

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

2019-2020

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Kristýna Pátíková**

**Inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením  
na základní škole v okrese Prostějov**

Praha 2020

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Josef Novotný, CSc.

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES**

2019-2020

**BACHELOR THESIS**

**Kristýna Pátíková**

**Inclusion of Pupils with Light Mental Disorders at a Basic  
School in Prostějov District**

Prague 2020

The Bachelor Thesis Work Supervisor: PhDr. Josef Novotný, CSc.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 22. února 2020

Jméno autorky .....

## **Poděkování**

Děkuji touto cestou panu PhDr. Josefu Novotnému, CSc. za odborné rady a připomínky při zpracování bakalářské práce. Dále také děkuji všem respondentům za ochotu účastnit se výzkumného šetření.

## **Anotace**

Bakalářská práce se zabývá problematikou inkluzivního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením na základní škole. Teoretická část práce zahrnuje obecné poznatky o mentálním postižení a inkluzivním vzdělávání. Popisuje mentální postižení, jeho etiologii, diagnostiku a také charakteristiku jednotlivých stupňů se zaměřením na psychologické zvláštnosti. Dále vysvětluje základní pojmy z oblasti inkluzivního vzdělávání jako je integrace, inkluze, žák se speciálními vzdělávacími potřebami a podpůrná opatření. Závěr teoretické části popisuje specifika edukace žáků s mentálním postižením. Praktická část zjišťuje, jakým způsobem probíhá vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v běžném typu základní školy, a to z pohledu učitelů a asistentů pedagoga.

## **Klíčová slova**

asistent pedagoga, individuální vzdělávací plán, inkluze, mentální postižení, podpůrná opatření, případová studie, speciální vzdělávací potřeby

## **Annotation**

This bachelor thesis deals with the issue of inclusion of pupils with light mental disorders at basic schools. The theoretical part of the thesis includes general pieces of knowledge about mental disorders and inclusion. It describes mental disorder, its etiology, diagnostics as well as the characteristics of particular levels, taking psychological oddities into consideration. Furthermore, basic terms connected to inclusion - such as integration, inclusion, pupils with special educational needs and support measures - are explained. The conclusion of the theoretical part is focused on specifics in teaching mentally disabled pupils. The practical part aims to discover the way pupils with light mental disability are educated in a common basic school. This is viewed both from the perspective of teachers and teaching assistants.

## **Keywords**

Teaching Assistant, Individualized Education Plan, Inclusion, Mental Disability, Support Measures, Case Study, Special Educational Needs

<b>ÚVOD .....</b>	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>1 MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ.....</b>	<b>11</b>
1.1 Vymezení pojmu mentální postižení .....	11
1.2 Etiologie a diagnostika mentálního postižení.....	12
1.3 Charakteristika jednotlivých stupňů mentálního postižení .....	15
1.4 Psychologické zvláštnosti jedinců s mentálním postižením .....	18
<b>2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....</b>	<b>21</b>
2.1 Integrace a inkluze .....	21
2.2 Vymezení pojmu žák se speciálními vzdělávacími potřebami .....	23
2.3 Podpůrná opatření.....	24
2.3.1 Individuální vzdělávací plán .....	26
2.3.2 Asistent pedagoga .....	27
<b>3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM.....</b>	<b>30</b>
3.1 Rodinná a předškolní výchova .....	30
3.2 Možnosti vzdělávání žáků s mentálním postižením .....	31
3.3 Didaktické principy vzdělávání žáků s mentálním postižením .....	35
<b>PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>37</b>
<b>4 ŽÁK S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM V BĚŽNÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE .....</b>	<b>37</b>
4.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky.....	37
4.2 Metodologie výzkumného šetření .....	38
4.2.1 Kvalitativní výzkum .....	38
4.2.2 Rozhovor .....	39
4.2.3 Pozorování a studium dokumentů .....	40
4.2.4 Případová studie jako výzkumný design .....	41
4.3 Výzkumný soubor a průběh výzkumného šetření .....	42
4.4 Etika výzkumu.....	43
4.5 Kazuistika integrovaných žáků.....	43
4.5.1 Kazuistika č. 1.....	43
4.5.2 Kazuistika č. 2.....	48

4.5.3	Kazuistika č. 3.....	52
4.5.4	Analýza rozhovorů .....	55
4.6	Vyhodnocení a výsledky výzkumného šetření.....	65
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>70</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....</b>	<b>72</b>
	<b>SEZNAM ZKRATEK .....</b>	<b>76</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>77</b>



## ÚVOD

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu neboli inkluzivní vzdělávání je v současné době hodně diskutované téma, vyvolávající u lidí rozporuplné emoce či nejasnosti. Počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se neustále zvyšuje, a proto je důležité najít nejlepší způsob jejich vzdělávání v běžných školách. Nejen tato skutečnost, ale také vlastní zkušenost autorky z profese asistenta pedagoga ji inspirovala k výběru tohoto tématu.

V procesu inkluze nejsou oddělováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a žáci bez nich. To v podstatě znamená, že všichni jsou vzděláváni společně. K takovému způsobu vzdělávání je nutné přizpůsobit vzdělávací podmínky tak, aby odpovídaly potřebám všech žáků. Důležitým faktorem při zavádění inkluze je profesní připravenost učitelů a asistentů pedagoga, kteří výrazně ovlivňují úspěšnost inkluzivního vzdělávání. V bakalářské práci se konkrétně zaměřujeme na vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v hlavním vzdělávacím proudu. V současnosti jsou totiž snahy o oddělování žáků s lehkým mentálním postižením nahrazovány integračními a inkluzivními trendy. Otázkou stále zůstává, zda je integrace těchto žáků do běžných škol vhodná a jak ovlivňuje jejich rozvoj.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část zahrnuje obecné poznatky o mentálním postižení a inkluzivním vzdělávání na základě studia odborné literatury. První kapitola teoretické části práce se zabývá vymezením pojmu mentální postižení. Zaměřuje se na jeho etiologii, diagnostiku a charakteristiku jednotlivých stupňů s přihlédnutím k psychologickým zvláštěnostem. Druhá kapitola popisuje oblast inkluzivního vzdělávání. V jednotlivých podkapitolách vymezujeme pojmy žák se speciálními vzdělávacími potřebami, integrace, inkluze a také podpůrná opatření, která musí školy při integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami uplatňovat. Bez jejich zajištění by totiž vzdělávání těchto žáků v běžné základní škole nemohlo fungovat. Zvláštní pozornost věnujeme individuálnímu vzdělávacímu plánu a specifickému podpůrnému opatření personálního charakteru, kterým je asistent pedagoga. Konec teoretické části představuje čtenáři možnosti vzdělávání žáků s mentálním postižením a didaktické principy, které se při edukačním procesu uplatňují.

Praktická část bakalářské práce popisuje, jakým způsobem probíhá vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v základní škole běžného typu, a to z pohledu učitelů i asistentů pedagoga. Zda je inkluzivní vzdělávání přínosné, v čem jsou jeho výhody a naopak rezervy. Jak probíhá vyučovací hodina, jaké konkrétní metody a přístupy jsou při vzdělávání uplatňovány. Pozornost je věnována také vztahům mezi intaktními spolužáky a žákem s mentálním postižením. Zaměříme se i na spolupráci s rodiči a školskými poradenskými zařízeními. Praktická část je realizovaná kvalitativním výzkumným šetřením za použití více výzkumných metod, kterými jsou rozhovor, analýza dokumentů, pozorování a případová studie.

Cílem bakalářské práce je přiblížit problematiku vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v hlavním vzdělávacím proudu.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ

První kapitola teoretické části se věnuje problematice mentálního postižení. Nejdříve se zaměříme na terminologii a definici mentálního postižení z pohledu různých autorů. Dále si objasníme příčiny vzniku mentálního postižení a také základy jeho diagnostiky. Rozdělíme si mentální postižení dle závažnosti a stručně si jednotlivé kategorie popíšeme. Závěr kapitoly představí psychologické zvláštnosti, které jsou typické pro osoby s mentálním postižením.

### 1.1 Vymezení pojmu mentální postižení

Lidé s mentálním postižením jsou součástí naší společnosti již od pradávna. Jen pohled a přístup k nim se průběhem historického vývoje měnil. Stejně tak se měnily i různé termíny, které označovaly mentální postižení nebo s ním souvisely. Změny v terminologii probíhají již řadu let. Dřívější pojmy jako duševní úchylnost, duševní opoždění, rozumová zaostalost se dnes již nepoužívají. Stejně je tomu i s dřívějším označením jednotlivých stupňů mentálního postižení (debilita, imbecilita, idiocie). Všechny tyto termíny byly z důvodu humanizace odstraněny z odborné terminologie. Nejnovější trend se týká i základního pojmu, kterým je mentální retardace. Tento pojem bývá kvůli pejorativnímu zabarvení a z hlediska etiky nahrazován výrazem mentální postižení. V některých zemích nejsou spokojeni ani s tímto změkčením a v anglicky mluvících zemích se začíná používat termín *learning difficulty* tedy výukové obtíže, těžkosti (Valenta, Michalík, Lečbych, 2018).

Psychiatrie a klinická psychologie považuje termíny mentální retardace a mentální postižení za synonyma. Ve školství byl pojem mentální postižení pojat širěji, a to jako zastřešující pojem, kam patří všichni jedinci s IQ pod 85 – tedy jedinci s mentální retardací i osoby, které spadají do hraničního pásma mentální retardace. V současnosti jsou děti, žáci a studenti, kteří patří do hraničního pásma mentální retardace označováni jako jedinci s oslabením kognitivního výkonu. „*Oslabení kognitivního výkonu je takové snížení výkonnosti, které ještě není na úrovni mentálního postižení (mentální retardace), ale přesto znevýhodňuje především při vzdělávání a indikuje podpůrná opatření*“

edukativního (popř. psychosociálního) charakteru“ (Valenta, Michalík, Lečbých, 2018, str. 34).

V této bakalářské práci bude ovšem na pojmy mentální retardace a mentální postižení pohlíženo jako na synonyma. Mentální postižení je vymezováno velkým množstvím definic, které se u různých autorů liší. Podle Vágnerové (2003, str. 17) se jedná o „*souhrnné označení vrozeného postižení rozumových schopností, které se projevuje neschopností porozumět svému okolí a v požadované míře se mu přizpůsobit.*“ Člověk s mentálním postižením není schopen dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje (méně než 70% normy), i když byl přiměřeným způsobem výchovně stimulován (Vágnerová, 2008). Podle Švarcové – Slabinové (2003, str. 25) „*mentální postižení není nemoc, je to trvalý stav, způsobený neodstranitelnou nedostatečností nebo poškozením mozku.*“ Obecně lze ale říci, že se jedná o snížení rozumových schopností, které působí člověku problémy v adaptaci na běžné životní podmínky. Mezi hlavní znaky mentálního postižení patří nedostačující rozvoj myšlení a řeči, omezená schopnost učení se a také již zmiňovaná horší adaptace na běžné životní podmínky (Valenta, Michalík, Lečbých, 2018). Dle Slowíka (2016, str. 111) „*je mentální postižení složitější syndromatické postižení, které postihuje nejenom psychické (mentální) schopnosti, ale celou lidskou osobnost ve všech jejích složkách.*“ To znamená, že mentální postižení neovlivňuje jen rozumové schopnosti člověka, ale zasahuje i oblast emocí, komunikačních schopností, sociálních vztahů a společenského či pracovního uplatnění (Slowík, 2016).

## **1.2 Etiologie a diagnostika mentálního postižení**

Příčiny vzniku mentálního postižení jsou velmi rozmanité. U mentálního postižení dochází k závažnému organickému nebo funkčnímu poškození mozku, které je způsobeno endogenními (vnitřními) nebo exogenními (vnějšími) vlivy (Slowík, 2016). V případě vnitřních vlivů se jedná o poruchu genetických dispozic. Vnější vlivy působí na plod od početí až do období raného dětství dítěte a mohou poškozovat vyvíjející se mozek (Vágnerová, 2003).

Nejčastěji se dělí příčiny mentálního postižení dle doby vzniku na: prenatální, perinatální a postnatální. V prenatálním období působí na matku a její plod celá řada

vlivů. Vznik mentálního postižení v tomto období můžou způsobit genetické vlivy, kdy dochází k poruše funkce genetického aparátu. Jedná se o velké množství odchylek, kdy často vznikne syndrom, jehož příznakem je právě mentální postižení. Další příčiny vzniku mentálního postižení jsou v tomto období: metabolické a výživové poruchy matky, infekce matky v průběhu těhotenství, užívání některých léků, alkohol, drogy, ionizující záření aj.

V perinatálním období tedy v období během porodu a krátký čas po něm je rizikovým faktorem pro vznik mentálního postižení např.: nízká porodní váha, nedonošenost plodu, krvácení do mozku, těžká novorozenecká žloutenka, respirační nouze, porodní úraz, klešťový porod, překotný nebo protrahovaný porod.

Do postnatálních příčin patří: infekce a záněty mozku, úrazy hlavy, krvácení do mozku, nádorová onemocnění apod. Do této kategorie patří pouze poškození mozku, která vznikla přibližně do 1,5 – 2 let dítěte.

V případech, kdy dítě vyrůstá v nepodnětném prostředí a dochází u něj k vývojovému opoždění, nemluvíme o mentálním postižení, protože se nejedná o vrozený a trvalý handicap, jelikož nedochází k poškození CNS. Dítě pouze nedostává patřičné podněty, které jsou důležité pro jeho další rozvoj.

I přes velké pokroky medicíny a genetiky jsou stále některé příčiny vzniku mentálního postižení doposud neobjasněné (srov. Vágnerová, 2008; Černá, 2015).

Diagnostika je důležitý proces, kterým poznáváme charakter, vztahy a problémy daného jedince. Při diagnostice mentálního postižení se uplatňují metody a techniky z oblasti psychologie, pedagogiky a speciální pedagogiky. Kromě standardizovaných nástrojů, kdy dochází ke srovnávání s výkonem běžné populace se v současné době uplatňuje individuální přístup. Cílem je naplnit potřeby daného jedince s postižením a umožnit mu důstojný život ve společnosti. Zahrnuje přednosti jedince, na kterých je možné dále pracovat a rozvíjet je, ale také nedostatky člověka s mentálním postižením. Diagnostika je nikdy nekončící proces, protože každý člověk se během svého vývoje mění. Z tohoto důvodu je nutné ji opakovat několikrát během života (Černá, 2015).

Stanovení správné diagnózy je důležité pro zvolení vhodného výchovného postupu, který zajistí maximální rozvoj jedince dle jeho schopností. U lidí s mentálním postižením se k měření rozumových schopností používají inteligenční testy. Kromě nich se využívají další metody, které mají zkoumat strukturu těchto schopností. Testy mohou mít různou podobu a obsahují např. obrázky, otázky, úkoly zaměřené na manipulaci apod. Výběr testových metod záleží na psychologovi, který musí přihlížet k individuálním možnostem daného jedince. Při posuzování dítěte se sleduje především: zdravotní stav (současný i minulý), tělesný vývoj, rozumové schopnosti, zraková a sluchová percepce, pravolevá a prostorová orientace, pohybové vnímání, hmat, motorika, grafomotorika, úroveň koncentrace, řeč, paměť, temperament, motivace, vnímání sebe samého, prožitky a zkušenosti, zájmy, sebepojetí, sebehodnocení, emocionalita a další charakteristiky (Švarcová-Slabinová, 2003).

Jednou z nejznámějších testovacích metod jsou individuálně administrované testy rozumových schopností, které umožňují srovnávat výkony určitého jedince s výkonem populace, která je stejného věku. Nejčastějším typem jsou již zmiňované inteligenční testy. Na jejich základě je stanoven inteligenční kvocient každého člověka. Právě používání testů inteligence u lidí s mentálním postižením má řadu odpůrců. I z tohoto důvodu bývá hodnocení rozumových schopností doplňováno jinými formami hodnocení. U lidí s mentálním postižením se posuzuje také schopnost adaptivního chování, které umožňuje jedinci vyrovnávat se s osobními a sociálními požadavky. Zároveň poskytuje jedinci možnost být nezávislý, ale současně znamená i jistou sociální odpovědnost, která je typická v příslušné věkové a kulturní skupině. Do adaptivního chování patří např. jazyk, čtení a psaní, povědomost o penězích, sociální fungování, navazování sociálních vztahů, sebepojetí, odpovědnost, aktivity každodenního života aj. Jedná se o velké množství činností, a proto existuje i velká řada diagnostických nástrojů, podle kterých lze posuzovat schopnost adaptivního chování. Testy inteligence a diagnostika adaptivního chování se zpravidla doplňuje o diagnostiku dílčích oblastí, kam patří: sociabilita a emoční prožívání, rodinné prostředí, motorika a grafomotorika, lateralita, vývoj řeči a verbálních schopností, sebeobslužné činnosti (Černá, 2015).

V raném věku je diagnostika mentálního postižení poměrně náročná. Pouze u těžkých stupňů mentálního postižení lze již v raném věku pozorovat výrazné odchylky

od standardního vývoje, a to především v oblasti motorického rozvoje. Postižení lze odhalit také v případech, kdy má daný druh postižení výrazné vnější znaky (např. Downův syndrom). Mentální postižení těžkého a hlubokého stupně může být odhaleno již v kojeneckém věku. V období mezi prvním a třetím rokem začínají být nápadné projevy těžších postižení a dochází k diagnostice středního stupně mentálního postižení. V předškolním období lze pozorovat projevy lehkého mentálního postižení, které bývá již v tomto věku nebo v období nástupu dítěte do školy diagnostikováno (Černá, 2015).

### 1.3 Charakteristika jednotlivých stupňů mentálního postižení

Mentální postižení lze klasifikovat podle různých kritérií. Níže si uvedeme nejznámější z nich:

- klasifikace podle etiologie – mentální postižení je členěno na základě příčin vzniku;
- symptomatická klasifikace – rozdělení podle typických příznaků;
- klasifikace podle vývojových období – snaha třídit mentální postižení na základě strukturování, porovnávání a popisování jednotlivých vývojových období;
- klasifikace podle míry podpory – jedná se o rozdělení podle toho, jakou míru podpory jedinec s mentálním postižením potřebuje, aby mohl žít co nejběžnějším způsobem života;
- klasifikace dle závažnosti (stupně, hloubky) postižení – posouzení na základě inteligenčního kvocientu (Kozáková, Krejčířová, Müller, 2013).

