

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Lucie Nováčková

Spolupráce učitele a asistenta pedagoga ve vzdělávání žáka s lehkým
mentálním postižením na základní škole

Olomouc 2023

vedoucí práce: PaedDr. Pavlína Baslerová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího bakalářské práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 13. 4. 2023


Podpis autora:

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí své bakalářské práce PaedDr. Pavlíně Baslerové, Ph.D., za cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích. Dále děkuji všem učitelům a asistentům pedagoga, kteří byli zapojeni do mého výzkumu a poskytli mi potřebné informace.

Anotace

Jméno a příjmení: Lucie Nováčková

Katedra: Ústav speciálněpedagogických studií

Vedoucí práce: PaedDr. Pavlína Baslerová, Ph.D.

Rok obhajoby: 2023

Název práce: Spolupráce učitele a asistenta pedagoga ve vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením na základní škole

Název v angličtině: Cooperation between a teacher and a teaching assistant in educational process of teaching a primary school pupil with a mild mental disability

Anotace práce: Bakalářská práce se zabývá vzájemnou spoluprací učitele a asistenta pedagoga v rámci společného vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením se žáky intaktními. V teoretické části charakterizuje žáka s lehkým mentálním postižením, jeho vzdělávání a pedagogické pracovníky, zainteresované v dané problematice. Praktická část, zabývající se provedením výzkumu konkrétní spolupráce učitele a asistenta pedagoga na dvou základních školách, analyzuje, interpretuje a porovnává získaná data.

Klíčová slova: Lehké mentální postižení, spolupráce, asistent pedagoga, vyučující, základní škola

Anotace v angličtině: The bachelor thesis deals with the mutual cooperation of a teacher and a teaching assistant in the context of joint education of pupils with mild mental disabilities with intact pupils. In the theoretical part it characterizes the pupil with mild mental disability, his education and pedagogical staff involved in the issue. The practical part, which deals with conducting research on the specific cooperation between a teacher and a teaching assistant in two primary schools, analyses, interprets and compares the data obtained.

Klíčová slova v angličtině: Mild mental disability, cooperation, teaching assistant, teacher, primary school

Přílohy vázané v práci: 1

Rozsah práce: 55 s.

Jazyk práce: Čeština

Obsah

Anotace	4
Úvod.....	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Mentální postižení.....	9
1.1 Charakteristika mentálního postižení.....	9
1.2 Etiologie mentálního postižení	9
1.3 Klasifikace mentálního postižení.....	10
1.4 Žák s mentálním postižením.....	12
2 Vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením.....	13
2.1 Minulost a současnost vzdělávání žáků s LMP.....	13
2.2 Specifika inkluzivní edukace žáků s LMP	15
2.3 Statistický pohled na žáky s LMP	16
3 Pedagogičtí pracovníci podílející se na vzdělávání žáka s LMP.....	19
3.1 Vyučující	19
3.2 Školní speciální pedagog.....	20
3.3 Asistent pedagoga	20
3.4 Výchovný poradce	21
3.5 Školní metodik prevence.....	21
PRAKTICKÁ ČÁST.....	23
4 Charakteristika praktické části	23
4.1 Cíle praktické části.....	23
4.2 Metoda sběru dat.....	24
4.3 Vzorek respondentů	25
4.4 Výzkumné otázky	25
4.5 Průběh výzkumu	27
5 Analýza získaných dat a jejich interpretace	28

5.1	Teoretický základ.....	28
5.2	Zpracování a analýza dat z výzkumu.....	29
5.3	Interpretace dat	30
5.4	Limity práce	36
6	Diskuze.....	37
	Závěr	38
	Seznam bibliografických citací	40
	Přílohy	44
	Seznam tabulek.....	55
	Seznam grafů	55

Úvod

Na našich základních školách je možné pozorovat nemalé zastoupení žáků, kteří mají určitý handicap, a jejich počet má stále vzrůstající tendenci. Československý a český školský systém se z historického pohledu dlouhodobě těmito dětmi a jejich omezeními vždy určitým způsobem zabýval, vnímal jejich postižení a možnosti učení, a proto průběžně vznikaly metody a řešení, jak těmto dětem pomoci v jejich výchově a základním vzdělávání.

Kromě jiných dětí s různými postiženími, spadají mezi takové žáky i jedinci s lehkým mentálním postižením (LMP). Jejich handicap, podmíněný IQ v rozmezí 50 až 69, spočívá především v poruchách kognitivních funkcí a adaptačního chování. Snaha pomoci těmto dětem vzdělávat se na běžných základních školách vyústila postupem času v zavedení společného vzdělávání žáka s LMP s intaktními žáky. V této souvislosti vznikla nová pedagogická profese, kterou je asistent pedagoga (AP).

Problematiku spolupráce učitele a asistenta pedagoga jsem si vybrala jako téma mojí bakalářské práce. Bakalářská práce si klade za cíl definovat vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením a popsat činnost pedagogických pracovníků, kteří se na jeho vzdělávání podílejí. Součástí práce je kvalitativní výzkum, jehož cílem bylo zjistit, v jaké míře v reálných situacích a konkrétních oblastech spolupracuje asistent pedagoga nejen s učitelem, ale například i s rodiči daného žáka s lehkým mentálním postižením apod., a získat tak určitý pohled na tyto důležité vztahy ve vzdělávacím procesu.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí. První část (teoretická) obsahuje tři kapitoly (1–3), z nichž každá je rozdělena do několika subkapitol. První kapitola definuje mentální postižení jako takové a zabývá se rovněž charakteristikou žáka s mentálním postižením. Druhá kapitola informuje o vzdělávání žáků s LMP z historického hlediska, dále se zabývá specifiky tohoto způsobu vzdělávání a nechybí ani statistický pohled na vývoj počtu žáků s LMP na našich základních školách. Třetí kapitola ve svých pěti subkapitolách popisuje pozici a náplň práce těch pedagogických pracovníků, kteří se podílejí na vzdělávání žáků s LMP. Jsou jimi vyučující, školní speciální pedagog, asistent pedagoga, výchovný poradce a školní metodik prevence.

Druhá část bakalářské práce (praktická) se skládá ze tří kapitol (4–6), přičemž kapitoly 4 a 5 se dělí na dílčí subkapitoly. Praktická část se věnuje mému kvalitativnímu výzkumu, provedeného formou polostrukturovaného rozhovoru. Čtvrtá kapitola ve svých pěti podkapitolách popisuje cíle praktické části, metodu sběru dat, dále se věnuje výzkumnému vzorku a výzkumným otázkám vytvořených pro účely šetření. Kapitola je zakončena

detailním vysvětlením průběhu výzkumu. Pátá kapitola je složena ze čtyř subkapitol, ve kterých se po teoretickém úvodu rozebírá proces zpracování, analýzy a interpretace dat získaných výzkumem. V poslední subkapitole se rovněž hovoří o limitech výzkumného šetření. Šestá kapitola bakalářské práce mi otevřela prostor k diskusi a úvahám v rámci dané problematiky z hlediska možného porovnání teoretických poznatků s informacemi získanými při kvalitativním výzkumu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Mentální postižení

Pojem mentální postižení je ve společnosti skloňován relativně v hojně míře a lidmi je na něj nahlíženo různými, více či méně vhodnými způsoby. Každopádně se jedná o velmi významnou problematiku, jejíž pochopení je pro její lepší vnímání společností velmi důležité.

1.1 Charakteristika mentálního postižení

Mentální retardace je souhrnné označení pro vrozenou poruchu v oblasti rozumových schopností a dalších poznávacích funkcí. Fischer a kol. dle Vágnerové (2014) definují toto postižení jako neschopnost jedince dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje, přestože výchova tohoto jedince nebyla v žádném ohledu zanedbaná.

Pojem mentální retardace vychází z latinských slov *mens* (mysl, duše) a *retardare* (opozdit, zpomalit), což v doslovném překladu znamená „opožďení mysli“. Mimo to postihuje i psychické schopnosti a celou lidskou osobnost. (Slowík, 2016)

Dle WHO (2016) je definována mentální retardace jako stav související s opožděným nebo omezeným vývojem myšlení, charakteristický zejména snížením schopností projevující se během vývoje, které vytvářejí celkovou úroveň inteligence. Tyto schopnosti mohou být například poznávací, komunikační, motorické a sociální. Mentální retardace může být doprovázena i jinou duševní, tělesnou či smyslovou poruchou, nebo se může vyskytovat samostatně. (Slowík, 2016; Valenta, Müller, 2021)

Vysvětlení pojmu mentálního postižení se postupem času neustále mění. Proto se i v dnešní době stále můžeme setkat s problémy nejasné terminologie na úrovni pedagogických pracovníků. V mezinárodním kontextu se tento termín začal nahrazovat tzv. intelektovým postižením (intellectual disability). (Hučík, 2016).

Lechta a kol. dle Valenty a Müllera (2016) uvádí, že pro diagnózu intelektového postižení už nestačí pouze určit inteligenční kvocient, ale je nutné zhodnotit i další aspekty osobnosti, jako například selhávání jedince v sociálních předpokladech užšího i širšího sociálního prostředí.

1.2 Etiologie mentálního postižení

Příčiny mentálního postižení jsou velmi různorodé, avšak vždy se jedná o vážné organické nebo funkční poškození mozku. Zpravidla jde o biologické a psychosociální příčiny, nebo může jít o jejich různou kombinaci. (Fischer a kol., 2014; Slowík, 2016)

Dle Valenty a Müllera (2021) bývají příčiny mentálního postižení také členěny podle různých aspektů. Jedná se o příčiny vnitřní (endogenní) nebo vnější (exogenní), o mentální postižení vrozené nebo získané, o vlivy prenatalní, perinatální nebo postnatální.

U příčin vzniku mentálního postižení v prenatalním období můžeme hovořit o vlivech dědičných (hereditárních). Do těchto vlivů se řadí zejména choroby zděděné po předcích, které postupně vyústí ke stavu mentálního postižení. Metabolické poruchy a jiné abnormality se vyskytují spíše zřídka. Specifické genetické příčiny mohou být podmíněné poruchou pohlavních chromozomů (Turnerův syndrom, Klinefelterův syndrom apod.) nebo mohou být podmíněné chromozomálními odchylkami, jako je například Downův syndrom, který je důsledkem anomálie chromozomů, trizomie 21. páru chromozomů (Fischer a kol., 2014; Valenta, Müller, 2021).

U environmentálních faktorů může být porucha podmíněna působením tzv. teratogenních vlivů v perinatálním období. Různé chemické a biologické faktory, jakými jsou například infekční onemocnění matky, fetální alkoholový syndrom či nevhodné užívání léků a intoxikace matky, mohou prostřednictvím organismu matky narušit správný vývoj dítěte. (Fischer a kol., 2014; Valenta, Müller, 2021)

Porucha může nastat i v období perinatálním, tj. po porodu, nebo těsně po něm, kdy může dojít k tzv. mozkové hypoxii (nedostatek kyslíku), která většinou vzniká při náročných a zdlouhavých porodech. U náročnějších případů může dojít ke krvácení do mozku. Další možností je postnatální poškození mozku způsobující narušení vývoje rozumových schopností. V postnatálním období má pak na mentální postižení vliv například zánět mozku, mechanické vlivy, jako jsou traumata, mozkové léze při nádorovém onemocnění, krvácení do mozku a zejména v pozdějším období je to onemocnění, které vede k zhoršování inteligence (Alzheimerova choroba, Parkinsonova choroba, alkoholová demence aj.). (Fischer a kol., 2014; Valenta, Müller, 2021)

Dle mínění některých autorů může být vznik mentálního postižení zapříčiněn i faktory sociálními. Nedostatečná výchova, nedostatek sociokulturních podnětů nebo deprivace v rodinném prostředí má vliv na opožďování a zaostávání rozumových schopností. (Fischer a kol., 2014)

1.3 Klasifikace mentálního postižení

Mentální postižení je klasifikováno podle ICDH-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí, postižení a handicapů podle WHO, MKN-10, kategorie F70–F79). Jedná se pouze

o orientační klasifikaci, protože neexistují přesně stanovené hranice, které by oddělovaly jednotlivé klasifikační stupně mentálního postižení. (Slowík, 2016).

Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) rozděluje jednotlivé stupně mentální retardace následovně do šesti kategorií.

První kategorií je lehká mentální retardace (F70), IQ 50–69. V dnešní době je tato forma poruchy chápána jako lehké mentální postižení nebo lehká vývojová porucha intelektu. Žák má obtíže s učením a opožděný řečový vývoj. V dospělosti je většina lidí schopna pracovat, navazovat a udržovat dobré sociální vztahy. (Slowík, 2016; Valenta, Müller, 2021).

Druhou kategorií je středně těžká mentální retardace (F71), IQ 35–49. Tento stupeň je chápán jako středně těžké mentální postižení nebo středně těžká vývojová porucha intelektu. Projevuje se opožděným vývojem v dětství. V porovnání s lehkou mentální retardací jsou řečový vývoj a myšlení jedince již výrazně omezeny. Vzdělávání žáka se zužuje na základní gramotnostní dovednosti (čtení, psaní a počítání). Většina těchto osob je v určité míře nezávislá a samostatná. V dospělosti tito jedinci potřebují různou míru podpory pro zvládnutí života a práci v prostředí běžné společnosti. (Slowík, 2016; Valenta, Müller, 2021).

Třetí kategorií je těžká mentální retardace (F72), IQ 20–34. Tento stupeň poruchy je také nazývaný jako těžké mentální postižení nebo těžká vývojová porucha intelektu. Tento stupeň retardace vyžaduje pravidelnou pomoc a podporu v sebeobsluze jedince. Psychomotorický vývoj je na velmi nízké úrovni. Řečový vývoj se zastavil na předřečové úrovni. Typickým znakem jsou také poruchy chování projevující se stereotypními pohyby, sebepoškozováním nebo agresí. (Slowík, 2016; Valenta, Müller, 2021).

Čtvrtou kategorií je hluboká mentální retardace (F73), IQ je nižší než 20, též definovaná jako hluboké mentální postižení nebo hluboká vývojová porucha intelektu. Je zde již nutná trvalá péče i v těch nejzákladnějších životních úkonech včetně samotné mobility. Komunikační schopnosti jsou na úrovni porozumění jednoduchým požadavkům a nonverbálním odpovědím. (Slowík, 2016; Valenta, Müller, 2021).

