestávce, jeden kluk ze šestky stojí každou přestávku na chodbě sám u zábradlí. Ten z té naší pátý třídy byl taky pořád sám, ale tam nastoupil chlapec, který opakoval třídu, takže jsme je nechali sedět spolu s tím klukem ze speciální třídy a ty kluci jako k sobě začínají mít blíž. Takže ten se aspoň teď našťestí začíná kamarádit s jedním tím klukem, kterej k nám do třídy propadl, takže to už snad bude lepší no.

Reproduktor 1:

No tím docela narážíte, na co se chci ještě zeptat. Jak se vlastně zapojují do toho běžného školního dění? Když je například skupinové učení, jestli to vůbec nějak jde je tam zařadit?

Reproduktor 2:

Tak jsou dvě možnosti. Skupinové učení je, protože v té třídě jsou, tak se zařazují. takže když vytvoří skupiny učitel, tak buď ty děti slabší a toho mentálně postiženého rozhází po jednom do skupin, nebo si z nich udělá skupinu, který bude hodně pomáhat. A když se dělí děti do skupin, tak se to vykryštalizuje, že nám vznikne jedna skupina, která není schopná téměř ničeho no.

Reproduktor 1:

A ti žáci to nějak vnímají, jsou třeba někteří, kterým to je líto? Že to vidí?

Reproduktor 2:

Já si myslím, že jak kdo zase to vnímá, jo. Ale třeba jeden žák, tomu to jako líto je a neustále vzpomíná na speciální třídu a ptá se, proč se tam nemůžou vrátit.

Reproduktor 1:

No takže kromě těch spolužáků, co tady s nima byli ve speciální třídě, mají nějaký ještě nějaký kamarády? V té běžné třídě je někdo, s kým by se jako víc bavili?

Reproduktor 2:

No ten v tý šestce zaručeně nikoho. A ten v tý pětce opravdu trošku toho repetenta.

Reproduktor 1:

Ale takhle teda, s těma běžnými žákama, s těma intaktníma se nekamarádí?

Reproduktor 2:

Ne, nestačí si prostě. To je úplně... to se nemůže člověk na ty děti zlobit. Jo prostě oni si nemají, co říct, každěj je někde úplně jinde.

Reproduktor 1:

Takže se dá říct, že oni jsou teda v tý třídě na takovém okraji? Že stojí trošku mimo?

Reproduktor 2:

Tak.

Reproduktor 1:

A třeba o přestávkách? To jste říkala, že někteří teda jsou taky sami?

Reproduktor 2:

Někdy jsou dohromady, třeba o velké přestávce, to se určitě ty dva kluci, co nám tady vlastně už dneska zůstaly z té speciální třídy, určitě se na tom školním dvoře najdou a jsou spolu... mně je těch dětí svým způsobem líto, protože přišly o ty vrstevnický vztahy, jsou de facto izvolaný, nemají kamarády.

Reproduktor 1:

No, a když to vezmeme zpětně k té speciální třídě, myslíte, že třeba k tomuhle rozpadu došlo i kvůli tomu, že rodiče nechtějí, aby byly ty děti zařazovány do speciálních tříd, nebo škol?

Reproduktor 2:

No, asi většina rodičů asi nechce, ale my jsme právě měli i rodiče, kteří chtěli a to dítě jim nezařadili. Jo, opravdu maminka moc chtěla, aby se mohl chlapec jít, nezařadili. Dítě, který by sem stoprocentně patřilo, protože ho tady vzděláváme dosud, tak maminka nechtěla, nebylo zařazeno. A oni, i když jakoby dají ten návrh na to speciální školství, tak rodič má poslední slovo, že jo.

Reproduktor 1:

Takže vlastně je možný, že i to je následkem toho, že ta třída se rozpadla? Že je dneska ten trend, že se zařazují ty děti do těch běžných tříd?

Reproduktor 2:

Tak taky asi no. Prostě běžná třída prostě s individuálním plánem, spousta jakoby úlev, že jo, aby to dítě mohlo teda dostat nějakou slušnou známku.

Reproduktor 1:

No a má to nějaký vliv na to, že vlastně ti žáci mají nějaký úlevy, mají třeba srovnatelný známky s těma intaktníma spolužákama, nebo mají i někdy lepší ty známky. Jsou tam nějaký problémy v chování jako celkově v té třídě na základě tohohle?

Reproduktor 2:

Spíš se ozývali rodiče, jak já to mám doma dceři synovi vysvětlit, že on nemusí tohle a moje dítě musí, a on takhle a moje dítě takhle. Ale ty děti bych řekla naopak, že se snaží i pomoci. Takže spíš jde o ty obavy rodičů, než dětí.