Mezinárodní klasifikace nemocí a její desátá revize z roku 1992 (MKN-10) určuje šest stupňů mentálního postižení dle závažnosti. Následující rozdělení je na základě posouzení struktury inteligence, schopnosti adaptability, inteligenčního kvocientu a míry zvládnutí obvyklých sociálně kulturních nároků na jedince, a to následovně:

- F70 Lehká mentální retardace (IQ 50 až 69)
- F71 Středně těžká mentální retardace (IQ 35 až 49)
- F72 Těžká mentální retardace (IQ 20 až 34)

- F73 Hluboká mentální retardace (IQ do 19)
- F78 Jiná mentální retardace
- F79 Nespecifikovaná mentální retardace (Valenta, Michalík, Lečbych, 2018).

Vedle závažnosti mentálního postižení MKN-10 rozeznává i postižení chování u těchto jedinců. Za klasifikaci je přidána tečka a za ní další číslo, které označuje právě míru postiženého chování (např. F71.0)

- 0 – žádné nebo minimálně postižené chování
- 1 – výrazně postižené chování vyžadující intervenci
- 8 – jiná postižení chování
- 9 – bez zmínky o postižení chování (Valenta, Michalík, Lečbych, 2018).

### **Lehké mentální postižení**

Jedná se o nejlehčí stupeň postižení, kdy se ještě v předškolním věku nemusí vyskytovat výraznější rozdíly mezi dítětem s lehkým mentálním postižením a bez něj. Problémy začínají většinou až s nástupem do školy. Těmto žákům jde především učení mechanické, a hlavně na praktické úrovni. Můžou se u nich vyskytovat specifické problémy se čtením a psaním. Dříve byli tito žáci vzděláváni v základních školách praktických. V současné době dochází ke snaze vzdělávat tyto žáky v běžné základní škole s podporou asistenta pedagoga. Nedostatky u nich můžeme pozorovat při náročnějších myšlenkových operacích a v abstraktním uvažování. Ovládají běžné návyky a jednoduché dovednosti. Většina jedinců s lehkým mentálním postižením dosáhne nezávislosti. Jsou pracovně začlenitelní a schopni udržovat sociální vztahy. Ve většině případů potřebují pouze dohled a oporu. V oblasti emocí se u nich objevuje často citová nezralost a nízká sebekontrola. Hůře zvládají složitější situace, na které mají problém adekvátním způsobem reagovat. Jsou snadno ovlivnitelní a méně kritičtí (srov. Franiok, 2008; Bendová, Zíkl 2011; Pipeková, Vítková, Bartoňová, 2014).

### **Středně těžké mentální postižení**

Jedinci s tímto typem postižení mají problémy s hrubou i jemnou motorikou. Řeč se u nich vyvíjí opožděně a pomalu. Používají jednoduché výrazy a věty, slovní zásoba je



chudá, objevuje se špatná artikulace a používání agramatismů. Vyskytují se individuální rozdíly mezi osobami, které spadají do tohoto stupně mentálního postižení. Zatímco někteří jedinci se středně těžkým mentálním postižením nejsou schopni se prostřednictvím řeči dorozumět vůbec, tak jiní jsou schopni mluvit o svých základních potřebách a také mohou zvládnout jednoduchou konverzaci. Jsou však i jedinci se středně těžkým mentálním postižením, kteří jsou schopni si osvojit základy čtení, psaní a počítání. Učení je ale omezené a trvá velmi dlouho dobu. Učí se pouze mechanicky na praktické úrovni. V oblasti emocí se vyskytuje labilita, nevyrovnanost a zkratkovité jednání. Lidé se středně těžkým mentálním postižením jsou schopni zvládat sebeobsluhu a jednoduché praktické činnosti. Mohou vykonávat jednoduché pracovní úkony, které nemusí být rychlé a přesně vykonané. Většinou se jedná osoby, které jsou plně mobilní a fyzicky aktivní. Přesto v běžném životě potřebují dohled a zcela samostatného života nejsou schopni (srov. Franiok, 2008; Pipeková, Vítková, Bartoňová, 2014; Vágnerová 2003; Slowík 2016).

### **Těžké mentální postižení**

Tento stupeň postižení lze rozpoznat již v předškolním věku, kde se vyskytují psychomotorické obtíže, problémy v oblasti vývoje řeči a nedostatečná verbální komunikace. Učení lidí, kteří spadají do této kategorie je značně omezené a vyžaduje dlouhodobé úsilí. Při soustavné péči jsou schopni plnit některé jednoduché úkony. Řeč je omezená na několik špatně artikulovaných výrazů a někdy se řeč nevyvine vůbec. Po celý svůj život jsou závislí na péči jiných osob (srov. Franiok, 2008; Pipeková, Vítková, Bartoňová, 2014; Vágnerová, 2003).

### **Hluboké mentální postižení**

Osoby s hlubokým mentálním postižením potřebují stálou pomoc a dohled. Jejich mentální věk odpovídá pásmu pod tři roky. Jedná se často o imobilní osoby nebo o osoby s výrazně omezeným pohybem. Řeč obsahuje jen neartikulované výkřiky. Jsou schopni rozlišovat známé a neznámé podněty a reagovat na ně libostí či nelibostí. Nejsou schopni pochopit nároky a instrukce okolí, a proto jim nedokáží vyhovět (Švarcová-Slabinová, 2003).

## **Jiné mentální postižení**

Jedná se o kategorii mentálního postižení, kdy z důvodu přidružené poruchy (např. hluchota, slepota, autismus, těžké poruchy chování, ...) nelze stanovit stupeň intelektového postižení (Slowík, 2016).

## **Nespecifikované mentální postižení**

Do této kategorie patří osoby, u kterých při diagnostice není dostatek informací k zařazení do jedné z výše z uvedených kategorií (Slowík, 2016).

### **1.4 Psychologické zvláštnosti jedinců s mentálním postižením**

Lidé s mentálním postižením tvoří rozmanitou skupinu osob, která má své osobnostní zvláštnosti. Žádný člověk není stejný, a tak je tomu i u lidí s mentálním postižením. Přesto se u těchto osob vyskytují určité společné znaky v oblasti psychického vývoje. Vždy záleží na hloubce postižení, věku jedince a jeho sociálním prostředí. Od majoritní společnosti se liší hlavně v oblasti psychických procesů (vnímání, pozornost, paměť, myšlení, volní vlastnosti, emocionalita) (Černá, 2015).

U osob s mentálním postižením je nedostačující rozvoj myšlení a řeči. Výrazněji je omezená schopnost učit se. I proto u nich dochází k namáhavější adaptaci na běžné životní podmínky. Odlišnosti se objevují také v dalších schopnostech a struktuře osobnosti. Je důležité seznámit se a pochopit psychologické zvláštnosti osob s mentálním postižením, které nám pomohou při jejich výchově a vzdělávání (Vágnerová, 2003).

Dle Švarcové-Slabinové (2003, str. 35) se mentální postižení klinicky projevuje zejména:

- zpomaleným chápáním, jednoduchostí a konkrétností úsudků,
- sníženou schopností nebo dokonce neschopností porovnávat a vyvozovat logické vztahy,
- sníženou mechanickou, a hlavně logickou pamětí,
- těkavou pozorností,
- nedostačující slovní zásobou a neobratností ve vyjadřování,

- poruchami vizuomotoriky a pohybové koordinace,
- impulzivností, hyperaktivitou nebo zpomaleností chování,
- citovou vzrušivostí,
- sugestibilitou a rigiditou chování,
- nedostatky v osobní identifikaci,
- opožděným psychosexuálním vývojem,
- nerovnováhou mezi aspirací a výkony,
- zvýšenou potřebou uspokojení a bezpečí,
- poruchami v interpersonálních vztazích a v komunikaci,
- sníženou přizpůsobivostí k sociálním požadavkům.

Pro jedince s mentálním postižením je orientace v běžném prostředí mnohem náročnější. Úroveň myšlení je závislá na stupni postižení, ale jejich uvažování bude vždycky spojeno s realitou. Typickými prvky, které se objevují v myšlení je stereotypnost a rigidita. I když jsou schopni naučit se určitá pravidla, tak jejich používání v praxi bývá problematické. Nedokáží rozlišit rozdíly mezi různými situacemi a adekvátně na ně reagovat. K problémům se staví pasivně, rezignují nebo očekávají, že je za ně vyřeší někdo jiný. Na situace, kterým nerozumí mohou reagovat agresivně.

Další odchylky se u lidí s mentálním postižením vyskytují v oblasti řeči a komunikace. Řeč je jedna z klíčových kompetencí každého člověka, protože nám umožňuje vyjadřovat své myšlenky, názory, postoje a také posiluje sociální vazby. Řeč u osob s mentálním postižením je obvykle postižena nejen z hlediska formálního, ale i obsahového. Objevuje se méně přesná výslovnost, četné agramatismy a také omezená slovní zásoba. Lidé s mentálním postižením mají problém pochopit složitější slovní obraty, ironii, žert, metaforu apod. Většinou používají jednoznačné kratší věty a konkrétní označení. U těžších stupňů mentálního postižení často dochází k opakování určitých slov nebo částí sdělení. Pokud není jedinec schopen verbální komunikace je důležité uplatňovat neverbální komunikaci. Je ovšem těžké zjistit, zda daný signál znamená totéž pro člověka bez postižení a pro člověka s postižením. Základem tedy je naučit osoby s mentálním postižením vyjadřovat základní pocity a to např. souhlas a nesouhlas.

Další problematickou oblastí je schopnost učení se. Důvodem je nejen snížení rozumových schopností, ale i nedostatečné porozumění, horší pozornost a paměť. Pro hlubší zapamatování je třeba časté opakování. Nové poznatky si člověk s mentálním postižením osvojuje pomaleji a problematické je i jejich uchování v paměti. Časté je zapomínání naučených věcí a objevuje se i nepřesné vybavování pamětních stop. Paměť těchto osob je spíše krátkodobá a učení je vždy mechanické (Vágnerová, 2003).

V oblasti emocí se objevuje omezená přizpůsobivost k prostředí, poruchy přizpůsobení, emoční poruchy, poruchy chování, vysoká úzkost, deprese, emoční labilita. Často se vyskytuje problém s utvářením vyšších citů, např. pocitu odpovědnosti nebo svědomí (Valenta, Michalík, Lečbych, 2018).

## 2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V následující kapitole si vymezíme základní pojmy z oblasti inkluzivního vzdělávání. Zaměříme se na rozdíly mezi integrací a inkluzí, vysvětlíme pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) z pohledu školského zákona. Neopomeneme ani podpůrná opatření, která jsou nezbytná k naplnění vzdělávacích potřeb každého žáka se SVP. Rozčleníme podpůrná opatření do jednotlivých stupňů a stručně popíšeme individuální vzdělávací plán (dále jen IVP). Konec kapitoly představí pozici asistenta pedagoga, který výrazně ovlivňuje proces inkluze.

### 2.1 Integrace a inkluze

O inkluzi a integraci nemluvíme pouze v souvislosti se vzděláváním, ale setkáváme se s nimi ve všech oblastech lidského života. V bakalářské práci se konkrétně zaměřujeme na inkluzi a integraci v edukačním procesu. Inkluze patří k nejvíce diskutovaným pedagogickým fenoménům, který má své radikální přívržence i odpůrce. Inkluzivní vzdělávání se stává nedílnou součástí moderního vzdělávání a nese s sebou řadu nových a nelehkých nároků především na pedagogické pracovníky (Horáková a kol., 2017).

Dříve užívaný pojem integrace bývá v současné době v oficiálních dokumentech Evropské unie nahrazován pojmy inkluze a inkluzivní vzdělávání. První snahy o vytvoření definice inkluzivního vzdělávání spadají do 90. let 20. století. Pojem inkluze pochází z latinského „*includere*“ a v překladu znamená přijetí nebo také akceptaci. V praxi u odborníků, učitelů, ale i laiků se objevují nesrovnalosti v terminologii. Existují případy, kdy integrace a inkluze jsou ztotožňovány a vnímány jako synonyma. Ve skutečnosti se tyto pojmy liší, protože mají jiná východiska i obsah (srov. Lazarová, 2015; Lechta, 2016; Kratochvílová, 2013).

Jeden z rozdílů spočívá v tom, že inkluzivní vzdělávání je zaměřeno na mnohem širší populaci. Zatímco integrace se zaměřuje pouze na děti s postižením a narušením, tak inkluzivní škola by měla přijímat všechny děti bez ohledu na fyzické, intelektuální, sociální, emocionální, jazykové a jiné podmínky i předpoklady. Inkluzivní vzdělávání není určeno pouze dětem s postižením a narušením, ale i dětem nadaným, dětem ulice,

dětem z odlehlých oblastí, dětem z lingvistických, etnických a kulturních minorit, dětem ze znevýhodněných oblastí apod. Inkluzivní škola je schopna přijmout všechny žáky a je přizpůsobena pro všechny žáky. To znamená, že všichni jsou vzděláváni společně a dochází k úplnému splynutí a zařazení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol běžného typu (Lechta, 2016). Inkluze předpokládá, že děti se specifickými potřebami jsou v každé třídě, často i bez klasifikace. V inkluzivním konceptu se nedělí žáci na dvě skupiny (na ty, kteří mají speciální potřeby a ty, kteří je nemají), ale jde o jedinou heterogenní skupinu žáků, která má individuální potřeby. Proto je nutné odhalit jejich učební schopnosti, reagovat na ně a rozvíjet je. Problémy s učením nejsou vnímány jako nedostatek žáka, ale jako výzva k úpravě vyučování a učebních strategií. Inkluze bere v potaz různorodost: pohlaví, národnost, rasu, jazykový původ, sociální pozadí, úroveň výkonu nebo postižení. Rozdílnost žáků by měla být vnímána jako inspirace nikoliv jako problém (Tannebergerová, 2012).

Dítě se ve škole nejen vzdělává, ale navazuje vztahy se svými vrstevníky a prožívá různé sociální situace, ve kterých se učí chovat. V inkluzivní škole by spolu měli žáci spolupracovat, navzájem si pomáhat, učit se respektu, být tolerantní, vnímat rozdíly a učit se porozumění. Jedná se o oboustranný proces mezi žáky intaktními a žáky s postižením, který by měl být užitečný i v běžném životě. Pokud budou všichni vzděláváni společně, tak jsou schopni žít společně i v budoucím životě. Školní inkluze je jedním z předpokladů inkluze v běžném životě. To znamená, že společnost se nemusí připravovat na začlenění jedinců s postižením do společnosti, protože do ní patří a jsou její přirozenou součástí (Šmelová a kol., 2017).

Vytvořit fungující inkluzivní prostředí však není vůbec jednoduché a úspěšnost inkluze závisí na mnoha faktorech. Teoreticky je koncept zpracován velmi precizně a bezchybně, ale v praxi se setkává s mnoha překážkami např. finanční, legislativní, kompetenční aj.

První faktor, který inkluzi ovlivňuje je spojen s obecným postojem společnosti k lidem s postižením. Pro fungující inkluzi je důležitý partnerský vztah mezi minoritou a majoritou a také to, že společnost plně akceptuje a přijímá jedince s postižením. Pro rozvoj inkluzivního vzdělávání je důležité vytvoření jasné a celostátní koncepce, která bude zajištěna patřičnou legislativou a stane se součástí běžné praxe škol. Do praxe je

uváděna pedagogickými pracovníky a vedením škol. Právě připravenost a kvalitní vzdělání pedagogických pracovníků a ostatních odborníků je předpokladem pro funkční inkluzi, proto by inkluzivní pedagog měl disponovat odpovídajícími znalostmi. Nároky na pedagogy inkluzivní školy jsou vysoké a z tohoto důvodu by měli mít odpovídající přípravu. Měli by mít dostatečné znalosti ze speciální pedagogiky, ale i sociální pedagogiky, medicíny, psychologie apod. V rámci školy zaujímá důležité postavení také ředitel školy, který potřebuje vhodné podmínky pro realizaci inkluze. Ožehavým tématem je ekonomické zabezpečení, kdy je nutné nejenom zabezpečit, ale i efektivně využívat finanční podporu. Na inkluzi by se měli podílet odborníci z různých oborů, kteří vzájemně komunikují a spolupracují. Kromě této mezioborové spolupráce je důležitá i kooperace mezi rodiči a školou (srov. Lechta, 2016; Kratochvílová, 2013).

Právě vlivem integračních a inkluzivních trendů se změnilo postavení speciální pedagogiky, která se dostává do popředí zájmu tzv. obecné pedagogiky. Mnoho odborníků uvádí, že výchova a vzdělávání dětí s postižením přestává být pouze záležitostí speciálního školství. V praxi to znamená, že znalostmi ze speciální pedagogiky by měli disponovat všichni učitelé (Lechta, 2016).

Inkluzivní vyučování má odpovídat individuálním potřebám každého žáka a rozvinout jeho potenciál, který je v jeho silách. Nejvíce se daří tento model uplatňovat v mateřských školách a na prvním stupni základních škol. Komplikovanější je proces inkluze na druhém stupni základních škol a na školách středních (Bartoňová, 2016).

## **2.2 Vymezení pojmu žák se speciálními vzdělávacími potřebami**

Školský zákon definuje žáka se SVP jako „osobu, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění či užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“ (zákon č. 561/2004 §16 Sb., v platném znění).

Dále školský zákon hovoří o tom, že pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem je možné zřizovat ve školách hlavního

vzdělávacího proudu oddělené třídy, oddělení nebo studijní skupiny. Pro zmíněné žáky je možné zřízovat také samostatné školy. V takovém případě musí školské poradenské zařízení vyhodnotit, že povaha speciálních vzdělávacích potřeb je natolik závažná, že vzdělávání v běžném typu školy by nenaplnovalo vzdělávací možnosti žáka. A také v případě, že doposud uplatňovaná podpůrná opatření nepostačují (zákon č. 561/2004 §16 Sb., v platném znění). U žáka se SVP je vždy nutné individuálně zvážit, zda je pro něj zařazení do běžné školy vhodné. Posuzuje se nejen druh a stupeň zdravotního postižení či znevýhodnění, ale i různá specifika jako je jeho osobnost, charakter, intelektové schopnosti, volní vlastnosti, emoční stabilita či schopnost sociální adaptability (Šmelová a kol., 2017).

Termín žák se SVP používají rovněž vyspělé evropské školské systémy. Dříve byli žáci rozděleni do kategorií podle zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění a sociálního znevýhodnění. Tento předešlý systém se označuje jako model horizontální. Ten se nyní mění na model vertikální, který se soustřeďuje na posuzování míry a hloubky daného znevýhodnění. Od toho se následně odvíjí různé stupně podpůrných opatření (Bočková a kol., 2016).

Pokud je žák se SVP vzděláván ve škole běžného typu je nutné seznámit všechny pedagogické pracovníky s postupy, které je nutné uplatňovat při vzdělávání daného žáka. Při práci s těmito žáky je nutné řídit se různými zásadami, aby práce s žákem byla co nejefektivnější. Kromě dodržování doporučení, které vydá školské poradenské zařízení, je také nutné velké nasazení všech zúčastněných, kteří se na vzdělávání žáků se SVP podílejí. Zejména učitelé by měli být na práci s těmito žáky dobře připraveni. Při práci s integrovanými žáky se také předpokládá vyšší administrativní, ale i ekonomická zátěž (Kendíková, 2017).