Pátou kategorií je tzv. jiná mentální retardace (F78). Tato kategorie je aplikována pouze v případě, pokud je stanovení stupně intelektové retardace obvyklými metodami obtížné. Příkladem jsou jedinci s přidruženými senzorickými nebo somatickými poškozeními, jako jsou osoby se zrakovým a sluchovým postižením, jedinci s těžkými poruchami chování, osoby s poruchou autistického spektra či těžce tělesně postižené osoby. (Slowík, 2016).

Poslední (šestou) kategorií je tzv. neurčená/nespecifikovaná mentální retardace (F79), která je využívána v případech, kdy pro přesnou diagnózu mentální retardace nemáme dostatek informací. (Slowík, 2016)

1.4 Žák s mentálním postižením

Začlenění dítěte s mentálním postižením má zásadní význam již v předškolním věku, neboť inkluzivní podmínky mateřské školy přináší vyšší efekt začlenění dítěte do výukového procesu a třídního kolektivu. Právě den začlenění do výukového procesu je stěžejní nejen pro dítě samotné, ale i pro rodiče daného dítěte s mentálním postižením. Povinná školní docházka otevírá zcela nový svět, který s sebou přináší i nové povinnosti, či nutnost dodržování pravidel v podobě školního řádu. Všechny tyto skutečnosti jsou nárazově velkým náparem na jedince. Pro správnou adaptaci je velmi důležité, jakým způsobem je žák přijímán spolužáky, učiteli a rodiči a také, do jaké míry je odborně personálně, organizačně a materiálně uzpůsobena škola. Žák s mentálním postižením se stává aktivním subjektem výukového procesu, který je ovlivňován omezenou mentální kapacitou žáka. (Hučík, 2016; Lechta a kol., 2016).

Z pedagogického hlediska je inkluze těchto žáků s LMP ovlivňována specifiky tohoto postižení, které se projevuje snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností. (Hučík, 2016).

Pro jedince s mentálním postižením je období dospívání náročným nejen z hlediska probíhajících změn biologické a psychické podstaty, ale i změn vztahových. V této vývojové etapě se jedinec stává fyzicky dospělým člověkem, ale v emocionální rovině není zcela vyzrálý. K největším změnám dochází v období adolescence. U většiny jedinců s MP se pomaleji vyvíjí kognitivní schopnosti, a proto je důležité pokračovat v edukačním procesu i po ukončení povinné školní docházky. Avšak druh a stupeň mentálního postižení určí, který jedinec bude potřebovat speciální výcvik po celý život. (Lechta a kol., 2016).

2 Vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením

Během 20. století docházelo k mnoha změnám vnímání a pohledů na vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Dá se říci, že každá doba a společenský režim měl snahu tuto citlivou problematiku nějakým způsobem řešit a právně zakotvit.

2.1 Minulost a současnost vzdělávání žáků s LMP

Období po druhé světové válce (mezi únorovou revolucí roku 1948 a sametovou revolucí roku 1989) je spojeno s několika legislativními úpravami, které se týkají vzdělávání a výchovou žáků se zdravotním postižením. Legislativní úpravy se týkají Zákona o jednotném školství (č. 95/48 Sb.). Tento zákon zřizoval školy hlavně pro mládež s tělesným postižením, s vadami smyslů a řeči, s duševním postižením a pro mládež umístěnou v léčebných ústavech a ozdravovnách. Uvedený zákon sice pozitivně ovlivňoval vývoj péče o mentálně postižené jedince, ale jeho totalitně centralistický charakter nedovoloval existenci alternativního školství, jako jsou například soukromé či církevní školy. Další zákon, kterého se úprava týkala, byl Školský zákon z roku 1953 (č. 31/52 Sb.). Na základě tohoto zákona dochází k rozšíření edukace žáků s mentálním postižením. Vznikají zvláštní učňovské školy, které připravují tyto žáky na výkon jednoduchých manuálních povolání. A posledním byl zákon z roku 1960 (č. 188/60 Sb.). Tento zákon rozšiřuje síť speciálních škol o speciální mateřské školy. V oblasti předškolní institucionální péče o děti s mentálním postižením náš stát v tomto ohledu patřil mezi modelové země. (Valenta, Müller, 2021)

Před rokem 1989 měl stát důležitou roli při určování místa vzdělávání žáka vyžadující zvláštní péči. K tomu se vztahují dvě vyhlášky platné na území tehdejšího Československa. Byla to Vyhláška č. 95/1978 Sb. o školách pro mládež vyžadující zvláštní péči, podle které se pro žáky s mentálním postižením zřizovaly zvláštní školy nebo školy při zdravotnickém zařízení. Typickým prvkem této vyhlášky je přehlížení zákonného zástupce a jeho vliv na vzdělávání daného žáka. Rozhodující slovo o zařazení žáka do základní školy (zvláštní či praktické) měl okresní národní výbor. Avšak objevili se i rodiče, kteří se snažili o to, aby měli možnost rozhodovat o tom, kde se bude jejich dítě vzdělávat. Druhou vyhláškou byla Vyhláška č. 49/1986 Sb. o školách pro mládež vyžadující zvláštní péči, která nepřinesla významné změny. Rodiče jen mohli projednat, do jaké školy bude chodit jejich dítě vyžadující zvláštní péči, ale zařazení nebylo ovlivněno jeho souhlasem. V Československu roku 1989 nastaly politické i společenské změny mající hlavní vliv na celý školský systém, ale nová Vyhláška č. 399/1991 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách na

tyto změny moc nereagovala. I přes to, že tato vyhláška se zabývá jen vzděláváním ve speciálních školách, na přelomu 80. a 90. let se objevují první integrovaní žáci. Také se díky této vyhlášce mohly zakládat mateřské školy pro děti s mentálním postižením a nově vznikala speciálně pedagogická centra. Individuální integraci žáků s mentálním postižením se mírně začala věnovat Vyhláška č. 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách, ale spíše popisuje činnost speciálně pedagogických center v podpoře žáků v individuální integraci. (Baslerová, 2017; Michalík, 1999; Vyhláška č. 399/1991 Sb.; Vyhláška č. 127/1997 Sb.)

Velmi důležitou změnou pro vzdělávání žáků, včetně žáků s mentálním postižením, bylo přijetí Zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále školský zákon), který definuje v části první – obecná ustanovení v § 16 podporu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří mají mimo jiné právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením. Nově se objevilo legislativní zakotvení pozice asistenta pedagoga, která je důležitá při podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Paragraf 18 Školského zákona umožňuje ředitelovi školy povolit vzdělávání žákům se speciálními vzdělávacími potřebami podle individuálního vzdělávacího plánu. (Baslerová, 2017; Zákon č. 561/2004 Sb.)

Školský zákon upřesňuje dvě vyhlášky. Jedná se o Vyhlášku č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která stanovuje činnosti školských poradenských zařízení, které jsou poskytovány žákům, zákonným zástupcům nebo školám. Druhou vyhláškou je Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve které se díky různým novelizacím zpříšňovaly podmínky pro přijímání žáků s lehkým mentálním postižením do základních škol praktických, což jsou školy samostatně zřizované pro tyto žáky. Tato vyhláška byla zrušena k 1. 9. 2016. Lze shrnout, že mezi léty 2005–2015 nastalo mnoho změn ve vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, které se týkaly zpřísnění podmínek pro jejich přijetí do základních škol praktických a rodiče měli větší pravomoci a odpovědnost při volbě edukační cesty jejich dětí. (Baslerová, 2017; Vyhláška č. 72/2005 Sb.; Vyhláška č. 73/2005 Sb.; Čadová, Baslerová, Katalog podpůrných opatření – školská poradenská zařízení a jejich činnost v oblasti podpůrných opatření [online])

Nejzásadnější změna českého školství je ta, že výchova a vzdělávání žáků se zdravotním postižením už není pouze oblastí speciálního školství a stává se záležitostí školských zařízení a všech typů škol. Novelizacemi spolu s inkluzivním vzděláváním se

změnilo vnímání osob se speciálními vzdělávacími potřebami, pozměnil se i Školský zákon s provádějící vyhláškami a celkově se upravilo vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (Baslerová, 2017; Valenta, Müller, 2021)

Cílem inkluze není pouze začleňování žáků do kolektivu intaktních spolužáků, ale i odpovídající podpora těchto dětí s LMP v běžných školách, čímž se zabrání jejich segregaci. (Vítková, 2004) Dle J. Novosada (2000) je inkluze automatické právo žáka nikoli nadstandard, kterého žák dosáhne pouze v případě zvládnutí určitých požadavků dané školy. Není povinnost ji využít za každou cenu, jako je tomu například v případech, kdy speciální vzdělávání přináší lepší vyhlídky pro vyučování. S pojmem inkluze je úzce spjat termín integrace. Ten je dle Jesenského (1995) definován jako spolužití žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a žáků intaktních za předpokladu bezkonfliktního chování.

Inkluzivní vzdělávání je o tom, aby se vytvořilo přirozené prostředí, ve kterém se vychovávají a vzdělávají všichni žáci bez ohledu na zdravotní či jiné znevýhodnění. Dne 28. 1. 2016 vešla v platnost vyhláška č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která je účinná od 1. 9. 2016 a nahradila tak Vyhlášku č. 73/2005 Sb. Vyhláška č. 27/2016 Sb. popisuje například postup školy při poskytování podpůrných opatření, upravuje organizaci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v běžných školách, jiných školách nebo třídách, které jsou zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona. Také obsahuje poměrně obsáhlé přílohy týkající se přehledu podpůrných opatření, které jsou rozděleny do jednotlivých stupňů (většinu žáků s lehkým mentálním postižením lze zařadit do podpory ve stupních 2. a 3.), v jiných přílohách lze nalézt vzory formulářů individuálního vzdělávacího plánu, plánu pedagogické podpory nebo zpráv a doporučení z vyšetření ve školských pedagogických zařízeních. Plán pedagogické podpory je dokument zpracováváný samostatně danou školou v případech, kdy zohlednění individuálních potřeb nedostačuje pro poskytování podpůrných opatření 1. stupně. Pokud žákům nebude školou poskytnuta efektivní a účinná podpora, můžou ztratit motivaci k učení, nechuť ke vzdělávání i autoritě pedagogů a celkově se dostat do dlouhodobé školní neúspěšnosti, což jsou znaky spojované s charakteristikou žáka s oslabením kognitivního výkonu. (Baslerová, 2017; Inkluzivní škola.cz [online]; Felcmanová, 2020; NPI ČR – informace k PLPP a IVP [online])

2.2 Specifika inkluzivní edukace žáků s LMP

Inkluzivní edukace žáků s mentálním postižením představuje soubor speciálněpedagogických aktivit a intervencí a měla by zohlednit specifika vyplývající z jejich výchovných

a vzdělávacích potřeb. Dostatečná připravenost pedagogů je důležitá k podpoře inkluze, avšak objevují se i ti učitelé, kteří jejich potřeby nechápou a neuvědomují si výrazné interindividuální rozdíly v rámci samotného mentálního postižení. (Adamus a kol., 2016; Hučík, 2016).

Ve školní integraci či inkluzi mají potíže u žáků s LMP svá specifika a průvodní jevy. Mezi tyto jevy řadíme například fixaci na známé prostředí (zejména na rodiče), narušenou komunikační schopnost, poruchy pozornosti, časté zapomínání, horší adaptaci na školní požadavky, zpomalenost a snížený rozsah zrakového vnímání, nedostatečné prostorové vnímání a nedostatečné vnímání času a prostoru, sníženou citlivost hmatových vjemů nebo nedokonalou koordinaci pohybu. Jelikož se s mentálním postižením můžou pojít jiná zdravotní postižení (PAS, ADHD, smyslové postižení apod.), je nezbytné tyto potíže nepřehlížet a dle odborných doporučení aplikovat vhodné specifické metody, formy, postupy, pomůcky, hodnocení a jiné speciálněpedagogické činnosti. Edukace žáka s LMP je ovlivněna dobrým vybavením a prostředím školy, ale i kvalitou pedagogické práce a rodinného prostředí. Proto je vhodná spolupráce se školním speciálním pedagogem, školním psychologem, asistentem pedagoga, ale i s rodiči daného žáka, aby mohli konzultovat jeho potřeby jak ve škole, tak i mimo ni. (Kozáková a kol., 2013; Hučík, 2016)

Cílem inkluzivního vzdělávání žáka s LMP není, aby dosáhl maximálních školních výkonů, ale aby si osvojil dostatek vědomostí, kognitivních, komunikačních a sociálních schopností, senzomotorických dovedností a návyků potřebných pro svoji další profesní přípravu a mohl prožít zbytek života co nejkvalitněji. Učitel by měl vždy vycházet z konkrétní úrovně dosaženého psychického vývoje daného žáka, měl by akceptovat jeho osobnost a také by měl brát v úvahu jeho individuální pracovní tempo, rozvíjet jemnou a hrubou motoriku, mít jasně strukturované vyučování, používat přiměřené množství podnětů, aby žák nebyl danými podněty moc přehlcený, a v neposlední řadě je potřeba podporovat žáka v takové míře, jakou momentálně potřebuje. Také je důležité naučit žáka, aby si uměl vytvořit své postoje a dobré vztahy nejen k ostatním lidem, ale i k sobě samému a k životnímu prostředí. (Hučík, 2016).

2.3 Statistický pohled na žáky s LMP

Tato subkapitola si klade za cíl porovnat počty žáků s LMP v běžných základních školách v České republice v několika po sobě jdoucích školních rocích, konkrétně 2013/2014, 2014/2015, 2015/2016, 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019 a 2019/2020. Zdrojem pro následující statistický pohled byly přesné údaje o počtech žáků s LMP v běžných základních

školách, které byly čerpány z internetové stránky s názvem Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele daného školního roku, která je součástí Statistického informačního systému Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (StatIS). V tabulce jsou zohledněny jak jednotlivé kraje ČR, tak i Česká republika jako celek.