Reproduktor 1:

A tak zase vidíte v tomhle nějakou jako pozitivní zpětnou vazbu?

Reproduktor 2:

Jo, ty děti intaktní jsou jakoby vychovaní k tomu, že jsou lidi různý a že si budeme pomáhat.

Reproduktor 1:

Myslíte, že to teda ovlivňuje charakter těch intaktních dětí k lepšímu?

Reproduktor 2:

Trošku asi ty intaktní děti tím získaly. Zas na druhou stranu, tím jako byly hodně šizeny při výuce, protože se v té třídě sešli dva a jeden neustále křičel, druhý utíkal z té třídy, takže i když tam byla od první třídy asistentka, tak se občas stalo, že obě ty pracovnice pedagogické z té třídy musely prostě vyběhnout a nechat tam ty děti a běžet každá k jednomu dveřím, kam jim ty děti utíkaly. Jo takže ty děti získaly, ale myslím si, že o daleko víc přišly, protože ta výuka tam byla náročná, neměly klid. Ale jiné řešení nebylo, vyřešilo se to teprve po třetí třídě tím, že k tomu chlapci, který tam neustále rušil, vlastně byl přiřazen druhý pedagogický pracovník, což jsem teďka já v té třídě, takže my tam jsme tři - paní asistentka byla k tomu mentálně postiženému a k chlapci, který tady už teda není, protože se odstěhoval na podzim. Tyhle dvě děti měly sdíleného asistenta a de facto ten druhý pedagogický pracovník byl jenom k tomu jednomu.

Reproduktor 1:

Aha...Taky bych se chtěla zeptat, jestli mají všichni všechny ty hodiny společně s tou jejich třídou, nebo na některý odchází jinam?

Reproduktor 2:

Vloni jsme to zkoušeli, mít tu třídu pohromadě, ale přišla distanční výuka, takže se to moc jako nemohlo odzkoušet. Letos to řešíme po dohodě s SPC tak, že na češtinu a matiku si беру jedno dítě s tím mentálním postižením, který dřív chodilo do té specky a ještě jednoho žáka, který sice nemá to mentální postižení, ale má zas jiný ty speciální potřeby a je to pro něj taky takhle lepší, tak si je беру stranou a učej se prostě sami. My máme prostory bývalé speciální třídy, který jsou tu pro tyhle potřeby a tam to učení probíhá. Jako vezmu si sem i dítě třeba po nemoci, který potřebuje dohnat učivo, není to jen o těchto dvou žácích, jo, ale převážně jsou tady jen oni no. A není to jen o tom, že by potřebovali jiný přístup, oni se hlavně učí úplně něco jinýho a jinak. Protože, když s mentálně postiženým dítětem v páté třídě, nejsme v učivu ještě ani na konci třetí třídy, tak on se s nima opravdu jako učit nemůže.

Reproduktor 1:

No a dělají to takhle ve všech těch třídách, kde jsou ty děti zařazeny?

Reproduktor 2:

Nemůžou to dělat, protože asistent zase s tím dítětem nemůže odejít jo. Takže oni si tam vzadu někde něco šeptají, dítě dostane teda pochopitelně jinou práci, takže svým způsobem jedna parta mírně ruší druhou partu.

Reproduktor 1:

Takže tohle je lepší řešení, když si takhle odejdete?

Reproduktor 2:

V tom složení žáků, jaký je v té páté třídě určitě, protože ten mentálně postižený chlapec ještě loni on opravdu těžko zvládal čtení. My jsme potřebovali hlavně hodně nahlas číst a číst a číst a všude využívat hlasité čtení no. Tak to je náročné to v rámci té jedné třídy.

Reproduktor 1:

A na ty ostatní předměty jsou dohromady s tou třídou?

Reproduktor 2:

Jo při vlastivědě, při přírodovědě tam ty děti sedí. Nevím, kolik si z té hodiny odnesou, podle toho, jakou formou se zrovna vyučuje. Pomůžeme jim s nějakým zápisem, něco jim nakopírujeme, zvětšíme, podtrháme v sešitě, letos třeba dostávají i dopředu otázky do písemky. Něco jsou třeba schopný napsat zase sami, nebo nám to řeknou, co tam chtějí psát a to tam dopisujeme.

Reproduktor 1:

No a v těch předmětech vedlejších jsou teda na stejné úrovni, nebo probírají to stejný učivo, jako ostatní děti?

Reproduktor 2:

Rozhodně nejsou všichni na stejné úrovni.

Reproduktor 1:

A mají teda i v těch vedlejších předmětech snížené výstupy?