### **2.3 Podpůrná opatření**

Podpůrná opatření jsou jedním z klíčových pojmů při edukaci žáků se SVP. Jsou základem toho, aby inkluze v běžné škole mohla správně fungovat. Jedná se o doporučení, která slouží k naplnění vzdělávacích potřeb jednotlivých žáků. Dle školského zákona se rozumí podpůrnými opatřeními: *„Nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným*



*životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“ (zákon č. 561/2004 §16 Sb., v platném znění). Účelem podpůrných opatření je napomáhat při překonávání překážek ve vzdělávání a jednat vždy v zájmu dítěte. Do podpůrných opatření se zařazují organizační, personální a vzdělávací úpravy, které škola poskytuje žákům, kteří tato opatření ze zákonných důvodů potřebují (Kendíková, 2017).*

Podpůrná opatření obsahují:

- poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení,
- úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně předmětu speciálně pedagogické péče,
- úpravu podmínek přijímání a ukončování vzdělávání,
- používání kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a učebních pomůcek,
- úpravu očekávaných výstupů vzdělávání,
- vzdělávání podle IVP,
- podpora asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka, přepisovatele (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů v závislosti na pedagogické, organizační a finanční náročnosti. Stupeň podpůrného opatření odráží stav, druh a míru znevýhodnění žáka. Zároveň zohledňuje i celkovou vzdělávací situaci daného žáka a školy (Horáková a kol., 2017).

První stupeň jako jediný uděluje škola bez doporučení školského poradenského zařízení. Jedná se o opatření, které má poukázat na nutnost uplatnění individuálního přístupu k žákovi. Pokud škola zjistí, že i přes uplatňování prvního stupně podpůrného opatření nenastalo očekávané zlepšení, kontaktuje školské poradenské zařízení. Tomu škola předá informace, jaký problém se u žáka vyskytuje a jaké postupy u něj byly uplatňovány. Školské poradenské zařízení následně uskuteční diagnostiku. Na základě této diagnostiky zjistí, jestli je první stupeň podpůrného opatření pro žáka dostačující nebo zda bude nutné přejít k vyššímu stupni. U prvního stupně se u žáka vyskytují

pouze mírné překážky ve vzdělávání, které se pomocí drobných úprav ve výuce a dostatečnou domácí přípravou můžou zlepšit nebo odstranit (Kendíková, 2018). Při uplatňování prvního stupně podpůrných opatření škola nemá nárok na finanční prostředky a vše uskutečňuje ze svého základního rozpočtu. U dalších stupňů získává škola finanční podporu, která závisí na náročnosti vzdělávání konkrétního žáka. U prvního stupně podpůrného opatření škola zpracovává Plán pedagogické podpory, kde jsou stručně popsány obtíže žáka, změny v postupech, metodách, organizace výuky a hodnocení žáka (Michalík, 2015).

Podpůrné opatření druhého až pátého stupně neurčuje škola, ale školské poradenské zařízení. Při zařazování do jednotlivých stupňů podpůrných opatření záleží na konkrétním žákovi a individuálního posouzení školského poradenského zařízení (Kendíková, 2018).

### **2.3.1 Individuální vzdělávací plán**

Individuální vzdělávací plán (IVP) je zásadní dokument při vzdělávání žáků se SVP. Legislativní ukotvení IVP najdeme v §18 školského zákona a další zpřesňující a doplňující informace jsou ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Individuální vzdělávací plán je důležité podpůrné opatření druhého až pátého stupně. Jedná se o závazný dokument při naplňování speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Tento důležitý dokument vypracovává škola na základě doporučení školského poradenského zařízení. Vždy musí vycházet ze školního vzdělávacího programu dané školy a je součástí dokumentace žáka. Individuální vzdělávací plán by měl reagovat na aktuální potřeby žáka. To znamená, že by měl být v průběhu roku doplňován a upravován. Za sestavení a realizaci je odpovědný ředitel školy. Na tvorbě plánu se podílejí současně pracovníci školského poradenského zařízení, třídní učitel, asistent pedagoga, popřípadě další odborníci. Vzdělávání podle IVP může škola poskytovat pouze po písemném informovaném souhlasu zákonného zástupce nebo zletilého žáka. Vyhodnocení a naplňování IVP provádí školské poradenské zařízení jednou za rok (Bartoňová, 2016).

Hlavní výhodou tohoto dokumentu je, že vychází z konkrétních možností, dovedností a vědomostí žáka. Zohledňuje jeho obtíže a díky němu se sjednocují i všichni pedagogičtí pracovníci v přístupu k žákovi.

### 2.3.2 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga zaujímá v inkluzivním vzdělávání významnou roli, protože se jedná o člověka, který je s žákem v každodenním úzkém kontaktu, podílí se a ovlivňuje průběh vzdělávání. Jedná se o specifické podpůrné opatření personálního charakteru.

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, jehož činnosti a statut jsou definovány v platné legislativně. Asistent pedagoga musí splňovat určité kvalifikační předpoklady dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Aby mohl člověk vykonávat práci asistenta pedagoga, je nutné, aby měl vysokoškolské vzdělání v oblasti pedagogických věd, vyšší odborné vzdělání v oboru zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga nebo sociální pedagogiku, střední školu v oboru zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga nebo může absolvovat akreditovaný kurz pro přípravu asistentů pedagoga. Podrobné informace jsou uvedeny v §20 zákona č. 563/2004 o pedagogických pracovnících. Kromě odpovídajícího vzdělání jsou důležité i osobnostní dispozice, které výkon této profese ovlivňují. Mezi tyto dispozice se řadí např. komunikativnost, spolehlivost, schopnost empatie, ochota vzdělávat se, kladný vztah k dětem, trpělivost, schopnost spolupráce aj. (Kendíková, 2017).

Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která je prováděcím předpisem §16 školského zákona, v platném znění, je funkce asistenta pedagoga definována následovně: *„Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb. Asistent pedagoga pracuje podle potřeby se žákem nebo s ostatními žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním“* (vyhláška 27/2016 Sb., v platném znění).

Asistent pedagoga je zaměstnanec školy nebo školského zařízení, který pracuje pod vedením učitele, ale náplň práce a zařazení do platové třídy spadá do kompetence ředitele školy. Ten také pracovní pozici asistenta pedagoga zřizuje na základě souhlasu krajského úřadu. Asistent pedagoga nemusí působit jen ve výuce, ale také ve školní družině, školním klubu nebo v rámci další zájmové činnosti dítěte. Vedení školy by mělo vždy najít kvalifikovaného a kvalitního pracovníka na pozici asistenta pedagoga, protože je s žákem v úzkém kontaktu a rozvíjí jeho osobnost. Ovlivňuje jeho kognitivní vývoj, pomáhá při začleňování žáka do kolektivu, podporuje jeho samostatnost a rozvoj sociálních dovedností. Asistent pedagoga by měl pomáhat překonávat bariéry integrovaného žáka. Měl by se podílet také na aktivní komunikaci s rodiči žáka a samozřejmě spolupracovat s učitelem při výuce (srov. Kendíková 2017; Šmelová a kol., 2017).

Existuje řada problémů, které souvisí s výkonem povolání asistenta pedagoga. Některé problémy mají společný základ a vztahují se k celému území České republiky. Setkáváme se také s problémy, které jsou typické pouze pro danou oblast nebo školu (Šmelová a kol., 2017). Strach ze ztráty pracovního místa je jednou z problematičtějších oblastí při vykonávání této profese, protože většinou mají asistenti pedagoga uzavřenou smlouvu na dobu určitou, tj. většinou na jeden školní rok. Dalším úskalím je nízké finanční ohodnocení jejich práce. Problémy občas stále působí nepřesnosti v oblasti vymezení pracovní pozice asistenta, i když nejasnosti částečně vyřešila nová vyhláška. Stále se, ale vyskytují nejasnosti v náplni práce. Přestože součástí pracovní smlouvy je náplň práce, mnozí asistenti nevědí, jaké činnosti mohou a nemohou vykonávat, jaké jsou jejich kompetence a co se od nich přesně očekává. Náplň práce je totiž v mnoha případech popsána příliš obecně nebo nejasně. Pokud asistentovi pedagoga není cokoliv jasné, měl by se obrátit na poradenské pracovníky školy nebo přímo na vedení školy (Kendíková, 2017).

Pro kvalitní zajištění inkluze je důležitý vztah mezi asistentem pedagoga a učitelem. Učitelé jsou nejbližšími spolupracovníky asistentů pedagoga, a proto je velmi důležité, aby mezi nimi byla vytvořena kvalitní spolupráce. Učitel by měl asistenta vést a plánovat jeho činnosti ve výuce. Měli by společně diskutovat o formách práce, o jednotlivých činnostech, průběhu vyučovací hodiny, vyměňovat si informace o žácích,

jejich potřebách, obtížích apod. Měli by spolupracovat se zákonnými zástupci, s poradenskými pracovníky, dalšími odborníky a vedením školy. Problémy mohou nastat v případě, kdy učitel bere přítomnost asistenta pedagoga jako přítěž nebo jej dokonce považuje za vetřelce. Někteří učitelé berou asistenty jako své poskoky, a ne jako rovnoprávné kolegy. Ožehavým tématem je nedostatek kvalifikovaných adeptů na pracovní pozici asistenta pedagoga a s tím související zaměstnávání nevhodných a nekvalifikovaných osob. Následně pak dochází k potížím s kvalitou poskytované podpory (Kendíková, 2017).

### **3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM**

Poslední kapitola teoretické části se zaměřuje na specifika vzdělávání žáků s mentálním postižením. Nejdříve bude popsána výchova v rodině a předškolní vzdělávání. Druhá kapitola představí možnosti edukace žáků s mentálním postižením. Závěr kapitoly popíše didaktické principy, které je při vzdělávání vhodné uplatňovat.

#### **3.1 Rodinná a předškolní výchova**

Narození dítěte představuje pro každou rodinu velké změny v jejím fungování. Pokud se narodí dítě s postižením jsou tyto změny ještě výraznější. Rodiče a rodinné prostředí jsou klíčovým činitelem výchovy a ovlivňují dítě již od jeho narození. U rodičů je důležité, v jaké fázi vyrovnání se s postižením svého dítěte se zrovna nacházejí. Rozdíl je i v tom, zda rodiče vědí o postižení již od narození svého potomka nebo se u něj projeví až postupem času. Rodiče mají také často nedůvěru vůči institucím, se kterými musí spolupracovat. Na jejich službách jsou však prakticky závislí, protože bez jejich poradenských a posudkových služeb se neobejdou. Jsou také vystaveni větší míře stresu, psychické, ale i fyzické unavitelnosti (Šmelová, 2017).

Dříve než dítě vstoupí do školského systému je vzděláváno a rozvíjeno pouze v rodině. V případě dětí s postižením včetně mentálního je podstatné začít s cílenou speciální péčí co nejdříve. Do této péče spadají služby zdravotnické, sociální, psychologické, speciálně pedagogické. Dohromady tyto služby tvoří komplexní podporu (Černá, 2005). I když kvalitní stimulací a působením vhodným výchovným, výukovým a terapeutickým působením může jedinec s mentálním postižením dosáhnout určitého zlepšení a rozvoje, tak se jedná o postižení trvalé (Vágnerová, 2003).

Pokud rodina zjistí, že jejich dítě je mentálně postižené, měla by získat dostatek informací a také se dozvědět o možnostech odborné i poradenské pomoci. Pro rodinu je významná spolupráce s odborníky, jakými jsou speciální pedagogové, psychologové, sociální pracovníci aj. Ti jsou schopni poskytnout rodičům pomoc a podporu, kterou v této složité životní situaci potřebují. Zároveň pomůžou společně s rodiči zajistit dítěti vhodné podmínky pro jeho další rozvoj. Před nástupem dítěte do předškolního zařízení (výjimečně do začátku školního vzdělávání) tyto služby poskytuje raná péče (Slowík,

2016). Raná péče je sociální služba, která je definována zákonem č. 108/2006 Sb. o sociálních službách následovně: „*Raná péče je terénní služba, popřípadě doplněná ambulantní formou služby, poskytovaná dítěti a rodičům dítěte ve věku do 7 let, které je zdravotně postižené, nebo jehož vývoj je ohrožen v důsledku nepříznivého zdravotního stavu. Služba je zaměřena na podporu rodiny a podporu vývoje dítěte s ohledem na jeho specifické potřeby*“ (zákon 108/2006 Sb., §54). Základní činnosti při poskytování rané péče jsou ve vyhlášce 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách.

S přibývajícím věkem není dítě s mentálním postižením vzděláváno jen doma, ale také v mateřské škole. Rodiče si mohou zvolit pro své dítě mateřskou školu běžného typu, speciální třídu v mateřské škole nebo mateřskou školu speciální. Vždy záleží na závažnosti mentálního postižení dítěte, doporučení školského poradenského zařízení, rozhodnutí rodičů, ale i ředitele příslušné mateřské školy. Většinou jsou v mateřských školách běžného typu vzdělávány děti s lehkým mentálním postižením, protože v tomto věku ještě nejsou rozdíly v rozumových schopnostech natolik výrazné. Mateřská škola speciální je organizována jako běžné předškolní zařízení. Vedle formativní a informativní funkce plní další funkce, které se liší od mateřské školy běžného typu. Zabezpečuje diagnostiku s přihlédnutím na návaznou institucionální péči. Disponuje reedukační funkcí, která se zaměřuje na rozvoj postižených funkcí s důrazem na poznávací procesy. Pracovníci mateřských škol speciálních využívají i kompenzační funkci, kdy u dítěte rozvíjí nepostižené schopnosti. Další funkcí, kterou poskytují pracovníci mateřských škol speciálních, je rehabilitační či terapeuticko-formativní. S ohledem na náročnost péče o dítě s mentálním postižením může mateřská škola speciální sloužit jako úleva pro rodiče a pak hovoříme o tzv. respitní funkci. Tyto školy poskytují také nejrůznější formy terapie např. muzikoterapie, canisterapie, hipoterapie aj. (srov. Černá a kol. 2005; Valenta, Michalík, Lečbých 2018).

### **3.2 Možnosti vzdělávání žáků s mentálním postižením**

Nástup do školy je významným sociálním mezníkem v životě každého dítěte. V období školního věku dochází ke zvyšování nároků na dítě. U dětí s mentálním postižením se začínají výrazně projevovat jejich specifika v oblasti kognitivní, a to

hlavně v oblasti myšlení a paměti. Z tohoto důvodu je důležitý výběr vhodné školy, kde se bude dítě rozvíjet a vzdělávat dle svých možností a schopností. Vždy je nutné zohlednit možnosti dítěte a jeho osobnostní rysy. U dětí s mentálním postižením je z důvodu jejich celkového opoždění častý odklad školní docházky o jeden nebo dva roky (Vágnerová, 2003).

Výchova a vzdělávání jedinců s mentálním postižením vyžaduje náročné pedagogické vedení od učitelů, vychovatelů, ale i rodičů. Vzhledem ke snížení rozumových schopností mají lidé s mentálním postižením sníženou schopnost učit se a také kapacita paměti je nižší. V minulých letech byli dokonce lidé s těžkým stupněm mentálního postižení označováni jako „nevzdělatelní“ a „nevychovatelní“. V současné době tomu tak není. I lidé s hlubokým mentálním postižením jsou rozvíjeni pomocí speciálních přístupů jako je např. metoda bazálního dialogu a jsou vzděláváni v tzv. rehabilitačních třídách (Slowík, 2016).

V roce 1999 nastala velká změna ve vzdělávání žáků s mentálním postižením v hlavním vzdělávacím proudu. Do té doby nebylo skoro možné integrovat žáky s mentálním postižením do běžného typu škol. V současnosti dochází k začleňování žáků s lehčím a středním stupněm mentálního postižení do základních škol formou individuální integrace. Zařazení žáka s mentálním postižením do školy běžného typu vyžaduje pečlivé zvážení, protože s sebou nese řadu rizik, ale také pozitiv (Slowík, 2016). U rodičů se často vyskytují určité obavy se zařazením dítěte do hlavního vzdělávacího proudu. Rodiče mají strach z šikany ze strany spolužáků, sociální izolace jejich dítěte, bojí se o jeho bezpečnost, kvalitu vzdělávacího programu a také o to, zda ve škole pracují kompetentní pedagogičtí pracovníci, kteří jsou schopni poskytnout jejich dítěti kvalitní a odpovídající vzdělání (Šmelová a kol.,2017).

Školský zákon definuje právo rodiče zvolit si pro své dítě školu. Zároveň potvrzuje právo dítěte na vzdělávání v běžné spádové škole a stanovuje povinnost řediteli, přijmout dítě z daného školského obvodu (Michalík, 2015). Při rozhodování o výběru vhodné školy rodiče často zvažují umístění školy, možnost dopravy, pověst školy, její úroveň a další informace. Zájmem rodičů je také, aby se dítě cítilo ve škole dobře a spokojeně. Pokud se rodiče rozhodnou o zařazení dítěte s mentálním postižením do běžné školy, měla by nastat úzká spolupráce se školou. Tato spolupráce by neměla být



pouze jednorázovou záležitostí, ale dlouhodobým procesem, který by měl trvat po celou dobu školní docházky (Šmelová a kol., 2017). U vzdělávání žáka s mentálním postižením v běžné škole je důležité, aby třída žáka přijala, respektovala jeho odlišnost a porozuměla mu. Důležitý je třídní kolektiv a celkové klima třídy. Třídní učitel musí kolektiv předem připravit na příchod integrovaného spolužáka a podat o něm třídě dostatek informací, které jsou přiměřené jejich věku a myšlení. Spolužáci by měli vědět, jaké jsou reálné dovednosti daného žáka a s čím bude naopak potřebovat pomoci. Pokud bude ve třídě působit další pedagogický pracovník (např. asistent pedagoga), je důležité třídu seznámit s jeho pozicí a úlohou v rámci vyučování (Šmelová a kol., 2017).