Tabulka 1: Počet žáků s LMP na běžných základních školách v krajích ČR ve vybraných školních rocích [StatIS]

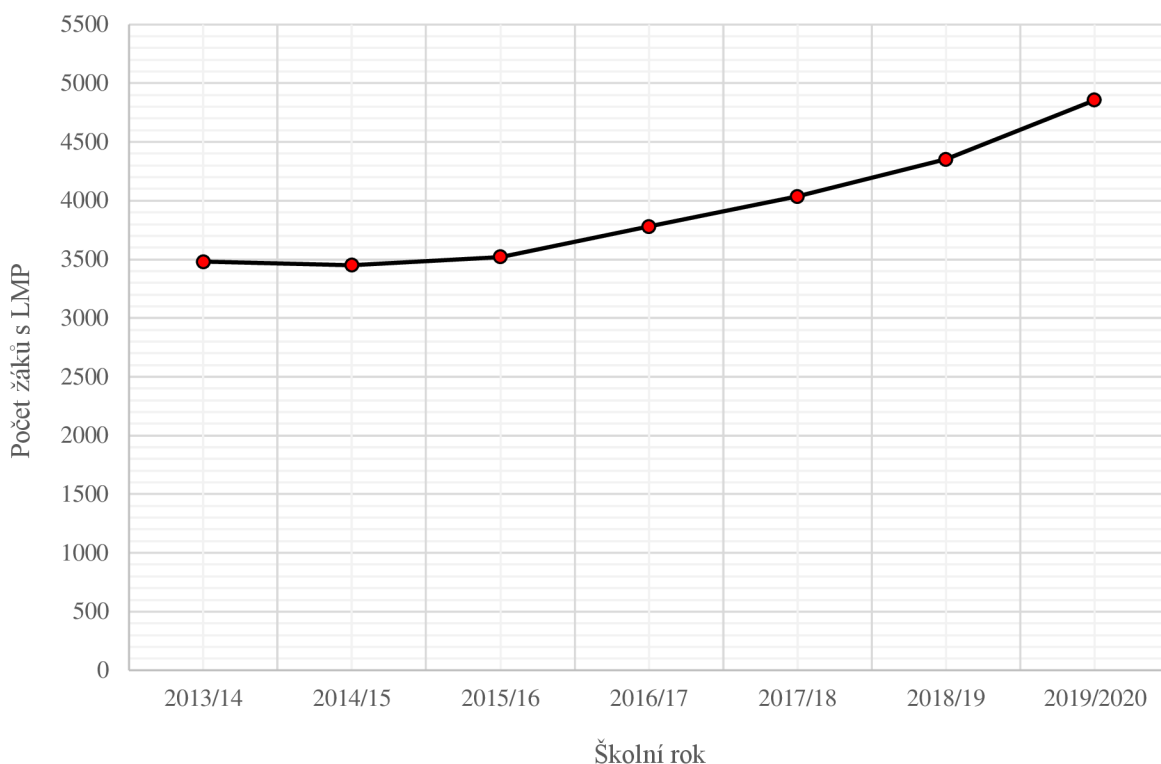
Kraje České republiky	Počet žáků s LMP na běžných základních školách ve školních rocích						
	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/2020
Hlavní město Praha	82	68	78	77	89	112	136
Středočeský kraj	315	276	300	376	413	452	462
Jihočeský kraj	99	109	113	118	128	150	185
Plzeňský kraj	260	275	283	310	328	291	305
Karlovarský kraj	216	208	153	207	208	214	295
Ústecký kraj	889	879	868	835	860	811	952
Liberecký kraj	198	167	194	214	302	262	326
Královéhradecký kraj	160	165	145	147	129	142	135
Pardubický kraj	106	104	105	130	150	175	195
Kraj Vysočina	189	216	237	225	284	397	421
Jihomoravský kraj	290	305	341	325	312	322	340
Olomoucký kraj	140	148	151	174	169	233	259
Zlínský kraj	81	84	79	79	103	135	138
Moravskoslezský kraj	456	446	474	563	562	656	706
Celkem (ČR)	3 481	3 450	3 521	3 780	4 037	4 352	4 855

Z uvedené tabulky je možné vyčíst například, že nejvyšší absolutní počet žáků s LMP na běžných základních školách v pozorovaných školních rocích je v Ústeckém kraji. Naopak nejmenší počet vykazuje druhý nejlidnatější kraj Hlavní město Praha.

V nejméně lidnatém Karlovarském kraji (přibližně 293 000 obyvatel) je průměrný počet žáků s LMP v uvedených školních rocích 214,4, zatímco v nejlidnatějším Středočeském kraji (přibližně 1 398 000 obyvatel) je průměrný počet 370,6.

Je patrná velká různorodost a nepoměr počtu žáků s LMP mezi jednotlivými kraji ČR a počtem obyvatel, který v daném kraji žije.

Následující graf znázorňuje vývoj počtu žáků s LMP v celé České republice v pozorovaných školních rocích.



Graf 1: Vývoj počtu žáků s LMP na běžných základních školách v pozorovaných školních rocích [StatIS]

Z grafu je zřejmý významnější nárůst počtu žáků s LMP na běžných základních školách v rámci celé České republiky od školního roku 2016/2017. Graf již nezahrnuje údaje ze školních roků 2020/2021 a 2021/2022, ale z použitého statistického zdroje vyplývá, že v těchto školních rocích počty žáků s LMP v běžných základních školách mají stále vzrůstající tendenci (2020/2021 – 5 083 žáků s LMP, 2021/2022 – 5 387 žáků s LMP).

3 Pedagogičtí pracovníci podílející se na vzdělávání žáka s LMP

Škola, která přijímá žáka se zdravotním postižením, by měla brát v úvahu určité minimální požadavky, jakými jsou nejen náležitosti správního řízení, architektonické bariéry, ale i poskytování speciálních pomůcek. Pedagogičtí pracovníci by měli naplňovat speciální vzdělávací potřeby těchto žáků. Jde i o jiné aspekty, které mají vliv na úspěšnou integraci žáka se zdravotním postižením. Jedná se například o celkovou atmosféru ve škole, která je ovlivňována žáky i pedagogy, o odbornou a lidskou úroveň členů pedagogického sboru a schopnost komunikace učitelského kolektivu, která je velmi důležitá k tomu, aby si pedagogičtí pracovníci navzájem vyměňovali své zkušenosti a rady. (Valenta, Petráš a kol., 2012)

3.1 Vyučující

Učitel je zásadním činitelem ovlivňujícím úspěšnost edukačního procesu každého žáka ve třídě. Je proto důležitá učitelova pozitivní motivace, dobrá vybavenost znalostí, dovedností a osobnostní zralost. Vzdělávání žáka se zdravotním postižením ve třídě přináší větší nároky na přípravu a úpravu výuky, a proto by měl učitel edukační proces efektivně plánovat, realizovat, vyhodnocovat a mít přehled o zdravotním stavu daného žáka, aby se upravili různé metody, postupy, pomůcky a hodnocení. (Michalík, Monček, Baslerová, Katalog podpůrných opatření – učitel a jeho působnost při poskytování podpůrných opatření [online]; Valenta, Petráš a kol., 2012)

Pro žáka s lehkým mentálním postižením je důležité, aby učitel vytvořil klidnou atmosféru, snížil počet žáků ve třídě, respektoval jeho individuální tempo, rychlou unavitelnost nebo krátkodobou pozornost. Je vhodné střídání různých forem práce s uvolňovacími aktivitami, dobře uspořádat třídu a vybavit ji různými sedícími vaky, křesílkem či kobercem. Také se doporučuje vytvořit další pracovní místo nacházející se nejlépe vzadu ve třídě, kde žák může pracovat na svých úkolech. (Adámková, Shánělová, Průchová, Katalog podpůrných opatření – úprava režimu výuky (časová, místní) [online])

Učitel by se měl ve třídě věnovat a zajímat o intaktní žáky a žáky se zdravotním postižením tak, aby žádná ze stran nebyla v nevýhodě. Předpokládá se, že učitelé spolupracují se svými kolegy, kteří se také podílejí na edukaci žáka se zdravotním postižením, s jeho rodiči a v neposlední řadě s odborníky center a poraden. (Michalík, Monček a Baslerová, Katalog podpůrných opatření – učitel a jeho působnost při poskytování podpůrných opatření [online]; Valenta, Petráš a kol., 2012)

3.2 Školní speciální pedagog

Školní speciální pedagog je součástí školního poradenského pracoviště, které se skládá z výchovného poradce, školního metodika prevence, případně i školního psychologa. Jeho náplní práce je včas zjistit, u kterých žáků je vhodná aplikace podpůrných opatření, a případně vytvořit vhodné postupy vedoucí k odstranění nebo zmírnění výukových problémů. (Baslerová, Katalog podpůrných opatření – školní speciální pedagog [online]).

Standardní činnosti školního speciálního pedagoga se skládají z depistážní, diagnostické a intervenční, metodické a koordinační činnosti. Depistážní činnost si klade za cíl vyhledávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zařazení do speciálněpedagogické péče. V diagnostické činnosti jde o získávání údajů o daném žákovi, které se vyhodnocují, vytyčí se hlavní problémy žáka, diagnostikují se dané speciální vzdělávací potřeby a podle toho se stanoví individuální plán podpory, na kterém by se měl podílet nejen školní speciální pedagog, ale i třídní učitel, učitelé odborných předmětů, vedení školy, zákonný zástupce žáka nebo sám žák. V intervenční činnosti se provádí krátkodobé či dlouhodobé individuální práce se žákem (jedná se o speciálněpedagogické, reedukační, kompenzační a stimulační činnosti), průběžně se vyhodnocuje účinnost navržených opatření a případně se navrhuje úpravy a zajišťují vhodné didaktické materiály a speciální pomůcky. V metodické a koordinační činnosti se jedná o přípravu a úpravu podmínek pro integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tzn. že navrhuje metody a formy práce s těmito žáky, dále se jedná o spolupráci se školskými poradenskými zařízeními a dalšími institucemi nebo o koordinaci asistentů pedagoga ve škole. (Baslerová, Katalog podpůrných opatření – školní speciální pedagog [online]; Kucharská a kol., 2014).

3.3 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je považován za pedagogického pracovníka, který se podílí na výchově a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří nejsou schopni sami plnit své edukační potřeby. K tomu, aby byl asistent pedagoga přidělen danému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, je potřebné doporučení školského poradenského zařízení. Pracovní náplň obsahuje přímou práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, komunikaci s rodiči daných žáků, tvorbu pomůcek a učebních materiálů, pomoc při plnění výukových činností nebo asistent pedagoga vede se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami doučování mimo třídu, ale samozřejmě může pomoci i žákům intaktním během skupinové práce či opakování osvojené látky. Další činností je konzultace

jak s poradenskými pracovníky školy, tak i školskými poradenskými zařízeními. (Baslerová, Katalog podpůrných opatření – asistent pedagoga [online]; Morávková Vejrochová a kol., 2015; Valenta a kol, 2012)

Velmi důležitým aspektem pro úspěšnost vzdělávacího procesu žáka s lehkým mentálním postižením je vztah mezi učitelem a asistentem pedagoga. Měli by se společně domlouvat na asistentově náplni práce jak v rámci vyučovacích hodin, tak i během přestávek. Asistent pedagoga by měl uznávat učitelovy názory a rozhodnutí, avšak pozice asistenta pedagoga není ani vedlejší, ani podřadná. Má totiž možnost vidět dění ve třídě z jiného úhlu pohledu než učitel, ale neměl by být využíván k činnostem, které vykonává jen pedagog. Celkově je pro edukační proces žáka se speciálními vzdělávacími potřebami důležitá týmová práce pedagogických pracovníků, vedení školy, rodičů daného žáka a externích pracovníků, jako jsou například zaměstnanci školského poradenského zařízení. (Morávková Vejrochová a kol., 2015).

3.4 Výchovní poradce

Výchovní poradce je pedagogickým pracovníkem a představuje základní úroveň poradenského systému. Za jeho práci je zodpovědný ředitel školy, který rozhoduje o náležitostech týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb jak žákům intaktním, tak i žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Na základě toho výchovní poradce koordinuje činnosti související se vzděláváním žáků s potřebou podpůrných opatření. (Michalík, Monček, Baslerová, Katalog podpůrných opatření – výchovní poradce [online]; NPI ČR, 2018 [online])

Náplní jeho práce je spolupráce se školskými poradenskými zařízeními nebo dalšími institucemi, které se podílejí na vzdělávání a výchově žáka. Dále výchovní poradce dohlíží na to, jestli vyučující během své výuky zohledňují všechna doporučení ze školského poradenského zařízení a jestli se realizují všechna podpůrná opatření u daného žáka. (Michalík, Monček, Baslerová, Katalog podpůrných opatření – výchovní poradce [online])

3.5 Školní metodik prevence

Školní metodik prevence je součástí školního poradenského pracoviště a zajišťuje metodickou, koordinační a poradenskou činnost v problematice týkající se prevence rizikového chování, jako jsou například šikana, užívání návykových látek, záškoláctví, agresivita aj. Společně se třídními učiteli se snaží podporovat zdravé a bezpečné klima nejen ve třídě, ale i v celé škole. Také se podílí na vytváření Minimálního preventivního programu

školy a organizuje různé přednášky a besedy spojené se zmíněnou problematikou. (Michalík, Monček, Baslerová, Katalog podpůrných opatření – metodik prevence [online]; NUV – Školní metodik prevence [online])

Dalším úkolem školního metodika prevence je připravování podmínek pro integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo specifickými poruchami chování ve škole a koordinování poskytování poradenských a preventivních služeb těmto žákům školou a specializovanými školskými zařízeními. Z náplní jeho činností je jasné, že jeho působnost ve školách je velmi důležitá. (Michalík, Monček, Baslerová, Katalog podpůrných opatření – metodik prevence [online])

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Charakteristika praktické části

Praktická část této bakalářské práce je výstupem provedeného výzkumného šetření a obsahuje kapitoly, které jednotlivé dílčí kroky a postupy, související s realizací a analýzou výzkumu na vybrané téma, popisují.

V rámci této čtvrté kapitoly, zabývající se charakteristikou praktické části bakalářské práce, hovoří první subkapitola o cílech provedeného výzkumu a tématu, kterého se týkal. Následuje popis metody sběru dat, která byla v případě mého výzkumu použita, a jsou rovněž zmíněny teoretické základy, ze kterých jsem při výzkumném šetření vycházela. Další podkapitola se zabývá charakteristikou výzkumného vzorku respondentů. Čtvrtá podkapitola seznamuje s tvorbou a formulací použitých výzkumných otázek, které jsou pro průběh výzkumu klíčové. Samotný průběh výzkumu a návaznosti jednotlivých dílčích činností detailně rozebírá poslední podkapitola.

4.1 Cíle praktické části

Cílem praktické části bakalářské práce bylo získat (na základě provedení výzkumu) takové informace, které vypovídají o konkrétní spolupráci učitele a asistenta pedagoga ve společném vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením na základní škole, a vytvořit si tak určitý náhled na tento vztah.

Výzkum se zaměřil na oblast vzájemných konzultací před vyučovací hodinou, přípravy podkladů, komunikace s rodiči na třídních schůzkách apod., a měl interpretovat pohledy respondentů na daná témata, zahrnutá ve výzkumných otázkách. Dále proběhlo porovnání stejných, podobných či odlišných odpovědí, ze kterých bylo možné zjistit zajímavé a podnětné informace.