Reproduktor 2:

Ano to mají, zase snižené až k těm minimálním kompetencím jo.

Reproduktor 1:

A vy děláte přípravu pro ty děti, které pak učíte mimo tu třídu?

Reproduktor 2:

Ano, dělám si přípravu pro ně a druhá učitelka si chystá věci pro ty ostatní děti, co jí tam pak zůstávají. A k tomu vedu třídní knihu veškerý omluvenky, abych jakoby nějak pomohla paní učitelce.

Reproduktor 1:

A v čem vidíte tu náročnost příprav? Pokud by třeba ta paní učitelka neměla ve třídě Vás a byla na to sama, vlastně na obě ty přípravy, tak v čem je to náročné?

Reproduktor 2:

Tak určitě časově je to náročné, protože to je jako chystat přípravu pro dvě třídy.

Reproduktor 1:

A myslíte, že je pro ty učitele náročné třeba chystat tu přípravu pro tyhle děti s tím mentálním postižením i jinak než časově? Třeba jestli je pro ně těžké nachystat se na práci s dítětem, které vlastně neví, jak učit?

Reproduktor 2:

No tak to záleží prostě. Pro někoho to je opravdu jakoby těžký odhadnout, co to dítě jako je schopno se naučit, co je schopno prostě pochopit, jo. Někdy slyším třeba od někoho „tak dobře, no tak ty angličtině nerozumí, ale je schopnej se třeba nějak naučit ty slovíčka“. No to on sice je schopnej, ale běžný dítě se třeba pár slovíček učí čtvrt hodiny a to mentální postižený třeba dvě odpoledne. A ještě to za chvíli zapomene.

Reproduktor 1:

A kdybyste měla nějak shrnout jako, jaký vidíte dopady? Jaké dopady přineslo to uzavření té třídy na ty děti?

Reproduktor 2:

No... jako je to krátce ty dva roky, co to je zavřený. No a já nevím, jestli to je vlastně tím, že máme i méně těch češtin, než bejvávalo dřív a možná to je i tou distanční výukou... No řekla bych prostě, že ty děti jako méně prospívají.

Reproduktor 1:

A kromě toho prospěchu, vidíte ještě nějaký jiný dopady?

Reproduktor 2:

No hlavní problém jsou ty vrstevníci, to je ten největší problém. Že se prostě cejtěj v té třídě úplně izolovaný, jo. Oni to vnímaj, že jsou trochu jiný, že tam nepatří a jak přijdou na ten druhý stupeň, tak jim to vadí čím dál víc.

Reproduktor 1:

Myslíte si, že kdyby teda zase bylo víc těch dětí, tak by bylo možný zase znova otevřít tu speciální třídu?

Reproduktor 2:

No, protože jsme se nějak s panem ředitelem o tom bavili, tak říkal, že po těch peripetiích, který s tou speciální třídou byly, že už by do toho nešel. Je s tím šílenýho papírování, těžko se nám tvořil rozvrh, protože i když byla specka, tak se děti na výchovy integrovaly, aby to vycházelo prostě rozvrhově. No a prostě, když si jenom já vezmu kolik hodin jsem strávila u pana ředitele vždycky na začátku školního roku a v přípravným týdnem... No hrůza, takže si dovedu představit, co to panu řediteli dalo práce tu speciální třídu udržet tady. A opravdu mně to přišlo, jakože i těm školám byly házeny klacky pod nohy. Jako je to jenom můj pocit, že tam ze shora toho chtějí co nejvíc zrušit, nehledě na to, že to třeba dobře funguje.

Reproduktor 1:

Takže na výchovy chodily ty děti do jiných tříd?

Reproduktor 2:

Jo jo, na výtvarku, tělocvik, hudebku chodily do těch běžných tříd. To tak bylo vždycky prostě.

Reproduktor 1:

Ještě se vrátím k tomu znovuotevření, jestli to správně chápu, tak ta možnost by tady teoreticky byla?

Reproduktor 2:

Teoreticky by to šlo, škola prostě by zas musela zahájit nějaký jednání. Ale ty děti tady pro to otevření nebudou, takže to se můžeme bavit opravdu jen čistě teoreticky. Oni dostanou prostě doporučení na vzdělávání podle individuální vzdělávacího plánu, různé teda úlevy a tam ze shora chtěj, aby šli s tím běžným proudem.

Reproduktor 1:

A jak hodnotíte vůbec tu poradenskou službu? Teda tu službu těch poraden a center pro školu? Zajímá mě, jestli v tom vidíte přínos, anebo si myslíte, že byste si jako škola mohli poradit sami líp?