Vzdělávání dětí s mentálním postižením může probíhat v rámci škol hlavního vzdělávacího proudu, nebo v rámci speciálního vzdělávání. Pro žáky s lehkým mentálním postižením jsou zřizovány základní školy podle §16 školského zákona (dříve označovány jako základní školy praktické potažmo školy zvláštní). Tyto školy jsou často vybaveny různými dílnami, zahradami, kuchyněmi, kde je realizovaná praktická příprava žáků. Tento typ škol mohou navštěvovat i žáci s dalšími psychickými poruchami, autismem, více vadami, popř. žáci s mentálním postižením v kombinaci s projevy specifických poruch učení nebo chování. Škola se svou strukturou, organizací a učebním plánem se výrazně neodlišuje od běžné základní školy. Škola je členěna na první a druhý stupeň, ale na rozdíl od základní školy běžného typu se první stupeň ještě rozděluje na tzv. první období (1.-3. ročník) a druhé období (4.-5. ročník). Avšak současným trendem je zařazování žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol s využitím podpory asistenta pedagoga. Dalším typem škol jsou základní školy speciální, které jsou určeny pro žáky s těžšími formami mentálního postižení, které využívají speciálně pedagogické prostředky. V těchto třídách je snížený počet žáků a působí v nich asistent pedagoga. Tento typ škol se výrazně odlišuje od základních škol běžného typu. Pro tyto školy je zpracován Rámcový vzdělávací program pro vzdělávání žáků v základní škole speciální (RVP ZŠS). Do základní školy speciální jsou zařazováni žáci, kterým úroveň rozumových schopností nedovoluje navštěvovat základní školu nebo základní školu zřízenou pro žáky s lehkým mentálním postižením. Po ukončení povinné docházky nezískávají žáci základní vzdělání, ale pouze základy vzdělání. Co se týká profesní přípravy mohou žáci s lehkým mentálním postižením navštěvovat střední odborná učiliště. Většina z nich, ale navštěvuje odborná

učiliště nebo praktické školy. Praktické školy poskytují jednoleté nebo dvouleté vzdělání, kde si žáci osvojují především praktické dovednosti a zároveň si zdokonalují vzdělání ve všeobecně vzdělávacích předmětech (Valenta, Michalík, Lečbých, 2018).

Další podstatnou institucí, která je důležitá při vzdělávání žáků s mentálním postižením jsou speciálně-pedagogická centra (dále jen SPC). Centrum vykonává depistáž, speciálně-pedagogickou diagnostiku, vypracovává zprávy z vyšetření a doporučení ke vzdělávání, zajišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků, zpracovává odborné podklady pro nastavení podpůrných opatření. Vedle toho zajišťuje ambulantní a poradenskou činnost pro děti s postižením a jejich rodiče. SPC také poskytuje metodickou pomoc učitelům a rodičům, kteří se rozhodnou pro vzdělávání jejich dítěte v běžném typu školy. Další služby, které SPC nabízí je: zapůjčování speciálních pomůcek, učebnic a literatury. Společně s pedagogickou psychologickou poradnou (dále jen PPP) patří SPC mezi školská poradenská zařízení. Školská poradenská zařízení fungují bezplatně zejména na žádosti zákonných zástupců dětí či škol. Aby mohla být služba poskytnuta, je nutný informovaný souhlas zákonného zástupce dítěte. Hlavní rozdíl mezi SPC a PPP je především ten, že SPC se věnuje poradenským službám, které jsou určeny pro děti se zdravotním postižením. Oproti tomu PPP poskytují poradenské služby zejména dětem bez zdravotního postižení a nespecializují se na konkrétní druh problému. Mezi základní činnosti PPP patří zjišťování připravenosti žáků na povinnou školní docházku, doporučování podpůrných opatření, zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáků. Poskytují poradenské služby žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti, zajišťují prevenci sociálně patologických jevů a zabezpečují metodickou podporu školám. SPC a PPP jsou z hlediska spolupráce se školami nejdůležitějšími odborníky (Kendíková, 2017).

Poradenské služby poskytují také samotné školy. Tyto poradenské služby jsou realizovány přímo ve škole a za jejich zajišťování odpovídá ředitel školy. V souvislosti s novelizací školského zákona se kladou v této oblasti na školy vysoké nároky. Školy poskytují poradenské služby prostřednictvím výchovného poradce a školního metodika prevence. Dále může škola zřídit pracovní pozici školní psycholog, školní speciální pedagog nebo může oslovit jinak konkrétně a speciálně zaměřené poradce (Kendíková, 2018).

### **3.3 Didaktické principy vzdělávání žáků s mentálním postižením**

Didaktika zkoumá principy vzdělávání a vyučování. Má své nezastupitelné místo i při vzdělávání žáků s mentálním postižením. Didaktika se zabývá hledisky obsahovými (obsah učiva a jeho strukturace) a procesuálním. Procesuální hledisko se zaměřuje na metody učení, formy vzdělávání s přihlédnutím k daným vzdělávacím obsahům a struktuře žáků, uplatňování pomůcek ve výuce apod. (Švarcová-Slabinová, 2003).

Didaktické zásady se u žáků s mentálním postižením výrazně neodlišují od těch standartních. Speciálně pedagogické principy a přístupy jsou v nich integrovány. Samostatně stojí jen požadavek integrované výuky a princip individuálního přístupu.

Zásada názornosti platí u vzdělávání žáků s mentálním postižením dvojnásob. Základem je předkládání věcí a jevů zprostředkováním přes co největší množství analyzátorů (multiplicita vjemů). Tím se mohou vyvíjet mnohačetné spoje mezi vnímanými jevy a pozdějšími představami. Pokud se v učivu vyskytují abstraktní nebo zobecnělé prvky, tak je důležité, aby výuka byla názorná a žák měl možnost vidět vše konkrétně. Existuje velké množství didaktických pomůcek, které pomáhají tuto zásadu uplatňovat v praxi. Důležitá je i pedagogická tvořivost, která pomáhá naplňovat tuto zásadu.

Při zásadě přiměřenosti by obsah učiva, didaktické metody, organizační formy a struktura hodiny měla odpovídat věku a stupni postižení žáka. Pokud některá z těchto složek přesahuje možnosti žáka je vzdělávací proces neefektivní, a naopak pokud jsou nároky na žáka příliš nízké vede to k jeho pasivitě. Vždy je důležité respektovat schopnosti žáka a specifika jeho osobnosti. Do té zásady se řadí i využívání rehabilitačních a relaxačních technik.

Zásada soustavnosti zajišťuje osvojení vědomostí, dovedností a návyků v ucelené soustavě. Žáci s mentálním postižením směřují spíše k živelnému a nesystematickému poznávání, proto se při jejich vzdělávání klade důraz na systematickosti a je důležité návyk soustavnosti dlouho dobu cvičit.

Zásada trvalosti znamená uchovávat v paměti osvojené poznatky. Následně si tyto poznatky vybavit a správně je použít. U lidí s mentálním postižením je důležité neustálé opakování a procvičování. Důležité je praktické využívání i ve změněných podmínkách a situacích.

Zásada uvědomělosti a aktivity žáka spočívá v uvědoměném osvojování poznatků a jejich používání v praxi. Podstatná je motivace žáka a také to, aby žák věděl, kde dané učivo využije a proč je důležité ho znát. Žák by neměl ztratit zájem o danou problematiku. Důležitá je i vlastní aktivita žáka, který by neměl být pouze pasivním příjemcem informací (Valenta, Petráš, 2012).

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 4 ŽÁK S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM V BĚŽNÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Praktická část bakalářské práce zkoumá, jakým způsobem probíhá vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v běžném typu základní školy. Na základě získaných informací jsou zpracovány případové studie tří žáků s lehkým mentálním postižením, kteří jsou vzděláváni v hlavním vzdělávacím proudu. Prostřednictvím bakalářské práce se snažíme nahlédnout do procesu inkluzivního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a zhodnotit jeho celkový průběh.

#### 4.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumného šetření je uceleně popsat vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v běžné základní škole. Zda inkluzivní vzdělávání rozvíjí tyto žáky a jestli je pro ně právě individuální integrace vhodná. Pozornost je zaměřena i na náročnost tohoto procesu z pohledu učitelů, kteří jsou odpovědni za vzdělávání žáků s mentálním postižením v běžné základní škole. Výzkum se věnuje také práci asistenta pedagoga, bez jehož podpory by edukace žáků s lehkým mentálním postižením v hlavním vzdělávacím proudu byla velmi náročná. Důležité je také zjistit, jak je žák s lehkým mentálním postižením přijímán kolektivem ve třídě.

Samotnému výzkumu předcházelo vytvoření výzkumných otázek, které pomáhají směřovat výzkum k jeho výzkumným cílům a zároveň přibližují cestu, jak výzkum realizovat. Za pomoci výzkumných otázek zužujeme a konkretizujeme výzkumný problém (Švaříček, Šed'ová, 2007).

#### **K dosažení výzkumného cíle byla stanovena hlavní výzkumná otázka:**

Jakým způsobem probíhá vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v běžné základní škole z pohledu učitelů a asistentů pedagoga?

### **Hlavní výzkumná otázka je dále rozvíjena dílčími výzkumnými otázkami:**

1. Jak učitelé a asistenti pedagoga hodnotí vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v běžné základní škole?
2. Jak přítomnost žáka s lehkým mentálním postižením ovlivňuje průběh vyučovací hodiny a celkové klima třídy? (metody práce, pomůcky, organizace vyučovací hodiny, zapojení do aktivit, vztahy se spolužáky atd.)
3. Jakou roli zastává asistent pedagoga při práci s žáky s lehkým mentálním postižením?
4. Cítí se učitelé a asistenti pedagoga dobře připraveni na vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením?
5. Jak probíhá spolupráce s rodiči integrovaného žáka a jinými odborníky?

## **4.2 Metodologie výzkumného šetření**

Tato kapitola se zaměřuje na popis metodologie, která byla při výzkumu uplatněna. Jedná se o kvalitativní výzkumnou strategii a k získání dat použila autorka metodu rozhovoru, pozorování a analýzy dokumentů. Na základě získaných informací byly vytvořeny případové studie tří žáků s lehkým mentálním postižením, kteří jsou vzděláváni v běžném typu základní školy. Metodologie výzkumného šetření byla zvolena na základě vybraného tématu, kdy prostřednictvím kvalitativního výzkumu je možné danou problematiku zkoumat lépe a hlouběji, a to pomocí osobních názorů a postojů zúčastněných.

### **4.2.1 Kvalitativní výzkum**

Podle Strausse (1999) rozumíme kvalitativním výzkumem jakýkoliv výzkum, při kterém výsledků nedosahujeme pomocí statistických metod nebo kvantifikace. Kvalitativní výzkum se týká života lidí, příběhu, chování, ale také chodu organizace, společenských hnutí nebo vzájemných vztahů. Základní princip spočívá ve zkoumání prvku, procesu a fenoménu v přirozených podmínkách. Důležitá je snaha porozumět mu a vytvořit komplexní obraz o něm. Podstatou výzkumného šetření je zjistit, jak různé pojmy a vztahy chápou přímo aktéři sociální reality. Aktéři jsou vnímání jako odborníci na sociální situace, které prožívají. Hlavním cílem výzkumníka je porozumět situaci tak, jak jí rozumějí sami aktéři (srov. Reichel, 2009; Švaříček, Šed'ová, 2007).

U kvalitativního výzkumu nejsou předem stanovené hypotézy. Až po nasbírání dat pátrá výzkumník po pravidelnostech, které se v nasbíraných datech vyskytují. Nově vzniklé hypotézy nebo teorie, ale nelze zobecňovat, protože jsou platné jen pro zkoumaný vzorek. Kvalitativní výzkum využívá nejčastěji nejrůznější formy rozhovoru, kvalitativního pozorování, studia dokumentů, experimentu aj. Hlavní výhodou kvalitativního výzkumu je získání hloubkového popisu případu. (srov. Švaříček, Šed'ová, 2007; Hendl, 2016).

#### 4.2.2 Rozhovor

Rozhovor je jednou z nejčastěji používaných metod sběru dat v kvalitativním výzkumu. Švaříček (2007, str. 159) definuje rozhovor jako „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla s jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.*“ Podle Reichela (2009, str. 116) je rozhovor „*specifická sociální situace, navozená uměle, obvykle na základě určité aktivity tazatele.*“ Pomocí rozhovoru může výzkumník porozumět pohledu jiných lidí. Respondenti nejsou omezováni výběrem položek jako je tomu například v dotazníku, a proto je možné zachytit jejich výpověď v přirozené podobě. Před zahájením samotného rozhovoru by měl výzkumník načerpat teoretické znalosti o zkoumané problematice. Rozhovor bývá zpravidla nahráván na diktafon, kdy je nutné se ujistit, zda s tím dotazovaný souhlasí. Záznam rozhovoru je nezbytné přepsat. Přepis rozhovoru slouží k analýze a interpretaci získaných dat. Rozhovory mohou mít několik podob. Mezi základní typy rozhovorů patří: nestrukturovaný, strukturovaný a polostrukturovaný rozhovor (Švaříček, Šed'ová 2007).

Nestrukturovaný rozhovor (též volný, neformální) klade velké nároky na schopnost tazatele. Při volném rozhovoru nejsou otázky předem dány a vznikají během přirozené komunikace s respondentem. I když nemá výzkumník předem připravené otázky, musí mít jasno, na jakou otázku hledá odpověď. Důležitá je přirozenost komunikace a nenásilný průběh. Speciální formou nestrukturovaného rozhovoru je tzv. narativní rozhovor, kdy respondent volně vypráví na nějaké téma, o nějaké životní události, zážitku, příběhu apod. Výzkumník by neměl dotazovaného zbytečně přerušovat a zasahovat do jeho dějové linie (srov. Miovský 2006; Reichel, 2009).

Strukturovaný rozhovor je metoda, která stojí na hranici dotazníkových metod a rozhovoru. Vyznačuje se přesnou formulací otázek i neměnným pořadím. Tazatel k otázkám nepřidává vlastní komentář, pouze čte otázky a zaznamenává odpovědi (Reichel, 2009).

Polostrukturovaný rozhovor představuje kompromis mezi předchozími typy rozhovorů. V bakalářské práci bude použit právě tento typ rozhovoru, který bývá v kvalitativních výzkumech nejpoužívanější. Výzkumník si předem připraví soubor témat nebo otázek, kterých se bude rozhovor týkat. Výzkumník může otázky dle potřeby modifikovat, měnit pořadí nebo pokládat otázky doplňující. Dále může tazatel požadovat upřesnění a vysvětlení odpovědi respondenta. Cílem polostrukturovaného rozhovoru je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu (srov. Reichel 2009; Miovský 2006).

#### **4.2.3 Pozorování a studium dokumentů**

Společně s rozhovorem patří pozorování mezi nejstarší metody získávání psychologických poznatků. I v běžném životě člověk pozoruje různé situace, prostředí, chování lidí a podobně. Na rozdíl od běžného pozorování se vědecké pozorování vyznačuje určitým záměrem. Vědecké pozorování je součástí konkrétního výzkumného plánu či úkolu (Reichel, 2009).

Základním typem pozorování je tzv. zúčastněné pozorování, které Švaříček (2007, str. 143) definuje jako „*dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.*“ Cílem není jen vlastní pozorování, ale také vyzkoumané předat čtenáři. Pozorovatel participuje na dění v pozorované sociální situaci, ale aktivity více sleduje, než aby je inicioval. Pozorovatel vstupuje k osobám, popřípadě skupinám, stává se jejich členem. Studované jevy sleduje přímo v prostředí, kde se odehrávají. Tento typ pozorování je vhodný právě pro sledování školní třídy, protože nenarušuje schéma sociální interakce a edukační proces, ale zároveň výzkumníkovi umožňuje být součástí interakcí, které v dané situaci probíhají. Opakem je nezúčastněné pozorování, kdy pozorovatel není v přímém kontaktu s osobou či skupinou, kterou pozoruje (např. polopropustné zrcadlo, kamera aj.) (Švaříček, Šedřová, 2007).



Dále se pozorování rozděluje na standardizované a nestandardizované. Standardizované pozorování probíhá za pomoci záznamového archu, kde jsou pozorované jevy přesně rozepsány a pozorovatel ví, na co se zaměřovat. Nestandardizované pozorování má stanovený pouze cíl nebo předmět pozorování, ale o dalších hlediscích jako je průběh a realizace, může rozhodovat pozorovatel průběžně a samostatně (Reichel, 2009).

Dále rozlišujeme pozorování zjevné (otevřené) a skryté. Jak již samotný název napovídá, pokud osoby vědí o tom, že jsou pozorovány, jedná se o pozorování zjevné. V případě, kdy pozorovaným osobám není známo, že jsou sledovány, pak se jedná o skryté pozorování. Každá z těchto forem má své výhody i nevýhody (Reichel, 2009).

Studium dokumentů se jako metoda sběru dat nevyskytuje tak často a běžně. I v této bakalářské práci slouží studium dokumentů jako doplnění informací získaných z rozhovorů a pozorování. Při studiu dokumentů provádíme intenzivní rozbor a analýzu dokumentů, které již existují. Na rozdíl od pozorování nám studium dokumentů umožňuje zachytit i minulé časové pasáže jejich vzniku a existence (Reichel, 2009).

#### **4.2.4 Případová studie jako výzkumný design**

Jako výzkumný design byla pro účely bakalářské práce zvolena případová studie (kazuistika), která je v pedagogických vědách hojně využívaným výzkumným designem. Případová studie se zabývá detailním studiem jednoho nebo několika málo případů. Používat případovou situaci je vhodné při neprobádaných nebo u málo známých témat, jevů, sociálních vztahů nebo událostí. Zkoumaný případ nebo jev je detailně popsán a vysvětlen. Zachycuje složitost případu a popis vztahů v jejich celistvosti. Předpokladem případové studie je, že prozkoumáním jednoho případu pak lépe porozumíme podobným případům. Existuje několik typů případových studií. Podle sledovaného případu rozlišujeme osobní případovou studii, studii komunity, studii sociálních skupin, studii organizací a institucí nebo studii, která zkoumá program, událost, role nebo vztah (srov. Švaříček, Šed'ová, 2007; Hendl, 2016).

Případová studie nemá své specifické analytické procedury. V praxi to znamená, že skoro každá studie reprezentuje do určité míry originální analytický a interpretativní

přístup. Společným znakem případových studií je pohled na případ jako na integrovaný systém (Švaříček, Šedřová, 2007).

### **4.3 Výzkumný soubor a průběh výzkumného šetření**

Jako výzkumný soubor byli zvoleni tři žáci s lehkým mentálním postižením, kteří jsou vzděláváni na běžné základní škole a využívají podpůrné opatření asistenta pedagoga. Informace o nich získala autorka na základě rozhovorů s třídními učiteli, asistenty pedagoga, pozorováním vybraných žáků ve výuce a studiem dostupných dokumentů (zprávy ze školských poradenských zařízení, individuální vzdělávací plány). Na základě získaných informací byly vytvořeny kazuistiky jednotlivých žáků.