Výzkumné šetření se rovněž zabývalo tématem významnosti společného vzdělávání a rozvojem kompetencí respondentů. Průzkum názorů a pohledu na toto téma z hlediska obou zmiňovaných stran byl rovněž cílem praktické části.

Z charakteru provedeného výzkumu rozhodně nelze jeho výsledky zobecňovat, ale záměrem mého výzkumného šetření byla snaha získat takové informace, které by mohly přispět k dalším úvahám, výzkumům a poznávání široké problematiky společného vzdělávání na základních školách.

4.2 Metoda sběru dat

Za účelem optimálního sběru dat do praktické části mé bakalářské práce jsem zvolila kvalitativní výzkum, neboť z hlediska povahy hlavního tématu výzkumu (spolupráce učitele a asistenta pedagoga) se jedná o nejvhodnější metodu.

Kvalitativní výzkum je dle Hendla (2005) proces hledání porozumění, který je založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Dle Švaříčka a Šed'ové (2007) je podstatou tohoto výzkumu široký sběr dat, aniž by na počátku byly určeny základní proměnné či hypotézy. Jde o prozkoumání určitého jevu a přinesení o něm co nejvíce informací. Po nasbírání dostatečného množství dat začíná výzkumník pátrat po pravdivostech, které se v těchto datech objevují, formuluje předběžné závěry a hledá pro ně další oporu v datech. Výstupem je pak formulování nové hypotézy nebo teorie, které však není možné zobecňovat. Jsou platné jen pro vzorek, na kterém byla data získána.

Pro sběr dat jsem ve výzkumném šetření vycházela ze svých předem připravených otázek k uskutečnění rozhovoru s vybranými respondenty.

Rozhovor je jedna z nejčastějších používaných metod sběru dat v kvalitativním výzkumu. Spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta. (Chráska, 2016; Švaříček, Šed'ová, 2007)

Dle Chrásky (2016) je výhodou rozhovoru oproti jiným výzkumným metodám navázání osobního kontaktu, díky kterému se hlouběji pronikne do motivů a postojů respondentů. Také můžeme sledovat reakce respondenta na dané kladené otázky. Pro rozhovor je důležité navázání přátelského vztahu k respondentovi a vytvořit příjemnou a otevřenou atmosféru.

V rámci metod kvalitativního výzkumu existuje několik druhů rozhovorů. Setkáváme se s pojmy strukturovaný, nestrukturovaný a polostrukturovaný rozhovor.

U strukturovaného rozhovoru má výzkumník na dotazovaného přesně připravené otázky, jejichž znění a pořadí při realizaci rozhovoru nemění a pouze zaznamenává odpovědi. (Chráska, 2016)

Nestrukturovaný rozhovor je dle Chrásky (2016) charakteristický velkou úrovní volnosti při jeho uskutečnění. Výzkumník má připravené hlavní téma, které se během rozhovoru rozvíjí pokládáním nepřipravených otázek.

Polostrukturovaný rozhovor stojí někde mezi oběma výše popsanými druhy rozhovorů. Tazatel má předem připravené otázky, jejichž pořadí může dle situace měnit

a rozhovor může rozšířit doplňujícími otázkami, aby zjistil požadované údaje. (Chráška, 2016)

Optimálním druhem rozhovoru pro naplnění požadavků mého kvalitativního výzkumu do bakalářské práce byl poslední zmiňovaný polostrukturovaný rozhovor.

4.3 Vzorek respondentů

Za účelem získání co největší objektivity výsledků výzkumu byla snaha diverzifikovat působnost vzorku respondentů v rámci různých škol. Každá základní škola může mít zavedené určité zvyklosti z hlediska vzdělávacích metod, čímž by mohlo docházet k větším podobnostem a shodám u odpovědí respondentů jedné školy. Zaměřila jsem se proto na dvě na sobě nezávislé základní školy v mém rodném městě Kolíně ve Středočeském kraji.

Jednalo se o 6. ZŠ Kolín (oficiální název: Základní škola Kolín V., Ovčárecká 374) a 7. ZŠ Kolín (oficiální název: Základní škola Kolín III., Masarykova 412). Obě školy mají v Kolíně již dlouhou a bohatou historii a kvalifikace personálního obsazení je na vysoké úrovni. Obě základní školy jsem měla možnost poznat osobně již dříve před zahájením mého výzkumu do bakalářské práce, neboť jsem na každé z nich absolvovala povinnou praxi v rámci mého studia na PdF UPOL.

Z každé ze zmiňovaných škol byli do výzkumu vybráni dva učitelé, u nichž je na některých vyučovacích hodinách žák s lehkým mentálním postižením, a dva asistenti pedagoga, kteří se takovým žákům na vyučovacích hodinách věnují. To znamená, že celkově bylo do realizovaného výzkumu zahrnuto osm respondentů – čtyři učitelé a čtyři asistenti pedagoga. Ve všech případech se jednalo o ženy.

Dále je potřeba zmínit, že poměr stupňů základní školy u vybraných učitelů a asistentů pedagoga, nebyl ve výzkumu vyrovnán. Z celkového počtu respondentů působili na prvním stupni v době realizace výzkumu dva učitelé a jeden asistent pedagoga (tj. celkem tři respondenti) a na druhém stupni to byli dva učitelé a tři asistenti pedagoga (tj. celkem pět dotazovaných). Zastoupení prvního a druhého stupně tedy bylo u daných respondentů v poměru 3 : 5.

4.4 Výzkumné otázky

Aby bylo možné z výzkumného šetření, realizovaného formou rozhovoru, získat výsledek s určitou vypovídací hodnotou, je velmi důležitá formulace konkrétních otázek pro dané respondenty.

Před tvorbou přesných otázek se bylo třeba zamyslet, v čem může spočívat konkrétní spolupráce učitele a asistenta pedagoga, což je zároveň i jakási stěžejní otázka celé této praktické části bakalářské práce. V úvahách a následné formulaci otázek mi velmi pomohly moje absolvované semestrální praxe, při kterých se bylo možné s prací učitele a asistenta pedagoga již nějakým způsobem seznámit.

Před provedením mého kvalitativního výzkumu jsem vytvořila šest otázek, které byly ve většině případů shodné jak pro učitele, tak pro asistenty pedagoga. Jen v určitých situacích bylo v případě potřeby nutné otázku na respondenta (učitel vs. asistent pedagoga) z logického důvodu mírně přeformulovat.

Otázky se většinou týkaly vzájemné „kontaktní“ spolupráce učitele s asistentem pedagoga v různých činnostech. Respondentům byla položena i jedna „názorová“ otázka (č. 3) a jedna otázka, týkající se rozvoje osobnosti (č. 4).

Dotazovaným byly položeny následující otázky:

Otázka 1. Probíhá s učitelem/AP společná příprava na vyučovací hodinu?

Otázka 2. Kterých předmětů se příprava týká a jsou Vám od učitelů/AP poskytovány vhodné podklady pro žáka s LMP?

Otázka 3. Dokázala byste vyjmenovat nějaká pozitiva a negativa na společném vzdělávání žáka s LMP se žáky intaktními?

Otázka 4. Rozvíjíte své osobní a profesní kompetence v oblasti týkající se vzdělávání žáka s LMP v případě jeho nástupu do společného vzdělávání s intaktními dětmi?

Otázka 5. *Pro asistenta pedagoga:* Podílíte se na konzultaci s rodiči žáka s LMP během třídních schůzek a případně doplňujete učitele konkrétními zkušenostmi s daným žákem s LMP?

Pro učitele: Podílí se AP na konzultaci s rodiči během třídních schůzek, případně Vás doplňuje konkrétními zkušenostmi s daným žákem s LMP?

Otázka 6. *Pro asistenta pedagoga:* Seznamujete se před nástupem žáka s LMP do třídního kolektivu s jeho rodiči, s rodiči intaktních dětí a s jeho spolužáky?

Pro učitele: Seznámíte AP před nástupem žáka s LMP do třídního kolektivu s jeho rodiči, s rodiči intaktních dětí a se spolužáky?

4.5 Průběh výzkumu

Na začátku mého výzkumu jsem prostřednictvím elektronické pošty oslovila ředitele obou základních škol, které jsem si vybrala. V mailových zprávách jsem srozumitelně popsala svoji situaci s požadavkem na provedení výzkumu do praktické části bakalářské práce.

Ředitelé obou škol ochotně odpověděli s tím, že bude možné na jejich školách výzkum provést. Ředitel 6. ZŠ Kolín mi poskytl kontakt na speciální pedagožku této školy, která mi vybrala učitelky a asistentky pedagoga, u nichž je ve vyučovacích hodinách žák s LMP, a které budou vhodnými respondenty mého výzkumu.

Ředitelka 7. ZŠ Kolín mi předala kontakt na zástupkyni ředitele pro 2. stupeň. Po jejím oslovení mi paní zástupkyně přidělila rovněž patřičné respondenty.

Další vývoj realizace výzkumu probíhal na obou školách již stejným způsobem, a proto v dalším textu již nebudu uvádět, o jakou z obou zainteresovaných škol se jedná.

Po přidělení vhodných asistentek pedagoga a učitelek jsme se prostřednictvím vzájemné mailové komunikace dohodly na termínech osobní schůzky pro uskutečnění rozhovoru, přičemž jsem plně respektovala časové možnosti respondentů.

Při osobní schůzce s daným člověkem byla vybrána vhodná místnost na půdě konkrétní školy, ve které bylo možné v klidu bez rušivých vlivů rozhovor zrealizovat. Průběh rozhovorů byl příjemný, respondentky ochotně odpovídaly na kladené otázky, které jsem v případě potřeby rozšířila doplňující otázkou.

Rozhovory byly uchovány prostřednictvím aplikace pro záznam zvuku na chytrém mobilním telefonu. Jejich délka se pohybovala v rozmezí od 10 do 15 minut (dle časových možností respondenta).

5 Analýza získaných dat a jejich interpretace

Tato kapitola nejprve zmiňuje obecný teoretický popis systematického zpracování dat, získaných provedením kvalitativního výzkumu. Poté následuje popis mého konkrétního postupu zpracování a analýzy získaných dat. S interpretací získaných dat po jejich analýze seznamuje předposlední podkapitola. Určitě je důležité se zmínit o limitech provedeného výzkumu. Této problematice se věnuje poslední část páté kapitoly.

5.1 Teoretický základ

Pro účely zpracování a analýzy dat z uskutečněného rozhovoru existují zavedené postupy, které se nazývají kódování. Zjednodušeně řečeno se jedná o činnost výzkumníka, která pomocí různých metod směřuje k pochopení a rozklíčování údajů získaných sběrem dat. Výzkumník musí data zpracovat tak, aby mu ve výsledku poskytla takové informace, které již budou mít určitou vypovídací hodnotu daného výzkumu.

Dle Strasse a Corbinové (1999) představuje kódování operace, díky nimž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a opět složeny novými způsoby. Je to považováno za ústřední proces tvorby teorie z údajů.

Proces kódování v rámci analýzy dat probíhá postupnými kroky. Hovoří se o otevřeném, axiálním a selektivním kódování.

Analýza dat začíná skrze tzv. otevřené kódování. Při otevřeném kódování je analyzovaný text rozdělený na jednotky a ke každé vzniklé jednotce se přidělí nějaký kód, tedy jméno či označení. Při volbě správného kódu si je důležité uvědomit, o čem daná sekvence vypovídá, jaký jev nebo téma reprezentuje. (Švaříček a Šed'ová, 2007)

Výsledek otevřeného kódování je hlavně popisný, jde o deskriptivní zpracování nasbíraných dat. Na tuto fázi navazuje axiální kódování, jehož cílem je vytváření spojení mezi kategoriemi a subkategoriemi. U tohoto kódování se používá tzv. paradigmatický model. Tento model umožňuje o datech systematicky přemýšlet, vzájemně je k sobě vztahovat složitými způsoby a zároveň umožňuje zohlednit procesuální dynamiku v datech. (Strass a Corbinová, 1999; Švaříček a Šed'ová, 2007)

Poslední fáze je selektivní kódování, ve které jsou kategorie znovu uspořádány a přeskupovány. Tato fáze zahrnuje výběr jedné klíčové kategorie, kolem které je organizován základní analytický příběh. Všechny ostatní kategorie jsou pak vztaženy k této jediné centrální kategorii, která by měla odpovídat zkoumanému jevu a dobře jej popisovat. (Strass a Corbinová, 1999; Švaříček a Šed'ová, 2007)

5.2 Zpracování a analýza dat z výzkumu

Zpočátku jsem zaznamenané rozhovory při jejich opakovaném poslechu doslovně přepsala. Tato činnost byla časově náročnější, ale pro další operace zpracování a analýzy dat je nezbytnou součástí procesu. Přepis rozhovorů je uspořádán tak, aby z něj bylo možné systematicky čerpat potřebné údaje. Jako první jsem přepsala rozhovory s asistenty pedagoga v pořadí dle škol, na kterých působí (nejprve 6. ZŠ Kolín a poté 7. ZŠ Kolín). V případě transkripce rozhovorů s učiteli jsem postupovala podle stejného schématu. Přepis rozhovorů je přílohou této bakalářské práce.

Následovalo bližší zkoumání přepsaných textů. Z důvodu lepší orientace ve větším množství textů jsem si barevně odlišila označení výzkumníků a respondentů. Poté jsem se hlouběji začala zabývat samotnými odpověďmi jednotlivých dotazovaných osob na položené otázky. Hlavní myšlenky a informace respondentů v odpovědích, které se jevily být stěžejním údajem pro následný grafický záznam, jsem si rovněž barevně označila.

Po této části (zpracování přepsaných rozhovorů) jsem z položených otázek vytvořila kategorie, které byly předmětem výzkumu. Souhrn kategorií je následující:

1. Vzájemná spolupráce v rámci přípravy na vyučovací hodinu
2. Konkretizace předmětů souvisejících s přípravou a poskytnutí podkladů učitele asistentovi pedagoga
3. Přínos společného vzdělávání
4. Rozvoj kompetencí před nástupem žáka s LMP do společného vzdělávání
5. Vzájemné konzultace mezi asistentem pedagoga, učitelem a rodiči na třídních schůzkách
6. Navázání kontaktu s rodiči a třídním kolektivem před zahájením společného vzdělávání

Následně bylo možné přistoupit k digitalizaci získaných údajů. Zvolila jsem formu šesti přehledných tabulek (stejný počet jako byl počet otázek), ve kterých je zaznamenáno samotné znění výzkumné otázky, předmětná kategorie výzkumu a dále pak zkrácené a upravené záznamy odpovědí respondentů. Uvedení zkrácených záznamů stěžejních myšlenek a údajů v odpovědích dotazovaných bylo provedeno z důvodu zpřehlednění informací pro účely následné interpretace.