Reproduktor 2:

Teď teda budu mluvit úplně jako laik jo, to bych asi z pusy neměla vypustit, ale myslím si, že když paní učitelka tady tři roky třeba vzdělává dítě a vidí, že i když zkoušej všechno možný, má tam k tomu paní asistentku, že stejně to prostě nejde, tak si myslím, že by měla jako asi umět zvážit, jestli by to dítě do té speciální třídy bylo, i když třeba nemá mentální postižení.

Reproduktor 1:

Dobře, takže myslíte, že by mělo bejt ponechaných víc kompetencí na tom učiteli? Že je schopnej to sám zvážit?

Reproduktor 2:

Určitě. Neřeknu jako, když přijde prvňáček do první třídy a učitel vidí v pololetí, že to nejde, dobře tak to je krátká doba, to dítě vyzraje, ale když to dítě opravdu na té škole je několik let a je to pořád stejný, tak jako... já neříkám, že to je špatná služba těch poraden. Ty poradny jakoby jsou na místě, ale já nevím no. Já jsem tady kdysi učila na zvláštní škole a myslím, že před více než čtyřiceti lety rozhodně tady asi žádný tyhle poradenský zařízení nebyly. Tak kde se teda braly ty děti v těch zvláštních školách? Zařazoval je tam učitel asi, že jo. Podle mého názoru, když to tomu žákovi nejde, tak by měl opakovat, když to nejde ani potom, tak by měl

přejít do nějakýho speciálního režimu. Je to teda jenom můj názor, já jsem se potom, jak to bylo dřív, jako nepídila. Ale prostě teď tady máme například jednoho chlapce v tý pátý třídě a ten do speciální třídy nebyl zařazen, protože nemá mentální postižení. A když jsem se teda ptala paní z centra, jaká je teda budoucnost toho chlapce až tady vyjde devítku, tak mě zcela vážně bylo sděleno, že bude směřovat do speciálního školství, pokud bude vůbec schopen. Takže já se ptám, proč nemohl být ve speciální třídě, když ho to stejně později čeká?

Reproduktor 1:

Když byste měla srovnat tuhle situaci, jak to funguje dnes a dobu té existence speciální třídy? Co bylo podle Vás lepší?

Reproduktor 2:

Pro děti v každým případě, nebudu o tom ani přemýšlet, byla lepší určitě ta specka. Já jsem se dlouho nemohla smířit s tím, když se nám zrušila zvláštní škola a následně se zřizovala ta speciální třída při základce. Jako vadilo mně to, měla jsem pocit, že to není to, co by ty děti jako potřebovaly. A když jsem přišla po tý mateřský pak zpátky, tak jsem viděla, jak to je dobře, že ty děti nejsou izolovaný, že jsou mezi těma běžnýma dětma. Že když má někdo kamaráda třeba v nějaké třídě, nebo sourozence, že se prostě můžou potkat na chodbě o přestávce, že prostě vidí, jak se chovají ti v uvozovkách normální děti, co dělá ta běžná populace. A to se mi líbí. To si myslím právě, že je to nejlepší řešení, když je ta třída v běžné škole, než když jsou ty děcka úplně izolovaný v tom speciálním školství.

Reproduktor 1:

No a ještě mi řekněte, jak podle Vás vnímají učitelé to, že tam ti žáci jsou zařazení, do těch jejich tříd?

Reproduktor 2:

No... ne každý to vnímá jakoby pozitivně. Prostě ty učitelé z toho mají obavu, že jo, někteří si nemyslí, že jsou schopní vzdělávat je tak, jak potřebují a tak no.

Reproduktor 1:

A tak dá se říct, že to je třeba většina těch učitelů?

Reproduktor 2:

No to spíš jako menšina. Já to taky беру, holt se stalo, tak jsme v běžný třídě. Vím, že by to bylo lepší mít tyhle děti někde zvlášť, a to i finančně pro stát by to teda přišlo levněji. A беру to tak, že to je prostě tak daný a že se musím snažit udělat to tak, aby to těm dětem dalo všem co nejvíc, jo. Takže když jsme v tý běžný třídě, tak tam spíš kopu za to většinu těch dětí, aby oni se mohli v klidu učit, a když si odejdeme zvlášť, tak se zase naplno věnuju těmhle a upřednostňuju jejich potřeby.

Reproduktor 1:

Jo, takže se teda dá říct, že někteří učitelé to vnímají jako negativně, to že musí učit i tyhle děti?