Smyslem rozhovorů bylo zjistit, jak třídní učitelky a asistenti pedagoga nahlízejí na vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v hlavním vzdělávacím proudu. V čem spatřují výhody a nevýhody, zda jsou na takovou práci dostatečně teoreticky a prakticky vybaveni, ale také na to, jak probíhá vyučovací hodina, jaké metody práce využívají, jak integrovaný žák ovlivňuje kolektiv třídy apod. Pro srovnání se autorka rozhodla provést rozhovory nejen s učiteli, ale i s asistenty pedagoga, kteří působí u integrovaných žáků a jsou s nimi v bezprostředním kontaktu. Rozhovory byly nahrávány na mobilní telefon a po přepsání smazány. Všechny rozhovory probíhaly ve školách, kde respondentky pracovaly. Okruhy a otázky pro rozhovor byly předem připravené, ale podle potřeby a na základě odpovědí respondentek autorka otázky modifikovala nebo měnila jejich pořadí. V případech, kdy nebylo jasné, jak respondentka danou věc myslí, byla požádána o vysvětlení, aby mohly být odpovědi správně interpretovány. Respondentkám byl u každé z otázek poskytnut prostor na přemýšlení. Každý rozhovor trval v průměru 15 minut a odehrával se v přátelském duchu.

Aby autorka bakalářské práce hlouběji pronikla do zkoumané problematiky, rozhodla se využít metodu pozorování. Žáci byli pozorováni v několika vyučovacích hodinách, ale i během přestávky. Autorka sledovala průběh vyučovací hodiny, zapojení žáka do aktivit, jeho pozornost, ale také spolupráci mezi integrovaným žákem a asistentem pedagoga. Poslední použitou metodou sběru dat, která byla využita pro sestavení kazuistik, bylo studium dostupných školních dokumentů.

Všemu výše zmiňovanému předcházelo oslovení základních škol v okrese Prostějov. Z celkového počtu 49 základních škol bylo prostřednictvím emailu osloveno dvacet škol. Některé školy neposkytly autorce žádnou zpětnou vazbu, jiné školy odpověděly, že v současné době nevzdělávají žáka s lehkým mentálním postižením a další odmítly spolupráci. Celkem pět škol bylo ochotno navázat spolupráci, ale ovšem pouze u tří z nich souhlasili s výzkumem i rodiče integrovaných žáků.

#### **4.4 Etika výzkumu**

V rámci každého výzkumu je třeba ctít určité etické zásady. V rámci následujícího výzkumu rodiče žáků s lehkým mentálním postižením poskytli autorce informovaný souhlas a zároveň byli informováni o průběhu a účelu výzkumného šetření. Asistentky pedagoga a učitelky, se kterými byl veden rozhovor souhlasily s jeho nahráváním. Byly informovány, že rozhovor slouží pouze pro účely bakalářské práce a po přepsání bude smazán. Všichni účastníci výzkumu byly ujistěny, že veškeré informace budou uváděny anonymně bez jejich jména a školy, na které působí. Vzhledem k citlivosti tématu bylo nutné zachovat naprostou důvěrnost. Pro zachování anonymity byla všechna jména účelně změněna nebo byly použity pouze zkratky.

#### **4.5 Kazuistika integrovaných žáků**

Na základě získaných informací sestavila autorka kazuistiku tří žáků s lehkým mentálním postižením, kteří jsou vzdělávání formou individuální integrace s podporou asistenta pedagoga v běžné základní škole v okrese Prostějov. Informace byly získány ze studia školních dokumentů, vlastním pozorováním a také rozhovory s třídními učiteli a asistenty pedagoga, kteří u vybraných žáků působí. Pro přehlednost byly klíčové odpovědi z rozhovorů zařazeny až na samotný závěr všech kazuistik.

##### **4.5.1 Kazuistika č. 1**

**Jméno:** Karel

**Třída:** 7.

**Diagnóza:** Karel je žák se speciálními vzdělávacími potřebami, jehož aktuální úroveň intelektových schopností jako celku odpovídá výkonům v pásmu lehkého mentálního postižení s výskytem projevů poruch chování a emocí.

### **Rodinná anamnéza:**

Karel je dítě z prvního těhotenství matky, kdy porod proběhl v 38. týdnu, a to bez komplikací. Otec a matka spolu nikdy nežili. Matka trpí anemií a vadou zraku. Otec je sledován neurologem z důvodu mozkové obrny s lehčím postižením dolních končetin a vyskytuje se u něj také mentální postižení. Ve 3 měsících byl chlapec hospitalizován s podezřením na týraní ze strany otce, kdy se po pobytu u otce vyskytly u chlapce v oblasti obličeje drobné hematomy. V současné době se o Karla stará matka a babička. Otec nejeví o chlapce zájem. Karel nemá žádné sourozence.

Dle třídní učitelky je Karlova domácí příprava na vyučování dostatečná a konzultace s matkou probíhají jedenkrát měsíčně.

### **Průběh vzdělávání:**

Chlapec se vzdělává formou individuální integrace v běžné třídě základní školy. Je vzděláván dle IVP, který vychází ze ŠVP s minimální doporučenou úrovní pro úpravu očekávaných výstupů ve 3. stupni podpurných opatření s využitím podpory asistenta pedagoga ve všech vyučovacích předmětech. Pro poruchy chování je sledován dětským psychiatrem a je také v péči školního logopeda i speciálního pedagoga. Žák má dlouhodobé výchovně vzdělávací obtíže ve škole.

Vzdělávání Karla je velmi obtížné a v jednotlivých předmětech se projevují nejrůznější problémy. Vzhledem k postižení chlapce je nutný individuální přístup, a především dohled učitele a asistenta pedagoga. Soustředění a pozornost je i přes jeho věk na velmi slabé úrovni. U Karla je nutné volit vhodný způsob motivace k práci. Pracovní tempo žáka je velmi pomalé a často u něj dochází k nepozornosti a rozptýlení vlivem podnětů z vnějšího okolí.

Na konci šestého ročníku byl Karel ohodnocen známkou dostatečnou z českého jazyka i z matematiky, přičemž znalosti z českého jazyka jsou na lepší úrovni. Dobře se

orientuje v nauce o slově, chápe vztahy mezi slovy, určí slovo podřazené, nadřazené, souřadné. Vysvětlí pojmy homonyma, antonyma, slova jednoznačná, mnohoznačná. Byl seznámen s tvořením slov, určí kořen slova, předponu i příponu. Vymezí základní skladební dvojice, s vedlejšími větnými členy má problém. V pravopisu mu dělá problém psaní velkých písmen, zapomíná interpunkční znaménka, někdy chybuje v psaní y/i po obojetných souhláskách. S podporou umí napsat jednoduchý vlastní slohový útvar podle zadání. Učivo českého jazyka tedy zvládá v minimalizovaném rozsahu.

V matematice se vyskytují problémy mnohem výraznější než v českém jazyce a učivo je pro Karla na hraně jeho možností. Logické myšlení je u chlapce v důsledku mentálního postižení oslabené. Z tohoto důvodu je velmi důležitá podpora asistenta pedagoga. Matematické operace potřebuje rozfázovat na menší kroky, vyžaduje neustálou podporu a ocenění. Při řešení matematických příkladů je nutný delší čas na splnění úkolu. Je také limitován tím, že má krátkodobou paměť a nepamatuje si násobilku (nutná pomocná tabulka). Některé matematické operace nezvládá z důvodu jejich přílišné abstrakce. Někdy se Karel aspoň snaží učivo pochopit a po rozfázování na menší kroky je schopen daný úkol zvládnout. Jsou však situace, kdy to chlapec předčasně vzdává a nemá chuť práci dokončit. Při řešení složitějších matematických úloh se u něj objevuje přetížení a následná únava, která je v matematice mnohem více zřetelná, než v jiných předmětech. Důležité je chlapce často chválit a posilovat tím pozitivní přístup k učení. Zároveň se asistent pedagoga snaží předcházet neúspěchu v oblasti matematiky. Více Karla zajímá učivo geometrie. Baví ho rýsování a dotváření obrazců podle zadání. V této oblasti zažívá úspěch a radost. Největší motivací a oceněním je pro tohoto žáka pochvala učitele.

Učivo anglického jazyka zvládá Karel jen s velkou podporou a na vysvědčení byl klasifikován známkou tři. V zeměpise si Karel informace celkem dobře pamatuje a o učivo se zajímá. Má problém pracovat s pracovními listy, a proto je vypracovává společně s asistentem pedagoga. Práce s textem se u něj jeví také jako problematická a potřebuje u ní velkou podporu ze strany učitele nebo asistenta. Po předchozím upozornění je schopen se naučit shrnutí učiva. Někdy mu sice unikají souvislosti, ale vzhledem k typu postižení se v učivu celkem orientuje. O učivo dějepisu a přírodopisu

nejeví zájem. Ve fyzice se o učivo krátkodobě zajímá, ale získané znalosti neumí aplikovat v úkolech a při řešení fyzikálních příkladů. Má rád práci na počítači, umí vyhledat informace na internetu a zkopírovat obrázky. V rámci pracovních činností rád pracuje s různými materiály, ale je zbrklý, a to někdy nevede k požadovaným výsledkům. Když se soustředí, je schopen dodržet pracovní postup. Zvýšený dohled potřebuje v rámci rukodělných a výtvarných aktivit. Chlapec si neuvědomuje při zacházení s pomůckami (nůžky, špejle, kružítko aj.) možné nebezpečí při neopatrné manipulaci. Z tohoto důvodu při zacházení s pracovními nástroji potřebuje neustálý dohled. Vyskytují se situace, kdy zasahuje do práce jiných žáků a nevěnuje se vlastní práci, nedotahuje věci do konce. Výtvarné a rukodělné činnosti ho ale baví a často si chce vyrábět masky a převleky superhrdinů a rytířů. V tělesné výchově se rád účastní nabízených činností. Karel je šikovný při balančních cvičení a baví ho překážkové dráhy. Do sportovních her se zapojí, ale má problém s dodržováním pravidel. Neumí prohrávat a často nerespektuje pokyny vyučujících, což vede k nebezpečným situacím.

Při práci ve škole Karel plní zadané úkoly s podporou asistenta a jeho výkony jsou velice pozitivně ovlivněny motivační pochvalou a odměnou za snahu a práci ve škole. Má ovšem pomalé pracovní tempo a ke všemu musí být opakovaně pobízen. Obtíže se vyskytují při samostatné práci, kdy potřebuje neustálou podporu a ocenění učitele nebo asistenta pedagoga. Má problémy se soustředěním a je třeba ho neustále vybízet a motivovat. Velmi málo se dokáže soustředit na činnost, kterou momentálně vykonává a jeho pozornost je lehce odklonitelná. Při práci s chlapcem je důležitá přiměřenost, strukturalizace, individualizace, konkretizace postupů, pozitivní zpevňování a jednotlivé situace modelovat do přijatelné a žákem akceptovatelné podoby. Důležitá je také aktivizace žáka, motivace, střídání činnosti a schopnost žáka zaujmout, aby došlo ke vzbuzení zájmu o učivo. Slovní instrukce jsou chlapci zadávány stručně a jednoduše po jednotlivých krocích. Důležité bylo pro žáka vytvořit názornou organizaci fyzického prostoru a pracovních úkolů, která zvyšuje schopnost orientace, zlepšuje samostatnost a snižuje jeho nejistotu. Podstatné je stanovení jasných pravidel a přesné určení toho, co se od Karla očekává a požaduje. Chlapci je nutné poskytnout zážitek úspěchu. A to nejen pochvalou ze strany učitele a asistenta pedagoga, ale i potleskem třídy. Dle doporučení školského poradenského zařízení je nutné, aby pedagog ochotně pracoval

s Karlem na osobní rovině, vynaložil více času, energie a úsilí na to, aby chlapci skutečně naslouchal, povzbuzoval ho a přizpůsoboval se jeho potřebám.

Karlovi komunikační a sociální schopnosti jsou narušené. Objevuje se u něj výrazná emoční labilita, afektivní výbuchy s projevy agresivity. Má problém s dodržováním pravidel pro sociální kontakt. Jeho vyjadřování je formulačně neobratné a vyskytují se u něj neadekvátní reakce. Schopnost adaptability je výrazně omezena (obtíže se zvládáním změn, ujišťování se kladením dotazů, rigidní chování). Výrazné zlepšení je v současné době v chování, kdy díky správné medikaci dochází ke zmírnění projevů agresivity. Afektivní výbuchy se vyskytují jednou až dvakrát měsíčně. Problémy stále přetrvávají v respektování pokynů učitele, kdy je nutný neustálý dohled asistenta pedagoga. Chlapec je mnohdy nevyzpytatelný, vznětlivý a emočně labilní, a proto je nutná neustálá přítomnost učitele nebo asistenta pedagoga, který může zabránit případným konfliktům se spolužáky. Na nepříznivé situace reaguje pláčem nebo naopak velkým vztekem. Asistent pedagoga cíleně nacvičuje s chlapcem sociální dovednosti, zařazuje hry, které jsou založené na spolupráci, sociální příběhy, sociální scénáře a respektuje jeho sníženou frustrační toleranci.

Do školy chodí chlapec rád. V zájmové činnosti je snaživý, těší se z ní a dosahuje výsledků odpovídajících své mentalitě. Pokud má možnost, vyhledává spíše mladší děti, se kterými si hraje na vojáky a rytíře.

### **Vlastní pozorování:**

Spolužáci vnímají přítomnost integrovaného žáka jako samozřejmost, jelikož chlapec je součástí kolektivu již od 3. třídy. Zapojení chlapce do her a dění ve třídě často vyvolávalo konflikty, protože Karel většinou nerespektoval pravidla a zasahoval do již probíhající hry. Spolužáky také často provokoval. Dle autorčina názoru jsou spolužáci schopni akceptovat do jisté míry Karlovo chování, ale i během pozorování, nastaly situace, kdy musel zasáhnout pedagog a pomoci situaci vyřešit. Svým chováním se snažil být chlapec středem pozornosti a získávat si pozornost ostatních (bral spolužákům pouzdro, přemísťoval aktovky, házel gumou po třídě a občas použil i vulgarismy). Karel si následky svého jednání spíše neuvědomoval. Z těchto důvodů byl ve třídě neustále přítomen asistent pedagoga.

Během vyučování má chlapec své místo v zadní lavici u dveří společně s asistentkou pedagoga. Jelikož je Karel dostatečně vysoký, tak místo v poslední lavici není problémem. Dle slov učitelky bylo místo u dveří vybráno strategicky, aby při práci nerušil ostatní spolužáky a v případě přetížení mohl bez problémů s asistentkou opustit třídu.

Při hodině matematiky došlo k situaci, kdy se chlapec očividně jevil jako velmi přetížený a nechtěl dál pokračovat v zadané práci. Následně se začal hlasitě projevovat, čímž rušil ostatní spolužáky. Asistentka po dohodě s učitelkou opustila s chlapcem na chvíli třídu. Chlapec se prošel po chodbě a vrátil se do třídy a byl schopen pokračovat v úkolu bez negativních afektů. A to i díky vhodné motivaci ze strany asistentky. Na spolužácích bylo vidět, že jsou na tyto situace zvyklí a nijak to nenarušilo průběh hodiny, ani nikdo tento problém neokomentoval. Další vyučovací hodiny proběhly bez větších potíží. V posledních hodinách se u chlapce projevovala nepozornost, poruchy soustředění a únava.

Asistentka se po celou dobu výuky věnovala pouze integrovanému Karlovi, který dle jejích slov není schopen samostatně pracovat. Komunikace mezi chlapcem a asistentkou byla velmi příjemná a po dobu pozorování chlapec respektoval její pokyny. I přes svoje znevýhodnění zvládal chlapec střídání pedagogů na jednotlivé předměty.

#### **4.5.2 Kazuistika č. 2**

**Jméno:** Vašek

**Třída:** 3.

**Diagnóza:** Opožděný a nerovnoměrný psychomotorický vývoj, kognitivní deficity snižující intelektový výkon a verbální a názorový skór je v pásmu lehkého mentálního postižení.

**Rodinná anamnéza:**

Vašek se narodil do úplné rodiny. Má staršího bratra, který navštěvuje 7. ročník základní školy a jeho vzdělávání probíhá bez obtíží, dokonce patří k nejlepším ve třídě.



Matka často srovnává výkony Vaška se starším bratrem a není schopna pochopit, že Vašek potřebuje zcela jiný přístup. Domácí příprava chlapce je nedostatečná, matka se chlapci příliš nevěnuje a neplnění úkolů omlouvá únavou chlapce. Úkoly, které chlapec plní s pomocí otce jsou na lepší úrovni. Spolupráce se školou není na dobré úrovni. I když je matka pravidelně informována o metodách práce, které je nutné uplatňovat i při domácí přípravě na vyučování, přesto není schopna tyto pokyny dodržovat. Chlapec je po příchodu ze školy mnohdy sám, hraje na počítači a čeká na příchod rodičů. Často si stěžuje na vztahy se starším bratrem, který mu v nepřítomnosti rodičů prý ubližuje. Třídní učitelka o této skutečnosti matku informovala. Komunikace mezi matkou, třídní učitelkou a asistentkou pedagoga funguje především prostřednictvím deníčku na vzkazy a sporadicky se vyskytují i osobní konzultace.

### **Průběh vzdělávání:**

V současné době navštěvuje Vašek 3. ročník běžné základní školy. Vzdělávání chlapce probíhá dle IVP s podporou asistenta pedagoga a je zařazen do 3. stupně podpůrného opatření. Podporu asistenta pedagoga využívá nejen při vyučování ale i ve školní družině. Chlapec je v evidenci neurologa a klinického psychologa. Také pravidelně navštěvuje logopeda a školního speciálního pedagoga, který mu poskytuje speciálně pedagogickou péči. Jeho vzdělávání je realizováno dle ŠVP – ZV – s očekávanými výstupy minimální úrovně. Ve třídě je celkem 16 žáků a dle IVP jsou vzděláváni další 2 žáci. Chlapec je vzděláván dle IVP v českém jazyce, matematice, prvouce, hudební výchově, výtvarné výchově i tělesné výchově. Na tvorbě IVP se podílí nejenom třídní učitelka, ale i asistentka pedagoga a speciální pedagog, který působí přímo ve škole.

V pololetí třetího ročníku byl Vašík hodnocen známkou tři z českého jazyka i matematiky, dvojkou z prvouky a jedničku měl chlapec z výtvarné, tělesné, pracovní a hudební výchovy.

Při čtení využívá Vašek klasickou metodu čtení. Poznává všechna písmena, ale občas v nich chybuje. Čte po slabikách a textu nerozumí, jeho tempo četby je velmi pomalé. V psaní používá psací písmo, ale má výrazně horší úpravu v písance i sešitech. Nerespektuje linky, nerozlišuje délku samohlásek. Velké problémy má s psaným tvarem

písmen, často dochází také k jejich záměně. Chlapcovo tempo psaní je pomalé a diktáty nestihá psát vůbec. Opis textu zvládne, pouze však krátké a jednoduché věty.