5.3 Interpretace dat

Tato část kapitoly předkládá vypracované, výše zmiňované, tabulky, přičemž pod každou z nich je zaznamenána interpretace dat, získaných z mého výzkumu po provedení jejich analýzy.

Tabulka 2: Výzkumná otázka č. 1

Otázka 1.	Probíhá s učitelem/AP společná příprava na vyučovací hodinu?
Kategorie	Vzájemná spolupráce v rámci přípravy na vyučovací hodinu
Zkrácené a upravené záznamy odpovědí respondentů	
AP1 (1. stupeň)	Probíhá. Většinou spolu konzultujeme hodiny.
AP2 (2. stupeň)	Momentálně postupujeme operativně.
AP3 (2. stupeň)	Probíhá.
AP4 (2. stupeň)	Probíhá tam, kde je to potřeba.
U1 (1. stupeň)	Nepřavidelně, v nějakých konkrétních potřebných tématech ano.
U2 (1. stupeň)	Ano, poradím, jak má asistent pedagoga postupovat a pomáhat žákovi.
U3 (2. stupeň)	Ano, ujasnili jsme si s asistentem pedagoga minimální výstupy u daného žáka.
U4 (2. stupeň)	Určitě ne.

Z interpretace dat získaných z odpovědí respondentů na otázku č. 1 vyplynulo, že **vzájemná spolupráce učitele a asistenta pedagoga** na vyučovací hodinu je patrná **ve většině případů**.

Pouze jeden z dotazovaných učitelů (U4) uvedl, že společná příprava s asistentem pedagoga neprobíhá a každý se na vyučovací hodinu připravuje sám.

Z odpovědí respondentů, u kterých příprava probíhá, lze usuzovat, že vzájemná spolupráce spočívá v konzultaci daného tématu, které se bude vyučovat, a je závislá na míře potřebnosti pro daného žáka s LMP.

Tabulka 3: Výzkumná otázka č. 2

Otázka 2.	Kterých předmětů se příprava týká a jsou Vám od učitelů/AP poskytovány vhodné podklady pro žáka s LMP?
Kategorie	Konkretizace předmětů souvisejících s přípravou a poskytnutí podkladů učitele asistentovi pedagoga
Zkrácené a upravené záznamy odpovědí respondentů	
AP1 (1. stupeň)	Matematika, český jazyk. Na vedlejší předměty se připravuji sama.
AP2 (2. stupeň)	Podklady si připravuji sama.
AP3 (2. stupeň)	Matematika, český jazyk, anglický jazyk. Materiály máme vlastní.
AP4 (2. stupeň)	Matematika, český jazyk, cizí jazyk. Podklady si připravuji sama.
U1 (1. stupeň)	Naukové předměty, jako jsou matematika, český jazyk, prvouka, přírodověda, vlastivěda, výtvarná výchova. Podklady asistentovi pedagoga poskytují.
U2 (1. stupeň)	Všechny předměty. Podklady nedávám.
U3 (2. stupeň)	Matematika. Spíše podklady připravuji já. Občas i asistent pedagoga.
U4 (2. stupeň)	Matematika, fyzika, chemie. Podklady jsem připravovala já, ale měli i svoje speciální učebnice.

Druhá otázka úzce souvisela s první otázkou a jejím cílem bylo zjistit konkrétní předměty, kterých se vzájemná spolupráce asistenta pedagoga a učitele týká, a míru spolupráce v souvislosti s poskytováním vhodných podkladů na vyučovací hodinu.

Dotazovaní poskytli vcelku jasnou konkretizaci předmětů s dominancí **matematiky**. Dalším stěžejním předmětem byl **český jazyk**.

Za povšimnutí stojí zjištění při porovnání odpovědí učitelů prvního a druhého stupně. Zatímco učitelé na prvním stupni uvedli v rámci přípravy s AP větší množství předmětů (učitel U2 dokonce zmínil všechny předměty), učitelé na druhém stupni spíše uváděli konkrétní stěžejní předměty.

Z analýzy dat druhé části otázky (spolupráce v poskytování vhodných podkladů) vyplynula zajímavá shoda v **odpovědích asistentů pedagoga**, kteří uvedli, že příprava podkladů na dané předměty probíhá vesměs v jejich **vlastní režii**. Odpovědi učitelů byly různorodé.

Tabulka 4: Výzkumná otázka č. 3

Otázka 3.	Dokázal/a byste vyjmenovat nějaká pozitiva a negativa na společném vzdělávání žáka s LMP se žáky intaktními?
Kategorie	Přínos společného vzdělávání
Zkrácené a upravené záznamy odpovědí respondentů	
AP1 (1. stupeň)	Pozitiva moc nejsou, spíše negativa. Záleží na postižení daného žáka, vliv na negativa má puberta.
AP2 (2. stupeň)	Pozitiva spíše ne. Malé děti si nevšímají postižení žáka. Nevidím přínos. Žák s LMP někdy ruší, což je negativum.
AP3 (2. stupeň)	Je to pozitivní. Žáci s LMP by se neměli dávat stranou.
AP4 (2. stupeň)	Spíše negativa. Daný žák s LMP cítí, že je jiný.
U1 (1. stupeň)	Zpočátku je to pozitivní, ale potom to vymizí.
U2 (1. stupeň)	Spíše jsou negativa. Holčičce chybí předškolní vzdělávání, děti ji nechtějí přijmout.
U3 (2. stupeň)	Žákyně není vyřazená s dětmi se stejným postižením. Takto jí to motivovalo, chtěla se zapojit.
U4 (2. stupeň)	Spíše mě napadají negativa. Ve třídě to dělalo rozbroje. Pozitivum bylo, že jsem se přestala bát inkluze.

Cílem této otázky bylo zjistit efektivitu společného vzdělávání dětí s LMP s intaktními žáky. Z vybraného vzorku respondentů odpověděl **pouze jeden** (AP3), že na systému společného vzdělávání vidí jen samá **pozitiva**. Ostatní odpovědi zmiňovaly **spíše negativa**.

V případě **prvostupňových** žáků někteří respondenti uvedli, že přínos společného vzdělávání je pozitivní v tom smyslu, že si malé děti ve větší míře nevšímají spolužáka s LMP, ale postupem času výhody vymizí.

V **druhostupňových** třídách je náhled dospívajících dětí na spolužáka s LMP již odlišný a jeho začlenění do kolektivu je složitější.

V této souvislosti byla zmíněna i oblast bezproblémového průběhu vyučovací hodiny. Z odpovědi AP2 vyplývá, že velkou roli pro nerušený průběh vyučovací hodiny hraje míra postižení žáka s LMP: „... *A negativem je, že holčička hodně ruší. Je hodně roztěkaná, člověk se s ní musí vracet, nerozumí tomu, tak tu třídu tím ruší. Ale ty děti to tolik nevnímají. Spíš to vnímáme my jako dospělí než ty děti.*“

Tabulka 5: Výzkumná otázka č. 4

Otázka 4.	Rozvíjíte své osobní a profesní kompetence v oblasti týkající se vzdělávání žáka s LMP v případě jeho nástupu do společného vzdělávání s intaktními dětmi?
Kategorie	Rozvoj kompetencí před nástupem žáka s LMP do společného vzdělávání
Zkrácené a upravené záznamy odpovědí respondentů	
AP1 (1. stupeň)	Nepřipravuji se. Čekám, až budu se žákem v kontaktu. Dopředu to nejde.
AP2 (2. stupeň)	Ano, rozvíjím. Zajímám se o každé dítě.
AP3 (2. stupeň)	Nerozvíjím.
AP4 (2. stupeň)	Zajímám se. Přečtu si literaturu, vyhledávám na internetu.
U1 (1. stupeň)	Čekám, co přijde. Každý žák je specifický.
U2 (1. stupeň)	Ano, studuji si o tom. Čtu různé zprávy o dítěti.
U3 (2. stupeň)	Moc ne.
U4 (2. stupeň)	Moc ne. Beru to lidsky. Školení na to nemám.

Z analýzy odpovědí na otázku č. 4 vyplynulo, že svoje kompetence před nástupem žáka s LMP do společného vzdělávání rozvíjí **spíše asistenti pedagoga** než učitelé, ačkoli pozitivně odpověděli dva ze čtyř dotazovaných asistentů pedagoga.

Rozvoj kompetencí u učitelů byl potvrzen pouze v jednom případě (U2) ze čtyř. Učitelka uvedla toto: „*Ano studuji si o tom. Když nevím, jak ji známkovat, tak si čtu o ní zprávy a četla jsem, co ji můžu dát, jestli může psát diktáty. Takže se snažím jako jí pomoci, budeme zařizovat doučování, aby mohla doplnit věci, které jí chybějí ze školky.*“

V případě negativních odpovědí respondenti většinou zdůvodňovali tento svůj postoj specifičností daného dítěte s LMP a nutností seznámit se s mírou jeho postižení až osobně. Jako příklad poslouží odpověď AP1: „*Nepřipravuji se na to. Až od té situace. Každé dítě je jiné a na to se nedá připravit. Takže se čeká, až bude s tím dítětem nějaký kontakt a podle té situace si pak člověk zjišťuje další informace nebo s ním nějakým způsobem pracuje, ale dopředu to nejde.*“

Tabulka 6: Výzkumná otázka č. 5

Otázka 5.	<i>Otázka pro AP:</i> Podílíte se na konzultaci s rodiči žáka s LMP během třídních schůzek a případně doplňujete učitele konkrétními zkušenostmi s daným žákem s LMP? <i>Otázka pro učitele:</i> Podílí se AP na konzultaci s rodiči během třídních schůzek, případně Vás doplňuje konkrétními zkušenostmi s daným žákem s LMP?
Kategorie	Vzájemné konzultace mezi asistentem pedagoga, učitelem a rodiči na třídních schůzkách
Zkrácené a upravené záznamy odpovědí respondentů	
AP1 (1. stupeň)	Na třídních schůzkách jsem nebyla. Jsem s rodiči v kontaktu během celého školního roku.
AP2 (2. stupeň)	Během třídních schůzek asi ne. Jsem s rodiči v kontaktu během celého školního roku.
AP3 (2. stupeň)	Ano, jsem na třídních schůzkách. Doplňuji učitele a bavím se osobně i s rodiči.
AP4 (2. stupeň)	Na třídní schůzky nechodím, učitelka to nechce.
U1 (1. stupeň)	Třídní schůzky máme konzultační. Vždy požaduji AP na konzultaci se zákonným zástupcem dítěte.
U2 (1. stupeň)	Nepotřebuji AP na třídních schůzkách, na všem se shodneme.
U3 (2. stupeň)	Rodiče mé žákyně s LMP jsem neviděla, nepřišli se zeptat.
U4 (2. stupeň)	Na třídních schůzkách AP nebyla.

Pátá otázka zkoumala účast asistentů pedagoga na třídních schůzkách a jejich zapojení do konzultací s rodiči dítěte s LMP.

Třídních schůzek se **účastní dva asistenti pedagoga** (AP2, AP3) **ze čtyř** oslovených a pouze jeden z nich (AP3) se na třídní schůzce aktivně zapojuje do konzultací s rodiči a učitelem. Ostatní dva asistenti pedagoga odpověděli shodně, že jsou s rodiči žáka s LMP v kontaktu průběžně, přičemž AP4 odpověděl, že paní učitelka jeho účast na třídních schůzkách nepožaduje, ale nabídla možnost konzultací s rodiči v kabinetu.

Z odpovědí učitelů vyplynulo, že pouze **jeden ze čtyř** dotázaných **požaduje účast asistenta pedagoga** na třídních schůzkách, jelikož AP má více informací o konkrétním žákovi s LMP. Učitelka U3 nemohla jednoznačně odpovědět na položenou otázku, neboť není třídní učitelkou daného žáka s LMP.

Tabulka 7: Výzkumná otázka č. 6

Otázka 6.	<i>Otázka pro AP:</i> Seznamujete se před nástupem žáka s LMP do třídního kolektivu s jeho rodiči, s rodiči intaktních dětí a s jeho spolužáky? <i>Otázka pro učitele:</i> Seznámíte AP před nástupem žáka s LMP do třídního kolektivu s jeho rodiči, s rodiči intaktních dětí a se spolužáky?
Kategorie	Navázání kontaktu s rodiči a třídním kolektivem před zahájením společného vzdělávání
Zkrácené a upravené záznamy odpovědí respondentů	
AP1 (1. stupeň)	Měli jsme adaptační program tři dny mimo školu. S rodiči se neseznamujeme.
AP2 (2. stupeň)	Před nástupem ne, vždy během průběhu.
AP3 (2. stupeň)	Neseznamuji se.
AP4 (2. stupeň)	Není žádné seznámení.
U1 (1. stupeň)	Většinou to tak bývá.
U2 (1. stupeň)	Oficiální seznámení neproběhlo.
U3	Neseznamuji.
U4	Vůbec.

Odpovědi na poslední otázku výzkumu byly ve většině případů **jednoznačné** v tom smyslu, že před zahájením společného vzdělávání **neprobíhá bližší seznámení** a navázání kontaktu mezi rodiči dítěte s LMP, rodiči intaktních dětí a žáků samotných. K bližšímu seznamování dochází až v průběhu školního roku.

V případě respondenta AP1 proběhl adaptační kurz dětí bez účasti rodičů.

Učitelka U1 svou odpovědí naznačila, že určitá snaha seznámit všechny zúčastněné strany před zahájením společného vzdělávání existuje: „*Většinou to tak bývá. Pokud se tomu dítěti má věnovat, je to asistent pro něj nebo se ho to bude týkat, že třeba to může být asistent k jinému dítěti, ale s tímhle dítětem bude pracovat taky, tak se snažíme, aby se všechny ty zúčastněné strany navzájem znali a aby se seznámili. Protože ten asistent potom často komunikuje místo mě s tím zákonným zástupcem, ať už přes emaily nebo telefonicky. Často vyřizuje věci ohledně úkolů, absence. Byl mnohdy asistent s nimi v kontaktu častěji než já.*“

5.4 Limity práce

Předpokladem dobrých vypovídajících výsledků provedeného kvalitativního výzkumu je především objektivita získaných dat. Existují však limity výzkumu, které mohou mít negativní vliv na analýzu a interpretaci dat.