Reproduktor 2:

Jako ne asi úplně negativně, ale prostě... i když se snažej, tak to neuměj, jo. Že prostě ne každý je narozenej pro to, aby učil všechny druhy dětí, protože to je náročný s těmahle dětma s mentálním postižením. Je to pořád dokola, jo. A na toho učitele je naloženo strašně moc a teď ještě, když tam teda on ví, že by se měl věnovat těm ostatním, tý většině, ale musí tomu asistentovi dát práci, musí se jít podívat, jak to tomu dítěti jde, protože ho musí potom nějak oznámkovat. Teď zas je otázka, co dělá to dítě a co dělá asistent, že jo. Je to opravdu práce toho dítěte? Pak zase než se to ten učitel s tím asistentem sžije, jo, je toho prostě moc.

Reproduktor 1:

No a jak třeba učitelé vnímají příchod asistenta do třídy?

Reproduktor 2:

No taky, jak kdo. Ale někdy je zkrátka rychlejší jít a udělat si to jakoby sám, jo. Já vím, že třeba tady kolega ve čtvrté třídě je jako naprosto spokojenej, že má asistenta... asi si myslím, že většina těch učitelů už se naučila s těma asistentama. Už v tom ty učitelé vnímají i nějakou výhodu, je to už lepší, jo, chápou, že je to pomoc pro ně. Ale když se s tím začínalo, že jo, tak nikdo nevěděl, co a jak a ty obavy prostě byly.

Reproduktor 1:

Takže, jestli to můžu shrnout, jak si myslím, že tu situaci vnímáte, klidně mě opravte. Myslím si, že vnímáte jako výhodu to, že teda nejsou klasický speciální školy, že jsou opravdu až pro

ty děti, které jinde bejt nemůžou, že je dobře, že jsou ty děti v té běžné škole, ale že by zároveň měla bejt teda zachovaná ta speciální třída. Je to tak?

Reproduktor 2:

Ano, přesně tak, ta speciální třída určitě. Prostě na ty předměty, jako dvě hodiny přírodopisu, dějepisu, zeměpisu, který jim tak nejdou, který oni ani nebudou proboha potřebovat, jo. My, když jsme teda ještě měly ty rámcové vzdělávací plány pro lehké mentální postižení, tak tyhle ty předměty byly po hodině a měli jsme tam víc tý češtiny. Jako je to hezký, že mají ten zeměpis dvě hodiny, ale oni si v tý knížce nic moc stejně nepřečtou. Opravdu by měli mít nějaký ten svůj rámcový program, aby tam bylo víc to, co použijou. To by bylo skvělý jako jo. Kdyby měli víc ty praktický věci, který je budou žít. To pracko bych jim nějaký vrátila hned.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Kamila Nováková
Katedra nebo ústav:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	PhDr. Kristýna Balátová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název závěrečné práce:	Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v běžných třídách po zrušení třídy speciální ve škole hlavního vzdělávacího proudu, z pohledu pedagogů
Název závěrečné práce v angličtině:	Education of pupils with mild mental disabilities in regular classes after the abolition of the special class in a mainstream school, from the teachers' point of view
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně žáků s lehkým mentálním postižením, kteří byli ze speciální třídy přeřazeni do třídy běžné, ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Celý motiv byl zkoumán z pohledu pedagogů, kteří jsou s žáky v každodenním kontaktu. Teoretický rámec přináší proniknutí do aktuálního trendu společného vzdělávání, dále se věnuje tématu žák se speciálními vzdělávacími potřebami a teoreticky vymezuje pojem mentální postižení. Na teoretický rámec navazuje část empirická, ve které byly prostřednictvím kvalitativního výzkumu probádány dopady, jež přineslo zrušení třídy speciální a následné zařazení žáků s lehkým mentálním postižením do běžných tříd.
Klíčová slova:	Speciální vzdělávací potřeby, lehké mentální postižení, běžná třída, speciální třída, společné vzdělávání, inkluze, pedagogové.

Anotace v angličtině:	This diplome thesis deals with education of pupils with special educational needs, specifically pupils with mild mental disabilities, who were from a special class reassigned to a regular class, in a mainstream school. Whole motive was examined from the perspective of educators, who are in daily contact with the pupils. The theoretical framework brings an insight to the current trend of joint education, next it is dedicating to the topic a pupil with special educational needs and theoretically defines a concept of mental disability. Theoretical framework is followed by the empirical part, in which they were through by the qualitative research explored the impacts, which brought a cancellation of special class and subsequent inclusion pupils with mild mental disabilities to the regular classes.
Klíčová slova v angličtině:	Special educational needs, mild mental disability, regular class, special class, joint education, inclusion, teachers.
Přílohy vázané k práci:	Příloha 1: <i>Přepis rozhovoru č. 1</i>
Rozsah práce:	91
Jazyk práce:	Český jazyk