V matematice Vašek počítá v oboru do 20. Pamětní operace zvládá s pomocí názorných pomůcek za značné podpory asistenta pedagoga. U slovních úloh vážne pochopení smyslu daného příkladu, a proto je nedokáže řešit. Učivo geometrie bez pomoci asistentky nezvládá vůbec. Číslice umí napsat i přečíst. Žák zná matematické výrazy plus, mínus, rovná se.

Vašek se orientuje v okolí svého bydliště a v okolí školy, kterou navštěvuje. Sám zvládá cestu do školy. V pohybovém projevu je neobratný a těžkopádný. Manipulaci s předměty zvládá. Chlapec dodržuje základní pravidla společenského chování, pozná, kolik je hodin a zná rozvržení denních činností.

Testy jsou pro chlapce připraveny v souladu s minimálními výstupy. Při psaní testů asistentka pedagoga pouze vysvětlí zadání, ukáže vzorový příklad a následně žák pracuje sám s využitím pomůcek. Vašek využívá nejrůznější pomůcky a potřebuje hlavně vizualizaci a používání hmatatelných věcí, protože s prvky abstrakce má výrazné obtíže. Při práci s žákem jsou využívány kompenzační a speciální pomůcky např. karty se slovy, karty s číslicemi, počítadlo, kostky, tabulky, přehled písmen abecedy, speciální učebnice a pracovní sešity. Vašek rozumí pokynům přiměřené složitosti. Respektuje pokyny dospělé osoby a podřídí se jim. Neúspěch ho neodradí, nevadí mu a spíše ho nevnímá. Objevují se u něj stereotypní rituály. Při vyučování není aktivní a sám se nepřihlásí. Občas je nepozorný a sebemenší podnět odklání jeho pozornost. Vyžaduje neustálou pomoc a samostatně nepracuje. Bez pomoci asistentky neví, co má s úkolem dělat. V případě přetížení využívá asistentka relaxačních chvil na koberci. Během výuky je nutné zajisti její nerušený průběh a eliminovat rušivé vlivy. Důležité je minimalizovat náhlé změny a žáka o nich předem informovat. Chlapec potřebuje individuální a trpělivý přístup. Podstatné je instrukce zadávat jednoduše a opakovaně a ověřovat si, zda zadání skutečně pochopil. Vašek potřebuje při práci dostatek času na pochopení, vypracování i kontrolu práce. Asistentka i učitelka se snaží vést chlapce k větší samostatnosti a sebejistotě.

V komunikaci je chlapec pasivní a neudrhuje oční kontakt. Jeho vyjadřování je neobratné, má velké problémy s tvořením vět. Vyskytuje se u něj vada výslovnosti, má problémy se souvislým vyjadřováním a jeho slovní zásoba je velmi omezená. Neklade otázky, čeká na podnět od druhého a odpovídá jedním nebo dvěma slovy.

Vašík je spíše samotář a nezapojuje se do kolektivních činností. Kolektiv ve třídě chlapce respektuje a jelikož není příliš výřečný působí na ostatní dojem hodného dítěte. On sám přítomnost spolužáků nevyhledává a je spíše introvert.

Spolupráce mezi asistentkou a třídní učitelkou je na dobré úrovni. Asistentka pedagoga informuje učitelku o výsledcích žáka a o zvládnutí učiva. Každé úterý mají pedagogičtí pracovníci školy vyčleněno konzultační odpoledne, kdy si předávají informace o žácích, řeší různé problémy vyskytující se během vzdělávání nebo řeší výchovné problémy. Konzultační odpoledne mohou využít také rodiče žáků.

### **Vlastní pozorování:**

Vašek společně s asistentkou pedagoga sedí úplně vzadu, kde má asistentka svoji skříňku s nejrůznějšími materiály a pomůckami, které při výuce využívá. Při komunikaci používal chlapec jednoduchá slova. Nejvíce komunikoval s asistentkou pedagoga, která se ho musela často doptávat, aby zjistila, co svým sdělením chlapec myslel. Asistentka pedagoga se ve výuce věnovala primárně Vašíkovi. V případě potřeby pomohla také žákům, kteří měli problémy s pochopením nebo s plněním zadaného úkolu. Ve třídě bylo více žáků, kteří se nedokázali soustředit a udržet pozornost. V tomto případě byla asistentka pedagoga velkou pomocí při udržování klidu během samostatné práce. Když se hlásilo více dětí pomáhala asistentka i paní učitelka společně. Asistentka se plně zapojovala do dění ve třídě a působila jako opora i pro třídní učitelku.

V českém jazyce a matematice Vašík pracoval prakticky pouze s asistentkou. Během práce v komunitním kruhu nebo při vyprávění v prvouce byl schopen žák dávat pozor a paní učitelka se ho snažila zapojovat do rozhovoru. Chlapec odpovídal na otázky pouze jednoslovně. Při čtení mu paní učitelka vybírala krátké věty, které jsou v jeho možnostech. Vašík četl velmi pomalu a po slabikách.

Do kolektivu dětí se Vašík příliš nezapojoval až po vyzvání asistentkou si šel hrát mezi ostatní spolužáky. Kolektiv dětí ho nijak nevyklučoval, dokonce mu spolužáci říkali, aby šel za nimi, ale spíše si hrál vedle nich než s nimi. Přestávky trávil skládáním puzzle.

### **4.5.3 Kazuistika č. 3**

**Jméno:** Milena

**Třída:** 2.

**Diagnóza:** Výrazné oslabení kognitivního vývoje, nerovnoměrný vývoj kognitivních předpokladů k učení a projevy poruch v oblasti adaptivního chování. Celkový obraz odpovídá úrovni lehkého mentálního postižení.

#### **Rodinná anamnéza:**

Milena se narodila jako chtěné dítě do úplné funkční rodiny. Těhotenství a porod probíhal bez komplikací. Milena má staršího bratra a mladší sestru. Bratr navštěvuje 6. ročník základní školy a vyskytují se u něj specifické poruchy učení. Mladší sestra má 4 roky a navštěvuje mateřskou školu. Vztahy v rodině jsou na velmi dobré úrovni a rodina se jeví jako bezproblémová. Udržují blízké vztahy i s širší rodinou. Dívka má velice pěkný vztah nejen s rodiči a sourozenci, ale také s prarodiči, které často navštěvuje. Rodina se účastní veškerých akcí, které škola pořádá. Domácí příprava je vzorná a rodiče jeví velký zájem o vzdělávání dívky a snaží se jí, co nejvíce pomáhat.

#### **Průběh vzdělávání:**

Milena je nyní žákyní 2. ročníku. Z důvodu nepřiměřené školní zralosti, která neodpovídala věku, měla Milena odklad školní docházky. Nerozuměla úkolům pro předškoláky, měla slabé logické myšlení a bez pomoci nebyla schopna úkoly plnit. Na základě vyšetření u ní byly stanoveny speciálně vzdělávací potřeby v důsledku lehkého mentálního postižení. Rodiče se rozhodli pro individuální integraci ve spádové škole. Milena využívá podpory asistenta pedagoga, je vzdělávána dle IVP

s minimálními výstupy a je zařazena do 3. stupně podpůrných opatření. Dívka pravidelně navštěvuje logopeda a školního speciálního pedagoga.

Milena není schopna pracovat samostatně a neumí udržet pozornost. Pracuje jen s dohledem asistenta pedagoga nebo učitele. Milena při vyučování často hlasitě vyrušuje a snadno se nechá rozptýlit okolními vlivy. Velmi často se nevěnuje probíranému učivu a odbíhá od tématu tím, že pokládá otázky asistentovi pedagoga. Tyto otázky se však vůbec netýkají učiva. Z pomůcek jsou nejčastěji využívány číselné osy, číselné tabulky a počítadla do matematiky. Do českého jazyka pak obrázkové kartičky, obrázkové knížky a didaktické hry.

Největší problémy má dívka v matematice a českém jazyce. V těchto předmětech byla v pololetí klasifikována známkou tři. V českém jazyce jí velmi pomáhá její bohatá slovní zásoba, má dobré vyjadřovací schopnosti a také velmi dobrou paměť. Tyto dovednosti plynou z její záliby v pohádkách, odkud získává právě bohatou slovní zásobu. Na základě četby pohádek u dívky dochází také k rozvoji fantazie, kterou velmi dobře využívá v kreativních aktivitách výtvarných i pracovních. Problémy se vykytují v písemném projevu a při čtení. Milena čte po jednotlivých písmenech, hláskuje, a až potom skládá slova. Při psaní udrží trojprstý úchop pera, avšak v oblasti grafomotoriky se vyskytují problémy (tvrdé zápěstí, tlačí na pero, široká stopa). Při opisu slov do písanky často chybuje a zaměňuje písmena. Neudrží úpravu v sešitech (různá velikost písma, psaní mimo řádky). Milena má slabé logické myšlení a problémy s abstrakcí. Z tohoto důvodu dochází u Mileny k výrazným problémům v oblasti matematiky. Její matematické představy jsou na nízké úrovni, a proto potřebuje vizuální oporu. Bez pomoci asistenta pedagoga není dívka schopna sama řešit početní úlohy. Velké problémy jí činí řešení slovních úloh, neboť si nedokáže přesně přečíst zadání. V matematice počítá jen do 20 a po desítkách do 100. Ovšem pouze za pomoci číselných os a tabulek.

V ranních hodinách pracuje dle pokynů vyučujícího nebo asistenta, soustředí se a udrží pozornost na požadovanou dobu. S přibývajícím časem její výkonnost klesá, začne být nepozorná, nesoustředí se, odmítá dokončit práci. Dívka se velmi rychle unaví, a proto je nutné zařazovat pravidelné pauzy na odreagování a střídání metod učení. Mnohdy má tendence odcházet od rozdělané práce, kdy vstane a chce se

procházet po třídě. V takovém případě zasahuje asistent pedagoga. Snaží se dívku namotivovat a usměrňuje ji vhodnou formou, popřípadě s ní dochází do vedlejší herny. Tam má Milena svoje pracovní místo a asistent se jí může věnovat individuálně. Může tam také dokončit rozdělanou práci bez rušivých vlivů nebo prostor využít k relaxaci. Místnost je využívána i v případech, kdy má žákyně projevy afektivního chování a výbuch vzteku. V takovém případě je nutné ji uklidnit a k tomuto účelu je herna velmi dobře zvoleným místem i z hlediska zamezení narušování průběhu vzdělávání ostatních dětí.

Velmi důležité je uplatňovat vhodné metody při vzdělávání. Jedná se o individuální přístup, názornost, prožitkové učení a velmi motivačně působí metoda odměny. Je využíván vizualizovaný motivační systém odměn (razítka, samolepky, žetony aj.). Třídní učitelka klasifikuje známkami, ale k práci je Milena motivována získáváním puntíků, za dobře vykonanou práci a aktivitu v hodině. Právě motivace a posilování pozitivního vztahu k učení je při vzdělávání Mileny klíčové.

Dívka je živější povahy a lehce hyperaktivní. Nervozita se u ní projevuje tělovým neklidem a neustálou nutností se pohybovat, kývat se a hrát si s prsty. Tento stav si kompenzuje potřebou motat si něco na prsty (provázky, nitky, gumičky). Uklidňuje jí to, a pokud svou oblíbenou nitku ztratí, většinou to znamená velký výbuch vzteku. Nervozitu a tenzi se snaží asistent pedagoga minimalizovat relaxačními cviky. Milena se jeví jako usměvavé a bezprostřední dítě. Miluje hudbu, tanec a hudebně pohybové hry. Vždy se těší na hodiny tělesné a hudební výchovy.

Vztahy ve třídě jsou velmi dobré. Kolektivem ostatních dětí je přijímána, protože děti jsou na ni zvyklé již od mateřské školy. Ostatní děti si s ní hrají, povídají si a pomáhají jí. Pokud je ale zlobí, jsou schopni jí to dát najevo. Dívka to dokáže vnímat a snaží se to napravit.

### **Vlastní pozorování**

Dívka má dobře zvolené místo ve třídě, tak aby asistentka nezasahovala do výhledu žáků a zároveň dívka nerozptylovala ostatní žáky v pozornosti. Milena se jeví jako velmi živá. Ve vyučování často vyrušovala a vykřikovala i když nebyla tázaná, často

i mimo téma. Neustále byla usměřňována asistentkou pedagoga. Mnoho jejich chyb vycházelo z její živé povahy a roztěkanosti. Bez upozornění asistenta se nenasvačila a nenachystala si věci na další vyučovací hodinu. V lavici a v pouzdře neudržela pořádek a často okusovala konce pastelek. Ve vyučování se dokázala soustředit pouze v ranních hodinách. Její pozornost se postupně zhoršovala. Během vyučování asistentka zařazovala relaxační chvílky ve vedlejší místnosti. Dívka se poté zklidnila a byla schopna opět pracovat. Vzhledem k její živelnosti je práce v této třídě velmi náročná, neboť dívka svými spontánními projevy neustále narušuje vyučování. V době samostatné práce intaktních spolužáků se učitelka individuálně věnovala dívence a pomáhala asistentce s motivací dívky k vykonání zadaného úkolu.

Vzhledem k povaze dívky a nižšímu věku dětí je začlenění do kolektivu na velmi dobré úrovni. Všichni žáci si mezi sebou hráli. Spolužáci se chovali k dívce kamarádsky a pomáhali jí. Bez problému ji přijímali do společné hry. Dívka nedodržovala pravidla, často hru narušovala a byla velmi hlučná. Pokud k tomuto došlo, děti ji začaly vyčleňovat a dávat jí najevo svůj odmítavý postoj. Milena si tuto situaci uvědomila a dětem se po domluvě asistenta pedagoga omluvila. Celkové klima ve třídě a sociální vztahy jsou na dobré úrovni.

#### **4.5.4 Analýza rozhovorů**

Pro přehlednost uvádí autorka některé důležité odpovědi respondentek v následujícím přehledu. Třídní učitelky a asistentky pedagoga jsou označeny číslem, kdy přiřazené číslo odpovídá integrovanému žákovi dle výše uvedených kazuistik.

#### **1. Jak vnímáte současný trend začleňování žáků s lehkým mentálním postižením (dále jen LMP) do běžných škol?**

- Učitelka č.1: *Není to moc dobrá varianta, protože to představuje velké zatížení pro učitele, kteří mají mnohem více práce, ale peníze jsou pořád stejné.*
- Učitelka č.2: *K této problematice se stavím negativně. Učitelé běžných základních škol nemají vzdělání z oboru speciální pedagogika, a proto dané problematice příliš nerozumí a tím pádem nemůžou poskytnout kvalitní vzdělávání takovým žákům.*

- Učitelka č.3: *Je to hodně individuální, takže záleží na konkrétním dítěti. Myslím, že to hodně ovlivňuje i domácí příprava. Ale každopádně ve speciálních školách jsou ty počty žáků ve třídě menší a je to podle mě lepší, a i ten vyučující se může žákům věnovat více.*
- Asistentka č.1: *Vnímám to negativně, protože učitelé nemají znalosti ze speciální pedagogiky, i když se mnozí z nich v této oblasti snaží vzdělávat, přesto nemohou poskytnout těmto integrovaným žákům, takovou odbornou péči, jakou by dostali ve speciálních školách*
- Asistentka č.2: *Já osobně to vnímám negativně. Tím, že asistuju právě u chlapčka s tímto druhem postižení si myslím, že začlenění těchto dětí do běžných škol není vhodné.*
- Asistentka č.3: *Začleňování žáků s LMP má určitě svá negativa i pozitiva, jako většina věcí. Myslím, že je to dobré především pro to integrované dítě, protože v ostatních dětech vidí vzor a hnací motor.*

## **2. Jaké výhody a nevýhody spatřujete v přítomnosti žáka s LMP ve třídě?**

- Učitelka č.1: *Do určitého věku si připadá rovnocenně s ostatními žáky. Ostatní žáci si uvědomují, že nejsme všichni stejní. Nevýhodou je zdržování, rozměňování výuky, rychlé tempo pro žáky s LMP a důraz je kladen především na žáky s LMP.*
- Učitelka č.2: *Výhoda přítomnosti žáka s LMP ve třídě, že se žáci učí ohleduplnosti a toleranci. A na druhou stranu ten integrovaný žák se učí fungovat mezi normálními dětmi a není izolovaný. Nevýhodu vidím v nedostatečných znalostech učitelů, ale mnohdy i asistentů pedagoga. Určitě je to zatěžují pro učitele.*
- Učitelka č.3: *Zbytek třídy musí tolerovat to, že je tady někdo jiný a mluví jinak než oni, že se chová jinak, vidí to, takže možná do budoucna tolerance a vůbec přijetí toho, že takoví lidé mezi námi jsou a že potřebují péči jinak než ostatní. To bych označila jako pozitivum. Na speciálních školách mají děti větší čas k osvojení učiva a mohou tam zažívat větší úspěch.*
- Asistentka č.1: *Výhody: Pro zdravé žáky vnímání a přijetí lidí s postižením v naší společnosti. V mladším věku se objevuje snaha integrovanému žákům pomoci a děti mladšího věku nepociťují rozdílnost. Ve straším věku sami*



*pocitují, že jsou slabší. Nevýhody: Náročné pro pedagoga na přípravu, nedostatek odborného vzdělávání pedagoga, narušování průběhu vyučovací hodiny.*

- Asistentka č.2: *Nevýhody: Neustálá péče je daná právě dětem s různým postižením a poruchami a do ústraní jdou děti, které jsou bez postižení. Dokonce mi přijde, že jsou svým způsobem utlačovány děti zdravé nebo nadané. Výhody: Děti se učí vzájemnému respektu a toleranci.*
- Asistentka č.3: *Nevýhody: Vyčlenění žáka s LMP z kolektivu ostatních dětí, méněcennost ve vztahu ke spolužákům z důvodu pomalého tempa, vyrušování a zasahování do průběhu vyučování a často i zpomalování ostatních žáků. Výhody: Ostatní žáci se učí solidaritě a respektu.*