V rámci mého výzkumu bych mezi takové limity uvedla především míru upřímnosti a úplné pravdivosti odpovědí mých respondentů. Příčinou takového limitu může být např. určitá obava respondentů z možného úniku poskytnutých informací a následného potenciálního zhoršení vztahů mezi kolegy, dětmi a rodiči.

Další limit mého výzkumu spatřuji v časovém omezení doby, určené pro realizaci rozhovoru. Respondenti mi většinou rozhovory poskytli během přestávek mezi vyučovacími hodinami, a proto jejich odpovědi nemusely být úplné.

Objektivita výsledků mého výzkumu mohla být rovněž omezena již zmiňovaným nepoměrem zastoupení respondentů z hlediska prvního a druhého stupně. Tuto skutečnost jsem ovšem nemohla nijak ovlivnit, neboť vhodné osoby, zapojené do šetření, mi byly určeny přímo zástupcem školy, kterého jsem oslovila se svým požadavkem vykonání výzkumu.

6 Diskuze

Výsledky mého výzkumného šetření mi nesporně poskytly zajímavé informace v oblasti spolupráce učitele a asistenta pedagoga na základní škole a je možné se zamyslet, zda tato spolupráce odpovídá teoretickým požadavkům tohoto vztahu pedagogů.

V teoretické části bakalářské práce v kapitole 3.3 popisují pozici asistenta pedagoga, jeho náplň práce a důležitost jeho vztahu s učitelem. Dá se říci, že tuto problematiku zkoumala první otázka mého výzkumu. Při porovnání obsahu této kapitoly s poznatky, získanými ve výzkumném šetření, lze říci, že většina respondentů v různé míře navzájem konzultuje společnou přípravu na vyučovací hodinu. U jedné respondentky (učitelka) společná příprava neprobíhá a určitě je na místě úvaha, z jakého důvodu tomu tak je. Osobně jsem toho názoru, že kvalitní výuka by se měla dostat i žákovi s LMP a tu je možné provést s maximálním pochopením dané situace a informovaností obou stran. Myslím, že zavedení určité povinnosti vzájemné přípravy učitele a asistenta pedagoga by mohlo být vhodným řešením.

Uvedená kapitola teoretické části rovněž zmiňuje důležitost týmové práce všech zainteresovaných osob na vzdělávání žáka s LMP, kromě jiných i rodičů žáka samotného. Lze konstatovat, že tohoto vztahu se určitým způsobem dotýkala i šestá otázka mého výzkumu. Kategorie otázky sice byla „Navázání kontaktu s rodiči a třídním kolektivem před zahájením společného vzdělávání“, ale jisté snahy maximálního seznámení se s rodiči žáka s LMP, za účelem větší informovanosti, se otázka mohla týkat. Výzkum ukázal, že seznamovací aktivity tohoto typu s rodiči žáka před začátkem vzdělávání neprobíhají, ale v průběhu školního roku již ano. Otázkou zůstává, je-li to z povahy tohoto specifického stylu vzdělávání dobře nebo špatně. Vzdělávání žáka s LMP je stále velmi citlivým a diskutovaným tématem a domnívám se, že v žádném případě není na škodu iniciovat seznámení s rodiči žáka s LMP ze strany učitele a asistenta pedagoga ještě před zahájením školního roku, aby byly maximálně splněny teoretické požadavky, které uvádím v kapitole 3.3.

Velmi mě potěšilo, že bylo možné výsledky mého výzkumu v této kapitole alespoň nějakým způsobem porovnat s teoretickými základy. Vzhledem k tomu, že k tomuto tématu bylo a ještě bude napsáno mnoho prací a výzkumných pojednání, věřím, že jednotlivé dílčí výsledky provedených výzkumných šetření povedou k lepšímu pochopení celé této obširné problematiky.

Závěr

Předložená bakalářská práce s názvem Spolupráce učitele a asistenta pedagoga ve vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením na základní škole měla za úkol seznámit s důležitými informacemi, týkajícími se této významné pedagogické problematiky, nejen v teoretické rovině, ale i v rámci praktického výzkumného šetření. Z tohoto důvodu je bakalářská práce rozdělena do dvou hlavních částí (teoretická a praktická). Vytyčení cílů bakalářské práce a následný proces jejího zpracování byl ovlivněn snahou o porovnání teoretických poznatků s výsledky provedeného výzkumu.

Teoretická část se zmiňuje o mentálním postižení jedince v obecné rovině, definicí žáka s lehkým mentálním postižením, jeho společným vzděláváním na základních školách s intaktními žáky a rovněž i popisem náplně práce pedagogických pracovníků, kteří mají se vzděláváním žáka s LMP co do činění.

Praktická výzkumná část bakalářské práce se v několika kapitolách zabývá cílem výzkumu, metodou sběru dat, popisuje vzorek respondentů a výzkumné otázky, dále obsahuje zpracování, analýzu a interpretaci dat společně se zmínkou o limitech práce. Nechybí ani diskuze k danému tématu.

Kvalitativní výzkumné šetření proběhlo formou polostrukturovaného rozhovoru. Pro účely realizace výzkumného šetření jsem vybrala dvě základní školy v Kolíně, přičemž v každé z nich mi byly vybrány čtyři respondentky (dvě učitelky a dvě asistentky pedagoga), tj. celkem bylo do výzkumu zapojených osm respondentek (čtyři učitelky a čtyři asistentky pedagoga). Každé z respondentek bylo položeno šest otázek, z nichž většina se týkala vzájemné spolupráce učitele a asistenta pedagoga. Jedna z otázek se zabývala rovněž názorem respondentek na společné vzdělávání a jedna se týkala rozvoje profesních kompetencí.

Výsledky výzkumu ukázaly, že vzájemná spolupráce mých respondentek v oblasti přípravy na vyučovací hodinu je velmi dobrá. Většina učitelů a asistentů pedagogů konzultuje svoji společnou přípravu, která se týká hlavně stěžejních předmětů, kterými jsou matematika a český jazyk. Zajímavé bylo zjištění, že drtivá většina respondentek nevnímá společné vzdělávání žáků s LMP s žáky intaktními z různých důvodů jako přínosné. Dále výzkum ukázal, že svoje profesní kompetence rozvíjejí při péči o žáka s LMP spíše asistentky pedagoga než učitelé. V souvislosti s účastí asistentů pedagoga na třídních schůzkách z výzkumu vyplynulo, že velmi málo učitelů požaduje asistenta pedagoga na třídních schůzkách a výsledky žáka s LMP jsou konzultovány s rodiči průběžně. Z hlediska bližšího seznámení třídního kolektivu s žákem s LMP, jeho rodiči a rodiči intaktních dětí můj výzkum

celkem jednoznačně potvrdil, že žádné takové činnosti neprobíhají a seznamování probíhá během školního roku.

Analýza a interpretace získaných dat mě rozhodně obohatila o spoustu nových informací a získala jsem tak alespoň částečný náhled na vzájemnou spolupráci učitele a AP v praxi, což bylo jedním z cílů této bakalářské práce. Lze proto říci, že smysl práce byl naplněn. Je ale i pravdou, že po získání prvotních zkušeností s výzkumem bych v budoucnu postupovala v některých krocích jinak, např. při formulaci otázek. Zjistila jsem například, že všechny respondentky neodpovídaly konkrétně v případě položení otázky, která požadovala danou věc více specifikovat.

Jsem si vědoma, že toto téma bylo zpracováno a interpretováno již z mnoha úhlů pohledu. Z mého pohledu je pozitivní ta skutečnost, že jsem svými výsledky výzkumu mohla přispět k dalšímu poznávání v rámci spolupráce učitele a asistenta pedagoga.

Seznam bibliografických citací

1. ADÁMKOVÁ, Karla, Jitka SHÁNĚLOVÁ A Petra PRŮCHOVÁ. *KATALOG PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ: ÚPRAVA REŽIMU VÝUKY (ČASOVÁ, MÍSTNÍ)* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2022-11-01]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/mentalni-postizeni-nebo-oslabeni-kognitivniho-vykonu/organizace-vyuky/4-1-1-uprava-rezimu-vyuky-casova-mistni-5/>
2. ADAMUS, Petr, Eva ZEZULKOVÁ a Martin KALEJA. *INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU PROMĚN ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ* [online]. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2016 [cit. 2023-02-17]. ISBN 978-80-7464-884-7. Dostupné z: [file:///C:/Users/lulin/Desktop/%C5%A0kola/Bakal%C3%A1%C5%99sk%C3%A1%20pr%C3%A1ce/Inkluzivni%20vzdelavani%20\(Specifika\).pdf](file:///C:/Users/lulin/Desktop/%C5%A0kola/Bakal%C3%A1%C5%99sk%C3%A1%20pr%C3%A1ce/Inkluzivni%20vzdelavani%20(Specifika).pdf)
3. BASLEROVÁ, Pavlína. *KATALOG PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ: ASISTENT PEDAGOGA* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2023-03-16]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/personalni-podminky/12-2-1-asistent-pedagoga/>
4. BASLEROVÁ, Pavlína. *KATALOG PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ: ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOG* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2022-11-05]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/personalni-podminky/12-2-3-skolni-specialni-pedagog/>
5. BASLEROVÁ, Pavlína. *Úroveň vstupních kompetencí pro zvládnutí učebního oboru v závislosti na absolvovaném ŠVP pro základní vzdělávání: efektivita inkluzivního vzdělávání u žáků s deficitem v oblasti mentálních funkcí* [online]. Olomouc, 2017. Dostupné z: <file:///C:/Users/lulin/Desktop/%C5%A0kola/Bakal%C3%A1%C5%99sk%C3%A1%20pr%C3%A1ce/Baslerov%C3%A1%20-%20diserta%C4%8Dn%C3%AD%20pr%C3%A1ce.pdf>. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce Prof. Mgr. PaedDr. Jan Michalík, Ph.D.
5. ČADOVÁ, Eva a Pavlína BASLEROVÁ. *KATALOG PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ: ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ A JEJICH ČINNOST V OBLASTI PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2023-03-09]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/5-skolska-poradenska-zarizeni-a-jejich-cinnost-v-oblasti-podpurnych-opatreni/>
6. FELCMANOVÁ, Lenka. *Legislativa v oblasti vzdělávání dětí a žáků se SVP: Studijní opora – vzdělávací modul pro koordinátory inkluze* [online]. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2020 [cit. 2023-03-12]. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2020/01/FELCMANOV%C3%81-Lenka.-Legislativa-v-oblasti->

vzd%C4%9B%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD-d%C4%9Bt%C3%AD-a
%C5%BE%C3%A1k%C5%AF-se-SVP.-Studijn%C3%AD-opora.pdf

7. FISCHER, Slavomil. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-792-7.

8. KOZÁKOVÁ, Zdeňka, Lucia PASTIERIKOVÁ a Olga KREJČÍŘOVÁ. *Výchova a vzdělávání osob s mentálním postižením* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013 [cit. 2023-02-17]. ISBN 978-80-244-3714-9. Dostupné z: file:///C:/Users/lulin/Desktop/%C5%A0kola/Bakal%C3%A1%C5%99sk%C3%A1%20pr%C3%A1ce/Vychova-a-vzdelavani-osob-s-mentalnim-postizenim_Kozakova-Krejcirova-Pastierikova.pdf

9. LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

10. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

11. HUČÍK, J. Mentální postižení. In LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

12. HUČÍK, Ján. *Predprofesijná príprava a profesijná orientácia postihnutých*. Tornaľa: Združenie odborných učilíšť Slovenska, 2009. ISBN 978-80-970359-6-9.

13. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 978-80-247-5326-3.

14. JESENSKÝ, Ján. *Uvedení do rehabilitace zdravotně postižených*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7066-941-1.

15. KUCHARSKÁ, Anna a Jana MRÁZKOVÁ. *Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti* [online]. Praha, 2014 [cit. 2022-12-21]. ISBN 978-80-7481-036-7. Dostupné z: file:///C:/Users/lulin/Desktop/%C5%A0kola/Bakal%C3%A1%C5%99sk%C3%A1%20pr%C3%A1ce/Metodika%20pr%C3%A1ce%20%C5%A1koln%C3%ADho%20speci%C3%A1ln%C3%ADho%20pedagoga_v%C3%BDstup%20projektu.pdf

16. MICHALÍK, Jan, Jindřich MONČEK a Pavlína BASLEROVÁ. *KATALOG PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ: METODIK PREVENCE* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2022-11-09]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/6-skola-a-podpurna-opatreni/6-8-metodik-prevence/>

17. MICHALÍK, Jan, Jindřich MONČEK a Pavlína BASLEROVÁ. *KATALOG PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ: UČITEL A JEHO PŮSOBNOST PŘI POSKYTOVÁNÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2022-11-01]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/6-skola-a-podpurna-opatreni/6-5-ucitel-a-jeho-pusobnost-pri-poskytovani-podpurnych-opatreni/>
18. MICHALÍK, Jan, Jindřich MONČEK a Pavlína BASLEROVÁ. *KATALOG PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ: VÝCHOVNÝ PORADCE* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2022-11-09]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/6-skola-a-podpurna-opatreni/6-7-vychovny-poradce/>
19. MICHALÍK, Jan: Školská integrace dětí s postižením. UP Olomouc, 1999. ISBN 80-7067-981-6.
20. MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4722-3.
21. NOVOSAD, Libor. *Základy speciálního poradenství: struktura a formy poradenské pomoci lidem se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-197-5.
22. NUV: Národní ústav pro vzdělávání. Školní metodik prevence [online]. [cit. 2023-02-16]. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/projekty/rspp/skolni-metodik-prevence.html>
23. NPI ČR: Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi [online]. 2018 [cit. 2023-02-16]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/1808-vychovny-poradce>
24. NPI: Metodický portál RVP.CZ. Plány IVP a PLPP [online]. [cit. 2023-03-12]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10466>
25. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.
26. StatIS: Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2023-02-11]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
27. STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Albert Boskovice, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
28. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
29. VALENTA, Milan a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga žáka s mentálním postižením* [online]. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2012 [cit. 2023-02-16]. Dostupné z: http://www.inkluze.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/MP_Metodika_AP.pdf

30. VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. Psychopedie: teoretické základy a metodika. 6. doplněné a upravení vydání. Praha: Parta, 2021. ISBN 978-80-7320-290-3.
31. VALENTA, Milan a Petr PETRÁŠ. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc, 2012. ISBN 978-80-244-3311-0.
32. VÍTKOVÁ, Marie (ed). Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a speciální. 2. rozšířené a přepracované vydání. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9
33. Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>
34. Vyhláška č. 72/2005. Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>
35. Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>
36. Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1997-127#f1777032>
37. Vyhláška ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky č. 399/1991 Sb. O speciálních školách a speciálních mateřských školách [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-399#f3716225>
38. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Přílohy

Příloha č. 1 – přepis rozhovorů

Rozhovor s AP 1 – druhý stupeň (6. ZŠ Kolín)

Výzkumník: Moje první otázka je, jestli probíhá s učitelem společná příprava na vyučovací hodinu, ve které je žák s LMP.

Respondent (AP 1): Probíhá, většinou spolu konzultujeme dané třeba ty hodiny a já poté připravuji pomůcky do té výuky, se kterými vlastně žák pracuje při vyučovacích hodinách.

Výzkumník: Druhá otázka je, kterých předmětů se příprava týká, a jestli Vám učitel poskytuje vhodné podklady pro žáky s LMP, nebo jestli si podklady děláte sami?

Respondent (AP 1): Týká se to matematiky a českého jazyka, ty hlavní předměty řeším s učitelem, a u vedlejších předmětů to podle situace tvořím sama.

Výzkumník: A ještě k tomu mám otázku, jestli jsou nějaká pozitiva a negativa na společném vzdělávání žáka s LMP se žáky intaktními.

Respondent (AP 1): Tak záleží, jakou vadu má daný žák, jestli nemá k sobě ještě něco přidruženého. Mám teď holčičku, která je tichá, nevyrušuje, baví se s kolektivem. Ale ten druhý stupeň je už konečný, od 6. třídy se to bude vzdalovat.

Výzkumník: Takže má vliv i puberta?

Respondent (AP 1): Ano, stoprocentně. Ty děti se potom vzdalí. S těmi dětmi tak nějak spolupracují, ale potom se to otočí a ty děti jdou dál a ten dotyčný se zastaví. Někteří narušovali, nechtěli se učit a chtěli zábavu. Druhý stupeň je už problém. Pozitiva na tom moc nejsou, spíš negativa.

Výzkumník: Další otázka je, jestli rozvíjíte své osobní a profesní kompetence v oblasti týkající se vzdělávání žáka s LMP před nástupem do třídy.

Respondent (AP 1): Nepřipravuji se na to. Až od té situace. Každé dítě je jiné a na to se nedá připravit. Takže se čeká, až bude s tím dítětem nějaký kontakt a podle té situace si pak člověk zjišťuje další informace nebo s ním nějakým způsobem pracuje, ale dopředu to nejde.

Výzkumník: Další otázka je, jestli se podílíte na konzultaci s rodiči žáka s LMP během třídních schůzek a jestli doplňujete učitele během třídních schůzek?

Respondent (AP 1): Během třídních schůzek jsem nebyla, protože teď to bylo i online apod., ale rodiče mají na mě telefonní číslo, takže s nimi komunikuji během celého roku, takže jsem s nimi v kontaktu stále. Na třídních schůzkách být nemusím, protože máme zpětnou vazbu týden co týden.

Výzkumník: Takže s rodiči nejste přítomni na třídních schůzkách, ale jste s rodiči v kontaktu během celého školního roku.

Respondent (AP 1): Ano, ano.

Výzkumník: A poslední otázka je, jestli se seznamujete před nástupem žáka s LMP do třídního kolektivu s jeho rodiči, s rodiči žáků intaktních a s jeho spolužáky.

Respondent (AP 1): Měli jsme adaptační program, byli jsme mimo školu 3 dny, s rodiči se neseznamujeme, ale děti vědí, kdo s nimi ve třídě je, většinou to jsou děti, se kterými chodí do první třídy, takže seznámení není potřeba. Když přijdou na druhý stupeň nové děti, tak funguje tento adaptační program na 3 dny, kdy se s dětmi vyjede pryč, a hrají týmové hry.

Výzkumník: Takže vy se seznamujete během těchto adaptačních programů a pak během školního roku.

Rozhovor s AP 2 – první stupeň (6. ZŠ Kolín)

Výzkumník: Moje první otázka je, jestli probíhá s učitelem společná příprava na vyučovací hodinu, ve které je žák s LMP.

Respondent (AP 2): V tuhle chvíli, co tam máme holčičku (1. třída), tak momentálně postupujeme operativně. Vzhledem k tomu, že tak nějak vím, co budu zhruba dělat, a děláme věci, které jsou zrovna potřeba. Ona hodně zameškala, takže my se teď spíš vracíme a opakujeme, snažíme se znovu. Takže příprava s učitelem probíhá spíš operativně, jak je to potřeba.

Výzkumník: Druhá otázka je, kterých předmětů se příprava týká a jestli Vám učitel poskytuje vhodné podklady pro žáky s LMP nebo jestli si podklady děláte sami?

Respondent (AP 2): Já si ty podklady dělám sama. Já mám teď první třídu, takže tam není, co mi dát navíc. Dokážu si v první třídě udělat přípravu sama.

Výzkumník: A ještě k tomu mám otázku, jestli jsou nějaká pozitiva a negativa na společném vzdělávání žáka s LMP se žáky intaktními.

Respondent (AP 2): Pozitiva asi nevím, malinké děti si tohoto vysloveně nevšímají, že ta holčička je trošičku jiná nebo že má nějaký problém. Takže nemůžu říct, že by to mělo nějaký přínos. A negativem je, že holčička hodně ruší. Je hodně roztěkaná, člověk se s ní musí vracet, nerozumí tomu, tak tu třídu tím ruší. Ale ty děti to tolik nevnímají. Spíš to vnímáme my jako dospělí než ty děti.

Výzkumník: Takže spíš to má negativní přínos (rušivý element).

Výzkumník: Další otázka je, jestli rozvíjíte své osobní a profesní kompetence v oblasti týkající se vzdělávání žáka s LMP před nástupem do třídy.

Respondent (AP 2): Ano, rozvíjím. Zajímám se o každé dítě, které dostanu.

Výzkumník: Další otázka je, jestli se podílíte na konzultaci s rodiči žáka s LMP během třídních schůzek a jestli doplňujete učitele během třídních schůzek?

Respondent (AP 2): Během třídních schůzek asi ne. Já jsem hodně v kontaktu s rodiči během celého školního roku. Mám ráda, když můžu s rodiči spolupracovat a komunikovat.

Výzkumník: A poslední otázka je, jestli se seznamujete před nástupem žáka s LMP do třídního kolektivu s jeho rodiči, s rodiči žáků intaktních a s jeho spolužáky.

Respondent (AP 2): Před nástupem ne, vždy až během průběhu.

Rozhovor s AP 3 – druhý stupeň (7. ZŠ Kolín)

Výzkumník: Moje první otázka je, jestli probíhá s učitelem společná příprava na vyučovací hodinu, ve které je žák s LMP.

Respondent (AP 3): Určitě probíhá. Domlouvám se předem, co se bude probírat, co bychom měli probírat s tím žákem.

Výzkumník: Druhá otázka je, kterých předmětů se příprava týká a jestli Vám učitel poskytuje vhodné podklady pro žáky s LMP nebo jestli si podklady děláte sami?

Respondent (AP 3): Týká se to hlavně matematiky, českého jazyka, angličtiny a my máme své materiály, které používáme, což jsou různé kartičky například s násobilkou na matematiku, slovní druhy, cokoliv. Takže my máme své materiály.

Výzkumník: A ještě k tomu mám otázku, jestli jsou nějaká pozitiva a negativa na společném vzdělávání žáka s LMP se žáky intaktními.

Respondent (AP 3): Já si myslím, že je to pozitivní, že by se žáci s LMP neměli dávat stranou jenom proto, že mají nějaké omezení. Takže já v tom vidím samá pozitiva.

Výzkumník: Takže se ve třídě nevyskytuje žádná šikana?

Respondent (AP 3): Ne. Musím říct, že ti žáci toho daného žáka s LMP berou úplně normálně. Jako kdyby k nim patřila.

Výzkumník: Další otázka je, jestli rozvíjíte své osobní a profesní kompetence v oblasti týkající se vzdělávání žáka s LMP před nástupem do třídy.

Respondent (AP 3): Nerozvíjím.

Výzkumník: Další otázka je, jestli se podílíte na konzultaci s rodiči žáka s LMP během třídních schůzek a jestli doplňujete učitele během třídních schůzek?

Respondent (AP 3): Ano, jsem na třídních schůzkách, doplňuji učitele, ale i s rodiči se bavíme osobně.

Výzkumník: A poslední otázka je, jestli se seznamujete před nástupem žáka s LMP do třídního kolektivu s jeho rodiči, s rodiči žáků intaktních a s jeho spolužáky.

Respondent (AP 3): Neseznamuji se.

Rozhovor s AP 4 – druhý stupeň (7. ZŠ Kolín)

Výzkumník: Moje první otázka je, jestli probíhá s učitelem společná příprava na vyučovací hodinu, ve které je žák s LMP.

Respondent (AP 4): Probíhá tam, kde je to potřeba. Probírala jsem to s učiteli na český jazyk a na matematiku. Když bylo potřeba něco, byla třeba nerozhodná známka, tak jsme se byli ptát, jak já, tak daný žák s LMP, těch daných učitelů, co je potřeba, aby si mohla vylepšit známku.

Výzkumník: Druhá otázka je, kterých předmětů se příprava týká a jestli Vám učitel poskytuje vhodné podklady pro žáky s LMP nebo jestli si podklady děláte sami?

Respondent (AP 4): Český jazyk, matematika, cizí jazyk. Většinou jsme byli seznámeni s tím, kde má úlevu, takže jsem věděla, co s ním mám probírat. Takže jsem si přípravu dělala sama, s tím že jsem s učitelem byla domluvená, co má a nemá umět, protože měla jiné minimální výstupy.

Výzkumník: A ještě k tomu mám otázku, jestli jsou nějaká pozitiva a negativa na společném vzdělávání žáka s LMP se žáky intaktními.

Respondent (AP 4): Jsou spíš negativa, protože ten daný žák cítí, že je jiný. Připadá jí, že se s ní nikdo nebaví, že ji vyčleňují z kolektivu. Dobře to cítila a cítila se nešťastně. Ale jinak jí kolektiv bral, takže v rámci učení nebyly vidět nějaké rozdíly (nevšíkali si toho).

Výzkumník: Další otázka je, jestli rozvíjíte své osobní a profesní kompetence v oblasti týkající se vzdělávání žáka s LMP před nástupem do třídy.

Respondent (AP 4): Zajímám se. Přečtu si nějakou literaturu, vyhledávám na internetu.

Výzkumník: Další otázka je, jestli se podílíte na konzultaci s rodiči žáka s LMP během třídních schůzek a jestli doplňujete učitele během třídních schůzek?

Respondent (AP 4): Na třídní schůzky nechodím, protože paní učitelka nechce, abych na třídní schůzky chodila, ale bylo rodičům nabídnuto, že mohli za AP přijít do kabinetu, ale nikdy za mnou rodiče nepřišli.

Výzkumník: A poslední otázka je, jestli se seznamujete před nástupem žáka s LMP do třídního kolektivu s jeho rodiči, s rodiči žáků intaktních a s jeho spolužáky.

Respondent (AP 4): Není žádné seznámení.

Rozhovor s učitelem 1 – první stupeň (6. ZŠ Kolín)

Výzkumník: Moje první otázka je, jestli probíhá s asistentem pedagoga společná příprava na vyučovací hodinu, ve které je žák s LMP.

Respondent (U1): Určitě ne pravidelně, ale v nějakých konkrétních tématech, když je potřeba, aby se tomu věnovala ta péče a čas, tak určitě ano. Ale nemůžu říct, že by to probíhalo před každou hodinou, protože si prostě řekneme třeba na začátku toho tématu nebo i v průběhu, kde to drhne, co je potřeba tak nějak jako průběžně se domlouváme v podstatě.

Výzkumník: Jo, ale tak je tam prostě něco.

Respondent (U1): Určitě jo, ale není to každou hodinu třeba.

Výzkumník: Jo, tak druhá otázka je, kterých předmětů se příprava týká a jestli poskytujete vhodné podklady pro asistenty pedagoga nebo jestli si podklady dělají sami na daný předmět?

Respondent (U1): No, určitě se týká příprava těch naukových předmětů, jako je matematika, čeština, prvouka, případně třeba přírodověda a vlastivěda. U výchov asi nejčastěji výtvarka, protože tam je potřeba si říct, co to dítě zvládne, jestli třeba má problém s vodovými barvami, že nezvládá tu vodu, tak je potřeba případně mu dát jinou variantu a pracuje třeba s nějakým jiným materiálem. Ta druhá část otázky byla?

Výzkumník: Jestli poskytujete asistentovi pedagoga nějaké podklady třeba, jestli má nějaké speciální pracovní listy.

Respondent (U1): Ty jsou buď poskytnuty ode mě, ale častěji to bylo teda v minulých letech od speciální pedagožky tady ve škole.

Výzkumník: Paní Šimkové?

Respondent (U1): Jo, ano, paní Šimková. Teď máme novou, takže nevím, jak to bude fungovat. Paní Šimková nám poskytovala různé materiály, pracovní listy, odkazy atd.

Výzkumník: Tak třetí otázka je, jestli rozvíjíte své osobní a profesní kompetence v oblasti týkající se vzdělávání žáka s LMP před nástupem do třídy.

Respondent (U1): Ne.

Výzkumník: Dobře.

Respondent (U1): Čekám, co přijde. Každý ten žák je vlastně specifický. Na to se nepřipravíte dopředu.

Výzkumník: Další otázka je, jestli se podílí AP na konzultaci s rodiči žáka s LMP během třídních schůzek a jestli Vás nějak doplňuje během třídních schůzek?

Respondent (U1): No, my ty třídní schůzky v posledních letech jsme měli konzultační, to znamená, že na tu konzultaci přijde zákonný zástupce toho dítěte, teď to byla babička v poslední době, jinak jak rodiče třeba nebo tak a tam tu asistentku určitě vždycky chci,

protože co si budeme povídat, ona o tom dítěti má těch informací více. Protože vedle něho sedí, intenzivně s ním pracuje, tak tomu zákonnému zástupci je schopna odpovědět přesněji a dát mu jakoby detailnější informace.

Výzkumník: A poslední otázka je, jestli seznámíte asistenta pedagoga před nástupem žáka s LMP do třídního kolektivu s jeho rodiči, s rodiči žáků intaktních a s jeho spolužáky. Jestli tam je nějaké seznámení před tím, než nastoupí žák s LMP do třídy.

Respondent: Většinou to tak bývá. Pokud se tomu dítěti má věnovat, je to asistent pro něj nebo se ho to bude týkat, že třeba to může být asistent k jinému dítěti, ale s tímhle dítětem bude pracovat taky, tak se snažíme, aby se všechny ty zúčastněné strany navzájem znali a aby se seznámili. Protože ten asistent potom často komunikuje místo mě s tím zákonným zástupcem, ať už přes emaily nebo telefonicky. Často vyřizuje věci ohledně úkolů, absence. Byl mnohdy asistent s nimi v kontaktu častěji než já.