### **3. Co je podle Vás nutné zajistit pro fungování inkluze u žáků s LMP?**

- Učitelka č.1: *Bylo by vhodné, kdyby na hlavní předměty byli žáci s LMP odděleně se speciálním pedagogem, kde by mohli zažít úspěch a učivo by bylo přiměřené jejich schopnostem.*
- Učitelka č.2: *Zajistit vhodné pomůcky, zejména pracovní sešity a kreativní názorné pomůcky pro výuku a každopádně přítomnost asistenta pedagoga ve třídě.*
- Učitelka č. 3: *Určitě zajištění asistenta pedagoga. Když jsem byla teď 14 dnů bez asistenta, tak to bylo hodně náročné a byli ochuzeny i ty děti bez postižení. U mentálního postižení je ten rozvoj závislý na inteligenci, kam až se může dítě posouvat a kde jsou jeho hranice. Na normální základní škole je ten druhý stupeň pro ně příliš obtížný.*
- Asistentka č.1: *Zajištění asistenta pedagoga, vytvořit vhodné podmínky ze strany školy, spolupráce s rodinou, s poradnou (PPP, SPC), pomůcky, individuální přístup.*
- Asistentka č.2: *Lepší proškolení učitelů, kteří s těmito žáky pracují. Protože se setkávám s tím, kdy sama paní učitelka neví, jak k takovým žákům přistupovat.*
- Asistentka č.3: *Třídy s menším počtem žáků, aby byla možnost věnovat se jak integrovanému dítěti, tak ostatním. Dále považuji za nutnou přítomnost asistenta pedagoga a vhodné pomůcky a materiály k výuce dítěte s LMP.*

#### 4. Liší se nějakým způsobem průběh vyučovací hodiny ve třídě, kde je žák s LMP?

- Učitelka č.1: *Je to náročnější na organizaci, přípravu vyučovací hodiny. Musím zajistit vhodné pomůcky a pozici ve třídě. Pokud je ve třídě více dětí s poruchami, tak se musí pozornost rozdělit mezi všechny děti, a to je dost náročné. Žákovi s LMP se lze věnovat jen, když ostatní mají samostatnou práci.*
- Učitelka č.2: *Když má žák asistenta pedagoga, tak neliší. Pokud by neměl musí si vyučující hodinu lépe naplánovat, zařadit individuální přístup k žákovi s LMP.*
- Učitelka č.3: *Pokud se chci věnovat žákyni s LMP, tak musím zadat samostatnou práci ostatním žákům a asistentka kontroluje zbytek třídy. Samozřejmě to nejde realizovat každou hodinu. Takže na organizaci a rozvržení činností je to pro mě těžší. V mém konkrétním případě dochází k občasnému vyrušování dívkou s LMP a tím i k narušování hodiny.*
- Asistentka č.1: *Vyrušování žáka s LMP během vyučovací hodiny, pro učitele je to náročnější na přípravu, musí mít 2 varianty testů nebo samostatné práce.*
- Asistentka č.2: *Ano, liší, protože v matematice a češtině nejedeme s celou třídou, ale máme svoje učebnice. A samozřejmě to není jen o asistentce, ale i učitelka musí na dítě s LMP reagovat, hodnotit a také seznámit třídu s poruchou, kterou dítě trpí.*
- Asistentka č.3: *Většinou pracuje učitelka s ostatními žáky a LMP dítě pracuje zatím se mnou na zadané práci. Někdy samostatně pracují všichni ostatní a učitelka se věnuje hlavně dítěti s LMP. Není tomu tak vždy. Záleží na probírané látce, někdy pracují všichni dohromady a dělají stejné věci. Další rozdíl je to, že LMP dítě více vyrušuje.*

#### 5. Jaké konkrétní metody, formy, přístupy a pomůcky využíváte?

- Učitelka č.1: *Využíváme názorné pomůcky, zkrácené formy zápisu a diktátu, kontrolujeme pochopení přečteného, delší čas na vypracování zadaného cvičení a důležitá je také pozitivní motivace. Z pomůcek: bzučák, čtení*

*s porozuměním, Logico Piccolo, výukové programy na PC, Mentio a přehledy učiva,*

- Učitelka č.2: *Využívá se hlavně metoda názornosti, individuální přístup, stereotypní činnosti a asistentka mu vyrábí různé pomůcky.*
- Učitelka č.3: *Využíváme číselnou osu, molitanové kostky, počítadlo, početní domino, přehledy učiva, upravené pracovní listy, zařazování relaxačních chvilky, pozitivní motivaci, dílčí hodnocení (razítka).*
- Asistentka č.1: *Důležitá je vizualizace a strukturalizace. Snažím se střídat činnosti a motivovat žáka. Pokud vidím, že už je hodně unavený poskytnu mu prostor pro relaxaci. Hodně mu pomáhám i v běžných sociálních situacích, ve kterých se neumí vhodně chovat.*
- Asistentka č.2: *Hodně využíváme vizualizaci, barevné rozlišení, skládací čísla, abecedu na desky, barevné kostky, materiály z internetu, tiskátka, kartičky, počítadlo, vršky na počítání. Věci potřebuje v klidu vysvětlit a když nemá svůj den, nemá cenu na něho tlačit a v takových případech využíváme prostor na koberci na relaxační chvilky.*
- Asistentka č.3: *Nejvíce se mi osvědčila metoda odměn. Za každou dobře vykonanou činnost následuje dohodnutá odměna, pokud žák nepracuje, nedostane odměnu. V případě mé žákyně je největší odměnou čtení pohádek. Také se nám osvědčilo nejvíce náročné úkony zařazovat v ranních hodinách, protože to je schopna nejvíce pracovat, pak se unaví a protestuje. Hodně využíváme číselné osy, číselné tabulky a počítadla do matematiky. Obrázkové kartičky, obrázkové knížky a hry do českého jazyka. Zařezujeme samozřejmě i relaxační chvilky.*

## **6. Jak byste hodnotila zapojení žáka s LMP do aktivit ve škole?**

- Učitelka č.1: *V hodině je pasivní, co se znalostí týče. Je včleněn do kolektivu, ale dříve nechápal význam hry a také má problém pochopit komunikaci mezi ostatními žáky. Někdy svým chováním vyvolává konflikty. Mimoškolních aktivit se nezúčastňuje.*
- Učitelka č.2: *Aktivita žáka je nulová. Sám se nepřihlásí.*

- Učitelka č.3: Při vyučování se příliš nezapojuje. Spíše dochází z její strany k vyrušování. Navštěvuje školní družinu, kde její zapojení nemůžu hodnotit. Akcí školy se zúčastňuje pravidelně a bez problémů.
- Asistentka č.1: S podporou asistenta se školních aktivit účastní, ale je nutné ho neustále povzbuzovat. Bez dozoru by byl pouze pasivním příjemcem.
- Asistentka č.2: Zapojení do aktivit nevyhledává a sám od sebe se nezapojuje. Je spíše samotář.
- Asistentka č.3: Děti přímo u ní ve třídě si s ní hrají, ona s nimi taky, záleží samozřejmě hodně na její náladě. Pokud Milena ostatní zlobí, tak jsou schopni jí to dát najevo a pak už si s ní nehrají. Většinou to trvá chvilku a pak jsou zase kamarádi. V družině se zapojuje jen do aktivit, které ji samotnou zaujmou. Mimoškolních akcí se účastní společně s rodiči.

#### **7. Jaké jsou vztahy mezi žákem s LMP a žáky intaktními?**

- Učitelka č.1: Vzhledem k žakově povaze jsou vztahy mezi žáky složité, i když jsou na něj žáci zvyklí, tak jeho přítomnost sami od sebe nevyhledávají.
- Učitelka č.2: Komunikaci s žáky nevyhledává. Je to samotář.
- Učitelka č.3: Vztahy jsou zatím bezproblémové. Kolektiv dívku s LMP přijímá.
- Asistentka č.1: Vztahy nejsou příliš dobré. Jelikož má chlapec neadekvátní reakce a výbuchy vzteku. Ale nedá se říct, že by ho kolektiv vyčleňoval jen má prostě jiné zájmy a problém s pochopením určitých věcí.
- Asistentka č.2: Ostatní děti ve třídě ho berou a respektují. On moc nemluví, takže ty děti ho vnímají jako hodné dítě a on sám nemá potřebu se zapojovat. Ve školní družině se bohužel stalo, že starší děti se mu posmívaly, ale to je spíše způsobené tím, že je větší, mohutnější a nosí kalhoty, které jsou mu krátké nebo mu sjíždí, tak se stane, že má občas nějaké dítě nevhodnou poznámku. On má, ale i v družině asistentku, která může nějak zakročit a situaci vyřešit.
- Asistentka č.3: Vztahy jsou na dobré úrovni. Děti se navzájem tolerují a jsou kamarádi. Pokud dojde k roztržce, za chvilku je to zapomenuto. Děti jsou schopny Mileně se vším pomoci, dělají to rády. Milenu znají ostatní děti už od školy, tak jsou na ni zvyklé. To je velká výhoda.

## **8. Jakou roli zastává asistent pedagoga při práci s žáky s lehkým mentálním postižením a jakou učitel?**

- Učitelka č.1: *Asistent pedagoga představuje velkou pomoc a v případě velké třídy si vůbec nedokážu představit, že bych byla bez asistenta. Role je určitě rovnocenná a musím teda přiznat, že více se žákovi s LMP věnuje asistent.*
- Učitelka č.2: *Bez asistenta pedagoga by nebylo možné začlenit žáka to třídy. Řekla bych, že učitel má větší zodpovědnost za průběh vzdělávání a je na něm větší zodpovědnost, přitom většinu času vzdělává žáka asistent.*
- Učitelka č.3: *Asistentka se věnuje žákovi více než učitelka. Já se jí věnuji pouze několik málo minut, když mají ostatní samostatnou práci, a to ne každý den. Bohužel není v mých silách věnovat se žákyni s LMP i třídě.*
- Asistentka č.1: *Asistent pedagoga by měl být pro dítě důvěrník, pomocník, kamarád, poradce, poskytovat mu oporu a důvěru a základem je pěkný vztah. Učitel zodpovídá za vzdělávání žáka a musí se držet doporučení z SPC, dodržovat krácení a vhodnou formou upravovat obsah učiva a jeho náročnost. Zodpovídá za vývoj sociálního klimatu ve třídě, bezpečnost.*
- Asistentka č.2: *Bez asistentů pedagoga si nedokážu představit vzdělávání žáků s LMP v běžné škole. Jeho role je nezastupitelná. Učitel za vše zodpovídá a měl by mít s asistentem dobrý vztah, aby společně dítěti poskytovali kvalitní podporu.*
- Asistentka č.3: *Podle mého názoru je asistent u těchto případů nezbytný. Když u ní totiž není asistent, tak sama nepracuje, naopak vykřikuje a ruší ostatní při práci. Neudrží pozornost a nesnaží se, pokud na ni asistent nedohlíží. Potřebuje stále popohánět i při oblékání, přezouvání atd.*

## **9. Probíhá mezi asistentem pedagoga a učitelem společná příprava na vyučování?**

- Učitelka č.1: *Tak v současné době mám asistentku, která sama od sebe přichází s nápady a já se jen podívám, co si připravila. Ale mám zkušenost s asistentkou, která nebyla vůbec zkušená a musela jsem i jí chystat přípravu a sama se nezapojovala. Klíčem k úspěchu je, aby si učitel a asistent sedli jako lidé.*

- Učitelka č.2: *S asistentkou se domlouváme na postupech, učivu, řešíme problémy. Ale na výuku se připravujeme každá sama. Domluva je jen na písemných pracích.*
- Učitelka č.3: *S asistentkou se domluvíme, co budeme dělat a ony si mohou zvolit vlastní pracovní tempo. V mnoha případech odchází do vedlejší místnosti, kde mají klid na práci.*
- Asistentka č.1: *Konzultujeme spolu testy, snahu žáka, chování i známky. Pokud si nevím rady, vyhledám v první řadě pomoc třídní učitelky.*
- Asistentka č.2: *S paní učitelkou máme skvělý vztah, ale tím, že Vašík má svoje pracovní sešity a učebnice, tak společná příprava na vyučování úplně v pravém slova smyslu neprobíhá.*
- Asistentka č.3: *Ano, často se radíme, co se bude v dané hodině probírat, vybíráme spolu učební materiály, učební pomůcky. Radíme se i o známkování.*

#### **10. Jaké konkrétní činnosti vykonáváte?**

- Učitelka č.1: *Připravuji materiály pro žáka s LMP (hlavně testy, pracovní listy, samostatnou práci), vyhledávala jsem vhodné pomůcky, porovnávala jsem osnovy praktických škol a organizuju činnost asistentovi.*
- Učitelka č.2: *Připravuji písemné práce pro integrovaného žáka, řešíme s asistentkou případné potíže, které se u chlapce vyskytují.*
- Učitelka č.3: *Známkuji dívku, vytvářím ji speciálně upravené testy, s asistentkou konzultuji listy a pomůcky, které vytvoří, komunikuji s rodiči a SPC.*
- Asistentka č.1: *Jsem s žákem během všech vyučovacích hodin, dovysvětlím, upřesňuju zadání, pobízím k práci, kontroluji, motivuju. Připravuju pomůcky a dohlížím na bezpečnost během přestávek.*
- Asistentka č.2: *Připravuju veškeré přípravy do matematiky, protože má sice učebnice pro speciální školy, ale některé věci jsou pro něj zase příliš jednoduché. Takže vymýšlím úkoly, kreslím, kopíruju. Jinak potřebuje neustálou kontrolu.*
- Asistentka č.3: *Provádím dohled a dopomoc při samotné výuce, doprovázímžačku na oběd, jsem s ní v družině a vykonáváme spolu různé aktivizační*

*činnosti a hry, doprovázím ji na tělesnou výchovu, kde je někdy třeba pomoci s oblékáním. Chystám si často různé výukové materiály pro danou žačku a vyrábím si i různé pomůcky.*

#### **11. Vzděláváte se nějak v oblastech, které se týkají problematiky vzdělávání žáků se LMP?**

- Učitelka č.1: *Absolvovala jsem kurz v rámci celoživotního vzdělávání zaměřený na logopedii, ale také jsem se dozvěděla spoustu informací ze speciální pedagogiky.*
- Učitelka č.2: *Ne, nevzdělávám. Jen čerpám z doporučení poraden a své praxe.*
- Učitelka č.3: *Jelikož jsem pracovala ve školách zvláštních potažmo praktických, mám hodně zkušeností.*
- Asistentka č.1: *Když jsem dostala na starost žáka s LMP půjčila jsem si nějaké knihy, abych načerpala teoretické znalosti. Jinak využívám sociální síť, kde konzultuju s jinými asistenty pedagoga, které metody se jim osvědčily při práci.*
- Asistentka č.2: *Mně hodně pomohla asistentka, která měla Vaška ve školce, ona mi předala zprávu, kterou na něj vypracovala a ta mi hodně pomohla, protože tam bylo hodně konkrétních věcí.*
- Asistentka č.3: *Nevzdělávám. Jelikož ještě studuji, čerpám znalosti při studiu.*

#### **12. Pociťujete potřebu se dál v této oblasti vzdělávat?**

- Učitelka č.1: *Pořád, a hlavně mě to baví.*
- Učitelka č.2: *Mezery ve vzdělání v tomto ohledu jsou velké, protože jsem nestudovala speciální pedagogiku a upřímně ani nechci.*
- Učitelka č.3: *Pokud mi přijde do třídy dítě s nějakou poruchou, tak si vytáhnu staré učebnice nebo na internetu si znovu osvěžím eventuální problém a jaký přístup dítě potřebuje.*
- Asistentka č.1: *Pořád se mám co učit, i když jsem vystudovala vysokou školu.*
- Asistentka č.2: *Podle mě člověka nejlépe připraví až sama praxe. Žádné vzdělání Vás nepřipraví na konkrétního žáka, protože každý má úplně jiné potřeby.*

- Asistentka č.3: *Ne. Podle mě je nejdůležitější samotná praxe.*

### **13. Jak hodnotíte spolupráci s rodiči žáka s LMP?**

- Učitelka č.1: *Konzultace probíhají 1x měsíčně mezi mnou, asistentkou pedagoga a matkou. Probíráme nejenom prospěch a chování ve škole, ale i zdravotní dokumentaci a zprávy z psychiatrie. Domácí příprava by mohla být trochu pečlivější.*
- Učitelka č.2: *Domácí přípravy jsou ledabylé. Řekla bych, že řeší věci po svém, tak aby jim bylo ulehčeno a neměli příliš práce. Vše nechávají na nás.*
- Učitelka č.3: *Spolupráci hodnotím kladně. Pokud je něco potřeba udělat, je okamžitě uděláno. Dokonce maminka shání různé pomůcky. Ta spolupráce s rodinou je pro mě hodně důležitá, protože když to dítě má problém, tak se s ním musí pracovat.*
- Asistentka č.1: *Spolupráce nebo spíš komunikace je na celkem dobré úrovni. Ocenila bych ale trochu větší snahu ze strany matky nebo babičky. Ona sice přijde na konzultaci a všechno odkývá, ale doma se toho moc neděje.*
- Asistentka č.2: *S maminkou je komunikace na bodu mrazu. Komunikujeme pouze prostřednictvím deníčku. I když tvrdí, jak se poctivě doma připravují, tak skutečnost je jiná. Ona nemá snahu mu pomoci v tom, jak mu pomáháme my. Všechno nechává na nás.*
- Asistentka č.3: *Spolupráce s rodiči je bezproblémová. Rodiče se snaží dívce co nejvíce věnovat, hodně se s ní učí doma, a i o prázdninách, aby nic nezapomněla. Pokud se vyskytne nějaký problém, rodiče jsou vždy ochotni ho řešit. Rodiče navštěvují školu každý den, ptají se na prospěch i chování.*

### **14. Máte možnost konzultace s jinými odborníky? Jak probíhá spolupráce se školským poradenským zařízením?**

- Učitelka č.1: *Hodně mi pomáhá školní psycholog. Z SPC chodí do výuky, kde kontrolují pomůcky, knihy, sešity aj. Ocenila bych větší pomoc, protože jsem si vše musela hledat sama, ale měla jsem výhodu, právě díky studiu, v rámci celoživotka.*
- Učitelka č.2: *Většinou poradny doporučí to, co už vyučující dělá, ale už nenabádají rodiče k tomu, že oni se především musí věnovat svým dětem, aby*



*docházelo k podpoře práce učitele i ze strany rodičů. Pracovníci SPC i PPP by měli více chodit do škol a zajímat se o konkrétní dítě, konkrétní problém.*

- Učitelka č.3: *Pomoc poradenského zařízení jsem využila, když jsem musela zajišťovat pomůcky. Jsou velmi ochotní. Spolupráce v rámci školy je výborná.*
- Asistentka č.1: *Já osobně se školským poradenským zařízením nespolečuji. To zajišťuje třídní učitelka. Využívám pomoc školního psychologa a speciálního pedagoga.*
- Asistentka č.2: *Určitě máme, ale já to teda moc nevyužívám. Jelikož jsem se podílela na tvorbě IVP a v tom IVP je opravdu všechno, tak není potřeba. A ten speciální pedagog vám řekne, jak by to mělo být, ale nesedí v té třídě a neví, jak to dítě reaguje.*
- Asistentka č.3: *Nejčastěji konzultujeme situaci jen v rámci naší školy, s ostatními asistenty, s pedagogy, s výchovným poradcem, školní psycholožkou i s ředitelkou školy. Spolupráce se školským poradenským zařízením probíhá také bezproblémově, my vypracováváme posudky na žáka, oni jezdí na kontroly. Pokud se naskytne nějaká problémová oblast, oni to dále řeší s dalšími odborníky.*

#### **4.6 Vyhodnocení a výsledky výzkumného šetření**

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo uceleně popsat, jakým způsobem probíhá vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v běžné základní škole, a to z pohledu učitelů a asistentů pedagoga. Na základě výzkumného šetření byla získána řada informací, které autorce přinesly odpovědi na jednotlivé dílčí výzkumné otázky.