Výzkumník: A seznámil se AP i s rodiči intaktních žáků nebo to asi ne. Spíš s těmi ostatními dětmi.

Respondent (U1): Jako přirozeně to tak někdy vyplyne, ale není to plánovitě, není to cílená akce. Když přijde na třídní schůzku asistent, tak je to asi dobře, ale ne vždy je to možné. Někdy mají třeba družinu, mají půl úvazku tam a půl úvazku tam, takže nemůžou být na třídních schůzkách. Tím pádem, jak to vyjde. Ale není to úplně pravidlo, že by znali všechny rodiče.

Výzkumník: Tak jo, to je za mě všechno.

Výzkumník: A ještě mám tady doplňující otázku. Jestli jsou nějaká pozitiva a negativa na společném vzdělávání žáka s LMP se žáky intaktními.

Respondent (U1): Já si myslím, že zpočátku tam jsou pozitiva, ovšem ty potom vymizí a pak už je to úplně zbytečné. Ze začátku tam je trošku nějaký sociální rozměr, ty děti ostatní se s ním naučí pracovat, vidí, jaké to je, když ne všem je dáno a tak, ale postupem času je to nějak přestane zajímat. Jasně, jsou na to zvyklí, nebudou to v životě kritizovat nebo se tomu vysmívat, ale to říkám, to splní ten první společný rok. A pak dál už to nějak funguje tak nějak, že vedle sebe žijí, ale oni sociálně si nejsou blízcí, že si spolu moc nepovídají. Je to tak, že si na sebe dva, tři spolužáky na sebe naváže, ale zbytek třídy si ho v podstatě nevšímá a je to tak nějak o ničem bych řekla a co se týče pohledu žáka s LMP, tak ze začátku se možná snaží, ale časem zjistí, to by muselo být hodně postižené, aby si nevšimlo, že nestíhá, že ty ostatní děti jsou úplně jinde a samozřejmě to taky s tou jeho psychikou trošku zamává, takže někdy jde do vzdoru, někdy jde do nějakých depresí nebo k nějaké nechuti k práci a tak, takže si myslím, že ze začátku je to fajn, ale dlouhodobě je to kontraproduktivní.

Výzkumník: Ale neobjevuje se třeba šikana?

Respondent (U1): Ne, to ne. Ale ten sociální rozměr pak neplní svojí roli, protože už tam žádný vlastně není. Jo, protože ty děti si s ním stejně hrát nebudou. Ze začátku je to pro ně zajímavé, něco nového. Snaží se tam starat, pečovat, připomínat, že mají někam jít nebo si něco mají připravit, ale časem je to přestane bavit.

Výzkumník: Jasný. Takže je to takové neutrální.

Respondent (U1): Přesně, nic to nepřináší časem nikomu.

Výzkumník: Super, tak mockrát děkuji.

Rozhovor s učitelem 2 – první stupeň (6. ZŠ Kolín):

Výzkumník: Moje první otázka je, jestli probíhá s asistentem pedagoga společná příprava na vyučovací hodinu, ve které je žák s LMP. Jestli něco konzultujete před tím.

Respondent (U2): Jestli s AP probíhá příprava...

Výzkumník: Ano, tomu žákovi s LMP.

Respondent (U2): Jo, ale že tam nejsou žádné speciální pomůcky, že je třeba navedeš, jak mají postupovat a v čem mají dopomáhat.

Výzkumník: Takže jim něco řeknete.

Respondent (U2): Jo.

Výzkumník: Super. Tak další otázka je, kterých předmětů se příprava týká, a jestli AP poskytnete vhodné podklady.

Respondent (U2): Podklady jim nedávám a předmětů se to týká úplně všech, včetně výchov.

Výzkumník: A dokázala byste říct nějaká pozitiva a negativa na společném vzdělávání žáka s LMP.

Respondent (U2): Já spíš teda negativa, protože ta holčička je úplně mimo. Ona je taková opička, kterou sundali ze stromu, a hlavně jí chybí předškolní vzdělání, takže je úplně, nechci říct, že je zanedbané dítě, ale prostě tam...

Výzkumník: Takže se ani nezačleňuje.

Respondent (U2): Ne, ony ty děti jí ani nechtějí přijímat, děti se jí jako vysmívají. Trvá jí, než se převleče, 15 minut čekáme na chodbě, než se ona převleče a sbalí si. A dalším negativem je, že absolutně brzdí třídu. Jako pozitivum je, že se socializuje, ale zrovna ve zprávě je psané, že jí máme hodnotit tak, aby v případě nouze mohla opakovat ročník.

Výzkumník: Ale jako šikana tam není?

Respondent (U2): To jako šikana ne. V první třídě je to docela ještě brzy, ale je vidět, teď jsme se rozdělovali do dvojic na vánoční dárečky a tam byla úplně odstrčená. Ale dobrý, ona to nevnímá. Ona je tak mimo, že to prostě ani nevnímá.

Výzkumník: Tak další otázka je, jestli rozvíjíte své osobní a profesní kompetence v oblasti týkající se vzdělávání žáka s LMP před nástupem do třídy. Jestli se v této oblasti nějak vzděláváte, zajímáte se o to.

Respondent (U2): Rozvíjíme komunikační kompetence, aby se zapojila, sociální kompetence, aby se zapojila. Snažíme se všechno podporovat, akorát s ní je to všechno těžké.

Výzkumník: Ale jako u sebe, jestli něco rozvíjíte.

Respondent (U2): Ano studuji si o tom. Když nevím, jak ji známkovat, tak si čtu o ní zprávy a četla jsem, co ji můžu dát, jestli může psát diktáty. Takže se snažím jako jí pomoci, budeme zařizovat doučování, aby mohla doplnit věci, které jí chybějí ze školky.

Výzkumník: Jasný, tak super.

Respondent (U2): Je to tím, že jsem začínající učitel, takže potřebuji vědět, jak to dítě známkovat. Furt každý den si čtu tu zprávu a hledám, jak pomůžu.

Výzkumník: Další otázka je, jestli se podílí AP na konzultaci s rodiči žáka s LMP během třídních schůzek a jestli Vás nějak doplňuje během třídních schůzek?

Respondent (U2): Za mě nepotřebuji AP na třídních schůzkách. Ale myslím si, že by se klidně podílel. Ale myslím si, že se vesměs na všem shodneme s AP, takže není tam potřeba.

Výzkumník: A poslední otázka je, jestli seznámíte asistenta pedagoga před nástupem žáka s LMP do třídního kolektivu s jeho rodiči, s rodiči žáků intaktních a s jeho spolužáky. Jestli tam je nějaké seznámení před tím, než nastoupí žák s LMP do třídy.

Respondent (U2): Ne. Neproběhlo to. Oficiální seznámení neproběhlo.

Rozhovor s učitelem 3 – druhý stupeň (7. ZŠ Kolín):

Výzkumník: Tak první otázka je, jestli probíhá s asistentem pedagoga společná příprava na vyučovací hodinu, ve které je žák s LMP.

Respondent (U3): No tak vždycky jsme si před hodinou řekli, co od žákyně očekávám, co by měla tam dělat, protože ona měla ty minimální výstupy, tak co vlastně splňují ty minimální výstupy pro ní, někdy třeba ta kapitola, my jsme vlastně dělali, tak ona ani neměla, ta jí úplně vypadla a zaměřili se na starší látku, kde si vlastně dělali úplně něco jiného, než jsme dělali my.

Výzkumník: Na to navazuje druhá otázka, kterých předmětů se příprava týká a jestli AP poskytnete vhodné podklady. Nebo jestli si AP dělala přípravu sama.

Respondent (U3): To si nedělala. To jsem spíš něco vytvořila já, ale občas si taky něco sama vytvořila. Vymyslela nějaký příklad, když viděla, že to je potřeba procvičit, právě v té chvíli, když jsme dělali se třídou něco jiného, jinak jsem ty přípravy chystala já. (matematika)

Výzkumník: Dokázala byste vyjmenovat nějaká pozitiva nebo negativa na společném vzdělávání žáka s LMP.

Respondent (U3): Tak asi jakože není úplně vyřazená jenom s dětmi, který mají stejnou poruchu, protože to si myslím, že by mnohem více zaostávala, že takto ji to motivovalo. Tohle je holčička, která je hodná, neměla žádné výchovné problémy, takže se chtěla zapojit a byla docela aktivní.

Výzkumník: Takže ji žáci brali, nebyla žádná šikana?

Respondent (U3): Ne, ne. Vůbec.

Výzkumník: Další otázka je, jestli rozvíjíte své osobní a profesní kompetence v oblasti týkající se vzdělávání žáka s LMP před nástupem do třídy.

Respondent (U3): Moc ne.

Výzkumník: Další otázka je, jestli se podílí AP na konzultaci s rodiči žáka s LMP během třídních schůzek a jestli Vás nějak doplňuje během třídních schůzek?

Respondent (U3): No u nás tím, že ty třídní schůzky jako jsou, že si každý je ve své třídě. A rodiče spíš přijdou, když jejich dítě není z mé třídy, což takhle holčička nebyla, tak já jsem ty rodiče nikdy neviděla, protože oni se nikdy nepřišli zeptat. Ale za paní asistentkou možná byli, protože od ní slyšeli tak nějak celkový pohled, ale za mnou nikdy nebyli.

Výzkumník: A poslední otázka je, jestli seznámíte asistenta pedagoga před nástupem žáka s LMP do třídního kolektivu s jeho rodiči, s rodiči žáků intaktních a s jeho spolužáky. Jestli tam je nějaké seznámení před tím, než nastoupí žák s LMP do třídy.

Respondent (U3): Neseznamuji.

Rozhovor s učitelem 4 – druhý stupeň (7. ZŠ Kolín):

Výzkumník: Tak první otázka je, jestli probíhá s asistentem pedagoga společná příprava na vyučovací hodinu, ve které je žák s LMP.

Respondent (U4): Společná určitě ne.

Výzkumník: Každý zvlášť spíš.

Respondent (U4): Jako ona jí dopomáhala v hodině, ale že by jí dělala extra přípravy. Možná v distanční výuce si s ní dělala společné hodiny a tam si tu přípravu dělala sama. Psala si, co jí nejde nebo kde má problémy, a to se jí snažila doučit, ale při hodinách určitě neprobíhá. Já to radši udělám sama.

Výzkumník: Na to navazuje druhá otázka, kterých předmětů se příprava týká a jestli AP poskytnete v hodné podklady.

Respondent (U4): Ano, poskytovala jsem jí. Ony měly i speciální učebnice a procvičovaly z toho. Tam ty materiály byly taky. Pracovaly společně na tom, co jsem já zadala. Týkalo se matematiky, fyziky, chemie, nechtěli rodiče druhý cizí jazyk, ale nakonec to žákyně zvládla na jedničku. Když šlo něco naučit se pamětně, tak překonala ostatní děti. Jazykově byla velmi zdatná, ale nic nedokázala spočítat.

Výzkumník: Takže šlo hlavně o matematiku, fyziku a chemii.

Respondent (U4): Jo.

Výzkumník: Dokázala byste vyjmenovat nějaká pozitiva nebo negativa na společném vzdělávání žáka s LMP.

Respondent (U4): Spíš mě napadají negativa. Ve třídě to dělalo rozbroje. Děti to vnímaly, že je posuzovaná podle jiných kritérií. Další negativum je sezení s rodiči, protože nepochopili, že si žákyně nemůže vybírat z klasických středních škol. Měla dvojky, trojky, v devítce čtyřku z matematiky. Oni nepochopili, že ona to nemá jako klasické známky. Ale pozitivum bylo, že jsem se přestala bát inkluze. Vždycky když se řeklo inkluze, tak jsem si představovala opravdu typické dítě ze zvláštní školy, které má výchovné problémy, ale taková žákyně bylo zlaté dítě, které pomáhalo, byla dobrosrdečná. Úplně si říkám, jestli si to zasloužila mít minimální výstupy, protože sama, kdybych jí měla na prvním stupni, tak ji takto neposoudím, že je slabá a že by měla do tohoto spadat. Jako v podstatě jsem si říkala, že to není nic strašného mít tam toto dítě.

Výzkumník: Nějak to nenarušovalo průběh hodiny.

Respondent (U4): Ne. Jako určitě ne. Samozřejmě připravit jí zvláštní písemky zabere více času.

Výzkumník: Další otázka je, jestli rozvíjíte své osobní a profesní kompetence v oblasti týkající se vzdělávání žáka s LMP před nástupem do třídy.

Respondent (U4): Moc ne. Kdysi jsme měli pedagogicko-psychologické školení, ale jako že bych sama se v tom vzdělávala... Sama to beru lidsky za sebe, školení na to nemám, ale snažím se to dítě ve své podstatě neshodit, nebo jako netrápit ho. Chci, aby bylo hodné dítě a aby bylo spokojené. Školení, tedy, Lucko, ne.

Výzkumník: Další otázka je, jestli se podílí AP na konzultaci s rodiči žáka s LMP během třídních schůzek a jestli Vás nějak doplňuje během třídních schůzek?

Respondent (U4): Na třídních schůzkách AP nebyla. Byla asistentka v kabinetu, a když rodiče budou chtít, tak půjdou za ní. Když bylo potřeba, napsala rodičům, co je potřeba se doučit.

Dávala jim celkový obrázek o žákyni. A asistentka se zapojovala ve výběru následného vzdělávání.

Výzkumník: A poslední otázka je, jestli seznámíte asistenta pedagoga před nástupem žáka s LMP do třídního kolektivu s jeho rodiči, s rodiči žáků intaktních a s jeho spolužáky. Jestli tam je nějaké seznámení před tím, než nastoupí žák s LMP do třídy.

Respondent (U4): To jako vůbec.

Seznam tabulek

Tabulka 1: Počet žáků s LMP na běžných základních školách v krajích ČR ve vybraných školních rocích [StatIS].....	17
Tabulka 2: Výzkumná otázka č. 1	30
Tabulka 3: Výzkumná otázka č. 2	31
Tabulka 4: Výzkumná otázka č. 3	32
Tabulka 5: Výzkumná otázka č. 4	33
Tabulka 6: Výzkumná otázka č. 5	34
Tabulka 7: Výzkumná otázka č. 6	35

Seznam grafů

Graf 1: Vývoj počtu žáků s LMP na běžných základních školách v pozorovaných školních rocích [StatIS].....	18
---	----