##### 1. Jak učitelé a asistenti pedagoga hodnotí vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v běžné základní škole?

Učitelé a asistenti pedagoga, kteří se účastnili výzkumu hodnotí vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v běžné základní škole spíše negativně. Úskalí této problematiky vidí některé respondentky v nekvalifikovanosti učitelů, protože nedisponují znalostmi z oblasti speciální pedagogiky. Z tohoto důvodu se některým dotazovaným jeví vzdělávání ve speciálních školách jako vhodnější, a to vzhledem

k menšímu počtu žáků ve třídě, erudovaným pracovníkům a možností poskytnout žákům více času pro osvojení učiva i větší možnost prožít úspěch. Jako největší pozitivum inkluze označují respondenty sociální aspekty, kdy se žáci učí vzájemné pomoci, respektu a toleranci. Učí se vnímat rozdíly a přijímají fakt, že součástí naší společnosti jsou lidé s postižením. Naopak integrovaný žák není izolovaný a od ranného věku se zapojuje do majoritní společnosti. Mezi hlavní nevýhody vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu patří dle odpovědí učitelů a asistentů pedagoga: málo času k osvojení učiva pro žáky s lehkým mentálním postižením, větší náročnost pro učitele, narušování průběhu vyučovací hodiny ze strany integrovaného žáka, zpomalování ostatních žáků a do ústraní se dostávají děti nadané.

Pro zajištění fungující inkluze žáků s lehkým mentálním postižením je třeba dle výzkumného šetření nutná přítomnost asistenta pedagoga, zajištění vhodných pomůcek, vytvoření vhodných podmínek ze strany školy, spolupráce s rodinou, se školskými poradenskými zařízeními, znalosti asistentů i pedagogů z oblasti speciální pedagogiky, snížené počty žáků ve třídě nebo dokonce oddělená výuka žáků s postižením a intaktních na český jazyk a matematiku, které by vedl speciální pedagog.

## 2. Jak přítomnost žáka se lehkým mentálním postižením ovlivňuje průběh vyučovací hodiny a celkové klima třídy? (metody práce, pomůcky, organizace vyučovací hodiny, zapojení do aktivit, vztahy se spolužáky atd.)

Přítomnost žáka s lehkým mentálním postižením ve všech uvedených případech ovlivňuje průběh vyučovací hodiny. Z hlediska organizace je pro učitele práce náročnější, pokud se chce věnovat integrovanému žákovi. V takovém případě je nutné ostatním spolužákům zadat samostatnou práci nebo dochází k výměně rolí mezi asistentem a učitelem, což se však děje jen zřídka kdy. Příprava na vyučování, kde je integrován žák s lehkým mentálním postižením je pro pedagoga náročnější, jelikož musí připravovat dvě varianty testů, samostatné práce a při hodnocení zohledňuje žákovo znevýhodnění, což se jeví občas jako problematické. Ve všech předkládaných případech je pro učitele v tomto směru velkou oporou asistent pedagoga, protože svým svědomitým a kreativním přístupem k práci pomáhá s přípravou materiálů a pomůcek. Narušování průběhu vyučovací hodiny se vyskytovalo u dvou žáků, a to konkrétně

u Karla a Mileny, kdy to bylo způsobeno hlasitými projevy nebo afektivními výbuchy žáků.

Dle dotazovaných učitelů a asistentů pedagoga je při edukaci žáků s lehkým mentálním postižením nutný individuální přístup, respektování jejich schopností a osobnostních zvláštností. Jelikož mají tito žáci problémy s abstrakcí a logickým myšlením je důležité využívat nejrůznější pomůcky, které umožní lepší pochopení učiva. Důležitá je vizualizace a strukturalizace. Z důvodu větší unavitelnosti žáků uplatňují respondentky střídání činností a do výuky zařazují také relaxační chvíle. Často byla zmiňována také pozitivní motivace a pochvala ze strany učitele nebo asistenta, která je pro žáky s lehkým mentálním postižením velmi důležitá a pomáhá budovat pozitivní vztah ke škole a učení.

Aktivita žáků v hodině je dle učitelek a asistentek pedagoga hodnocena spíše negativně. Žák s mentálním postižením se sám od sebe do výuky nezapojí a v případě Vaška hodnotí třídní učitelka aktivitu žáka jako nulovou.

Vztahy mezi žákem s mentálním postižením a ostatními spolužáky jsou celkově na dobré úrovni a ani v jednom z případů nedochází k vyčleňování žáka z kolektivu. Pouze u Karla se vyskytují výraznější problémy mezi ním a intaktními spolužáky. Tato situace pramení z jeho povahy a neadekvátních reakcí. Jelikož Karel chodí již na 2. stupeň, objevují se u něj problémy s pochopením hry nebo samotné komunikace mezi dětmi a mnohdy mu unikají souvislosti. U Vaška se nevyskytuje žádná snaha o zapojení do kolektivu, protože je to velký samotář. Nejaktivněji se do kolektivu zapojuje Milena, což pramení z její veselé a živé povahy.

### 3. Jakou roli zastává asistent pedagoga při práci s žáky s lehkým mentálním postižením?

Z výzkumného šetření vyplynulo, že role asistenta pedagoga je u žáků právě s tímto druhem postižením nezastupitelná. Jelikož Karel, Vašek i Milena by nebyli schopni bez dohledu a pomoci asistenta schopni samostatně pracovat. Ve všech případech se asistenti pedagoga plně věnují žákům s lehkým mentálním postižením. Dokonce všechny dotazované učitelky přiznaly, že asistent se věnuje žákovi více než samotný učitel. Spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem je ve zmíněných případech na

velmi dobré úrovni. Probíhají mezi nimi konzultace, radí se o metodách práce, pomůckách, známkování, vzniklých problémech apod.

Mezi nejčastější vykonávané činnosti asistenta pedagoga patří dle samotných asistentek: upřesňování zadání, dovysvětlování, pobízení k práci, kontrola, motivace, příprava pomůcek a materiálů, dohlížení na bezpečnost žáků, dopomoc a dohled při výuce, doprovod žáka na oběd, vykonávání aktivizačních činností a her, relaxační chvílky, pomoc se sebeobsluhou, nácvik sociálních dovedností aj.

#### 4. Cítí se učitelé a asistenti pedagoga dobře připraveni na vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením?

Subjektivně pocíťovaná připravenost na práci s žáky s lehkým mentálním postižením se u jednotlivých respondentek velmi liší. Všechny dotazované, kromě asistentek pedagoga, které pracují ve třídě u Vaška a Mileny, pocíťují potřebu se vzdělávat. Zmiňované asistentky tvrdí, že nejdůležitější jsou praktické zkušenosti, protože každý žák má úplně jiné potřeby. Zbývající asistentka zastává názor, že člověk se má stále, co učit. A shoduje se v tomto směru i s třídní učitelkou Karla, kterou navíc baví si rozšiřovat své obzory. Učitelka, která působí u Vaška uznává velké mezery v oblasti speciální pedagogiky, ale zároveň jí chybí chuť se v této oblasti vzdělávat. Poslední učitelka, která vzdělává Milenu si dle konkrétního problému, který se u žáka vyskytuje, dohledává potřebné informace.

Třídní učitelka Mileny má zkušenosti s učením v bývalých školách praktických, kde načerpala bohaté zkušenosti. Učitelka, která má ve třídě integrovaného Vaška čerpá informace z doporučení školských poradenských zařízení a své praxe. Poslední učitelka znalosti načerpala v rámci celoživotního vzdělávání. U asistentek pedagoga, které se účastnily výzkumného šetření byly odpovědi taktéž rozdílné. Jedna z asistentek čerpá znalosti při studiu na vysoké škole, další využívá různé diskuze na internetu nebo četbu knih. Poslední asistentce pomohla nejvíce asistentka pedagoga, která působila u žáka v mateřské škole, kterou chlapec navštěvoval a dala jí cenné rady.

## 5. Jak probíhá spolupráce s rodiči integrovaného žáka a jinými odborníky?

Spolupráce s dalšími odborníky, ale především s rodiči je jedním z důležitých faktorů při inkluzi. Aby žák s mentálním postižením uspěl v běžné základní škole je důležitá podpora a pomoc ze strany rodiny. Pouze u Mileny je komunikace a spolupráce na vynikající úrovni. V tomto případě se rodiče snaží dříve pomoci v co nejvyšší možné míře. Nejhorší je spolupráce s rodiči Vaška, kteří spoléhají pouze na školu a domácí příprava chlapce je nedostatečná. U Karla je komunikace s matkou dobrá, ale domácí přípravu by Karlova učitelka a asistentka ocenila důsledněji.

U všech dotazovaných je vynikající spolupráce v rámci školy, a to konkrétně s výchovným poradcem, školním psychologem a speciálním pedagogem. Probíhají i vzájemné konzultace v rámci pedagogického sboru. Spolupráci s SPC hodnotí nejpřívětivěji učitelka Mileny. Karlova třídní učitelka by ocenila větší pomoc ze strany SPC. Dle učitelky Vaška by bylo vhodné, kdyby pracovníci z SPC chodili častěji do škol a více se zajímali o konkrétní dítě. Asistentky pedagoga se školským poradenským zařízením příliš nespolupracují a využívají konzultace v rámci své školy.

## ZÁVĚR

Jeden ze současných inkluzivních trendů usiluje o vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v běžném typu základních škol. Právě tento způsob vzdělávání je častým předmětem mnoha diskuzí. Bakalářská práce se snažila nahlédnout do tohoto procesu a zhodnotit jeho celkový průběh. Zajímal nás pohled učitelů a asistentů pedagoga, kteří zajišťují edukaci a výrazně ovlivňují její úspěšnost.

Bakalářské práce byla rozdělena na teoretickou a praktickou část. Cílem teoretické části bylo obecným způsobem přiblížit klíčové oblasti vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v hlavním vzdělávacím proudu. Postupně jsme se zabývali oblastí mentálního postižení, inkluzivním vzděláváním a všem jeho aspektům. Závěr byl věnován možnostem vzdělávání osob s mentálním postižením.

Praktická část byla realizována kvalitativní výzkumnou strategií. Potřebné informace byly získány prostřednictvím studia školních dokumentů, pozorování a rozhovory s třídními učitelkami a asistentkami pedagoga. Na základě toho byly sestaveny kazuistiky tří žáků, jejichž vzdělávání probíhá formou individuální integrace v běžné třídě běžné základní školy. Získaná data byla následně analyzována, zpracována a vyhodnocena.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v běžných školách s sebou nese vysoké nároky na všechny pedagogické pracovníky. Zajistit kvalitní průběh inkluzivního vzdělávání není vůbec jednoduché. Je nutné volit vhodné metody učení, uplatňovat individuální přístup k žákovi, respektovat jeho schopnosti a psychologické zvláštnosti jeho osobnosti, využívat nejrůznější pomůcky, které zajistí lepší pochopení učiva. Při inkluzivním vzdělávání má nezastupitelnou roli asistent pedagoga, který se žákovi věnuje, motivuje ho, upřesňuje zadání úkolů, udržuje pozornost žáka, střídá metody učení. Bez podpory asistenta pedagoga by začlenění žáka nebylo prakticky možné. Aby byl zajištěný optimální rozvoj integrovaného žáka v běžné škole, je nutná úzká spolupráce s rodiči žáka. Jejich úkolem je zajistit kvalitní domácí přípravu na vyučování tak, aby byl žák schopen zvládat nároky běžné školy. Důležitá je také spolupráce se školskými poradenskými zařízeními. Přítomnost žáka s mentálním postižením ovlivňuje kolektiv i průběh

vyučovací hodiny, a to jak pozitivně, tak i negativně. Opět v tomto případě hraje roli individualita integrovaného dítěte a také celkové klima třídy. Největším pozitivem pro intaktní žáky je naučení se respektu a tolerance a přijmutí toho, že ve společnosti jsou lidé, kteří potřebují pomoc a jsou jistým způsobem odlišní. Mohou si uvědomit, že každý člověk je jiný a má své silné a slabé stránky. Zároveň mají možnost seznámit se s problematikou postižení a tím zabránit vytvoření předsudků. Naopak žák s mentálním postižením není izolován a učí se zvládat situace běžného života. Negativním aspektem inkluzivního vzdělávání jsou především nedostatečné znalosti učitelů běžných škol z oblasti speciální pedagogiky, ale dle výzkumného šetření i celková náročnost a zatížení pro učitele.

Dítě, student, člověk s mentálním postižením má svá specifika a ty je třeba cítit. Při inkluzivním vzdělávání je nutné vytvořit optimální podmínky pro žáka s lehkým mentálním postižením. Pokud tyto podmínky nebudou vytvořeny nemůže inkluzivní vzdělávání fungovat. Důležité je také, aby učitelé neviděli inkluzi jako zátěž ale naopak výzvu. Jedině tak může být inkluze úspěšná.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. 2. upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. 270 stran. ISBN 978-80-210-8140-6.

BENDOVÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3854-3.

BOČKOVÁ, Barbora et al. *Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu inkluzivního vzdělávání = Support of students with special educational needs in the context of inclusive education*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. 338 stran. ISBN 978-80-210-8508-4.

ČERNÁ, Marie. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Vydání druhé. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-3071-7.

FRANIOK, Petr. *Vzdělávání osob s mentálním postižením: (inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím k žákům s mentálním postižením)*. Vyd. 3., dopl. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7368-622-2.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HORÁKOVÁ, Radka et al. *Vzdělávání a podpora dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí = Education and support for children, pupils and students with special educational needs in the inclusive environment*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2017. 311 stran. ISBN 978-80-210-8915-0.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Školák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Raabe, [2017], ©2017. 136 stran. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-305-6.



KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-349-0.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Rok I.: změny v legislativě na příkladech ze školní praxe*. V Praze: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88163-90-9.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe, [2016], ©2016. 102 stran. Dobrá škola. Žák s SVP; 1. ISBN 978-80-7496-213-4.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 207 s., [26] s. příl. ISBN 978-80-210-6527-7.

KREJČÍŘOVÁ, Olga, Zdeňka KOZÁKOVÁ a Oldřich MÜLLER. *Teoretická východiska speciální pedagogiky u osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3715-6.

LAZAROVÁ, Bohumíra et al. *Řízení inkluze ve škole*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2015. 179 stran. ISBN 978-80-210-8037-9.

LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Vydání první. Praha: Portál, 2016. 463 stran. ISBN 978-80-262-1123-5.

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

PIPEKOVÁ, Jarmila, Marie VÍTKOVÁ, Miroslava BARTOŇOVÁ, et al. *Od edukace k sociální inkluzi osob se zdravotním postižením se zaměřením na mentální postižení = From education to social inclusion of people with health disabilities with focus on intellectual disabilities*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7581-8.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0095-8.

STRAUSS, Anselm. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Boskovice Brno: Albert Sdružení Podané ruce, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.

ŠMELOVÁ, Eva, a kol. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. Monografie. ISBN 978-80-244-4911-1.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Portál, 2003. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-821-X.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Vydání první. Praha: Wolters Kluwer, 2016. 135 stran. ISBN 978-80-7552-008-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do vývojové psychopatologie III.: vzdělávací handicap – postižení schopností nezbytných k učení*. V Liberci: Technická univerzita v Liberci, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie, 2003. Studijní texty pro distanční studium. ISBN 80-7083-669-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. A přeprac. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.

VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení. 2., přepracované a aktualizované vydání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0378-2.

VALENTA, Milan a Petr PETRÁŠ. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3380-6

## **Seznam použitých internetových zdrojů**

ČESKO. vyhláška č. 27/2016 Sb., ze dne 28. ledna 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-sespecialnimi>

ČESKO. vyhláška č. 72/2005 Sb., ze dne 17. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

ČESKO. zákon č. 561/2004 §16 Sb., ze dne 10. listopadu 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) Dostupný také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

ČESKO. Zákon 108/2006 Sb., ze dne 31. března 2005 o sociálních službách Dostupný také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>

## SEZNAM ZKRATEK

LMP	Lehké mentální postižení
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
IVP	Individuální vzdělávací plán
SPC	Speciálně pedagogické centrum
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
ŠVP	Školní vzdělávací program
ŠVP – ZV	Školní vzdělávací program – základní vzdělávání
CNS	Centrální nervová soustava
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí

## SEZNAM PŘÍLOH

<b>Příloha A – Osnova rozhovoru.....</b>	<b>I</b>
------------------------------------------	----------

## **Příloha A – Osnova rozhovoru**

1. Jak vnímáte současný trend začleňování žáků s LMP do běžných škol?
2. Jaké výhody a nevýhody spatřujete v přítomnosti žáka s LMP ve třídě?
3. Co je podle Vás nutné zajistit pro fungování inkluze u žáků s LMP?
4. Jak probíhá vyučovací hodina ve třídě, kde je žák s LMP? Liší se nějak její průběh?
5. Jaké konkrétní metody, formy, přístupy a pomůcky využíváte u žáků s LMP?
6. Jak byste hodnotila zapojení žáka s LMP do aktivit ve škole? (během hodiny, přestávky, mimoškolní aktivity)
7. Jaké jsou vztahy mezi žákem s LMP a žáky intaktními?
8. Jakou roli zastáváte při práci s žákem s LMP vy a jakou učitel/asistent pedagoga?
10. Připravujete se společně na vyučování?
11. Jaké konkrétní činnosti vykonáváte?
11. Vzděláváte se nějak v oblastech, které se týkají problematiky vzdělávání žáků se LMP? (Pokud ano, jak?)
12. Pociťujete potřebu se dál v této oblasti vzdělávat?
13. Jak hodnotíte spolupráci s rodiči žáka se LMP?
14. Máte možnost konzultace s jinými odborníky? Jak probíhá spolupráce se školským poradenským zařízením?

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: Kristýna Pátíková**

**Obor: Speciální pedagogika – vychovatelství**

**Forma studia: Kombinovaná**

**Název práce: Inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením na základní škole v okrese Prostějov**

**Rok: 2020**

**Počet stran textu bez příloh: 63**

**Celkový počet stran příloh: 1**

**Počet titulů českých použitých zdrojů: 28**

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0**

**Počet internetových zdrojů: 4**

**Vedoucí práce: PhDr. Josef Novotný, CSc.**