

# **Zkušenosti učitelů se žáky s mentálním postižením na Střední škole hotelové a služeb Kroměříž**

**Bakalářská práce**

**Vedoucí bakalářské práce:**

**Mgr. Dita Janderková, Ph.D.**

**Vypracoval:**

**Ing. Tomáš Pospíchal**

**Brno 2016**



## Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto práci: **Zkušenosti učitelů se žáky s mentálním postižením na Střední škole hotelové a služeb Kroměříž** vypracoval/a samostatně a veškeré použité prameny a informace jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Souhlasím, aby moje práce byla zveřejněna v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách ve znění pozdějších předpisů, a v souladu s platnou *Směrnicí o zveřejňování vysokoškolských závěrečných prací*.

Jsem si vědom/a, že se na moji práci vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., autorský zákon, a že Mendelova univerzita v Brně má právo na uzavření licenční smlouvy a užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 Autorského zákona.

Dále se zavazuji, že před sepsáním licenční smlouvy o využití díla jinou osobou (subjektem) si vyžádám písemné stanovisko univerzity o tom, že předmětná licenční smlouva není v rozporu s oprávněnými zájmy univerzity, a zavazuji se uhradit případný příspěvek na úhradu nákladů spojených se vznikem díla, a to až do jejich skutečné výše.

V Brně dne 27. 5. 2016

---

**Tímto bych chtěl především poděkovat vedoucí mojí bakalářské práce paní Mgr. Ditě Janderkové, Ph.D. za cenné rady a podporu při její tvorbě. Dále chci poděkovat řediteli Střední školy hotelové a služeb Kroměříž panu Ing. Petru Hajnému, zástupkyni ředitele paní Mgr. Svatavě Mlčochové a respondentům rozhovoru, že mi poskytli informace pro zpracování této práce o jejich škole.**

## **Abstrakt**

V bakalářské práci bude zpracováno téma *Zkušenosti učitelů se žáky s mentálním postižením na Střední škole hotelové a služeb Kroměříž*. Cílem teoretické části je definovat mentální postižení, se zaměřením na jeho etiologii, projevy, způsoby diagnostiky a možnosti jeho kompenzace ve středoškolském prostředí. Pro zpracování teoretické části bude použita metoda analýzy a syntézy dostupných informací, studium odborné literatury a srovnávání statistických údajů.

V praktické části je hlavním cílem zjistit, jaké zkušenosti mají učitelé Střední školy hotelové a služeb Kroměříž se vzděláváním žáků s mentálním postižením. Tyto zkušenosti budou zobecněny formou doporučení a zásad vzdělávání žáků s mentálním postižením, které budou moci, v určitém rozsahu aplikovat i jiní učitelé a školy.

K naplnění cíle bude provedena analýza dokumentů školy a použita metoda rozhovoru. Nástrojem sběru dat bude polostrukturovaný rozhovor. Respondenty budou učitelé Střední školy hotelové a služeb Kroměříž, kteří učí žáky s mentálním postižením. Data z analýzy dokumentů a rozhovorů budou analyzována a vyhodnocena tak, aby mohla vzniknout doporučení a zásady vzdělávání žáků s mentálním postižením.

## **Klíčová slova**

Mentální postižení, kompenzace postižení, zkušenosti učitelů, vzdělávání mentálně postižených.

## **Abstract**

In the thesis will be processed topic of the experience of the teachers with the mental afflicted students at the Secondary hotel school and services in Kroměříž. The aim of the theoretical part is to define by the mental infliction, focused on its etiology, symptoms, methods of diagnosis and the possibilities of compensation in the environment of the Secondary school. For the processing of the theoretical part will be used method of analysis and synthesis of available information, study of the professional literature and comparison of the statistical data.

In the practical part it is the main aim to find experience of the teachers with the education of the students with mental disability at the Secondary Hotel School and services in Kroměříž. These experiences will be generalized by the form of recommendations and principles of education of students with mental disability, which also other teachers and schools will be able to apply in the certain extent.

Analysis of the documents of the school will be done and method of the interview will be used for the achieving of this aim. The tool for the data collecting will be the semi structured interview. The respondents will be teachers of the Secondary hotel school and services Kroměříž, who teach students with mental disability. Data from the analysis of documents and interviews will be analyzed and evaluated for developing of recommendations and principles of education for students with mental disability.

## **Keywords**

Mental disability, compensation of disability, experience of teachers, education of mental inflicted.

# Obsah

<b>1</b>	<b>Úvod</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>Cíle bakalářské práce</b>	<b>12</b>
2.1	Cíle teoretické části práce .....	12
2.2	Cíle praktické části práce .....	12
<b>3</b>	<b>Materiál a metodika zpracování</b>	<b>13</b>
3.1	Materiál a metodika zpracování teoretické části práce.....	13
3.2	Materiál a metodika zpracování praktické části práce.....	13
<b>4</b>	<b>Teorie mentálního postižení</b>	<b>14</b>
4.1	Kategorizace a členění mentálního postižení.....	15
4.2	Mentální postižení a mentální retardace .....	17
<b>5</b>	<b>Etiologie mentálního postižení</b>	<b>19</b>
<b>6</b>	<b>Způsoby diagnostiky mentálního postižení</b>	<b>21</b>
<b>7</b>	<b>Zvláštnosti jedince s lehkou a střední mentální retardací</b>	<b>23</b>
<b>8</b>	<b>Vzdělávání osob s mentálním postižením</b>	<b>25</b>
8.1	Vzdělávací systém pro osoby s mentálním postižením v České republice	27
8.2	Didaktické principy vzdělávání osob s mentálním postižením.....	29
<b>9</b>	<b>Možnosti kompenzace mentálního postižení</b>	<b>30</b>
9.1	Asistent pedagoga .....	31
9.2	Individuální vzdělávací plán .....	32
<b>10</b>	<b>Metodologie praktické části</b>	<b>33</b>
10.1	Výběr školy a realizace průzkumu .....	35
10.2	Základní charakteristika Střední školy hotelové a služeb Kroměříž .....	37
<b>11</b>	<b>Analýza vybraných dokumentů Střední školy hotelové a služeb Kroměříž</b>	<b>40</b>

---

11.1	Učitelé žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	42
11.2	Školní poradenské pracoviště SŠHS.....	44
11.3	ŠVP oborů určených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.....	45
<b>12</b>	<b>Rozbory rozhovorů s učiteli SŠHS</b>	<b>49</b>
<b>13</b>	<b>Diskuze</b>	<b>57</b>
<b>14</b>	<b>Doporučení pro pedagogickou praxi</b>	<b>62</b>
14.1	Doporučení pro školu .....	62
14.2	Doporučení pro učitele.....	63
<b>15</b>	<b>Závěr</b>	<b>64</b>
<b>16</b>	<b>Seznam použité literatury</b>	<b>65</b>
<b>17</b>	<b>Seznam zkratk</b>	<b>70</b>
<b>A</b>	<b>Struktura rozhovoru pro učitele</b>	<b>72</b>
<b>B</b>	<b>Přepis rozhovoru respondent 1</b>	<b>74</b>
<b>C</b>	<b>Přepis rozhovoru respondent 2</b>	<b>84</b>
<b>D</b>	<b>Přepis rozhovoru respondent 3</b>	<b>91</b>
<b>E</b>	<b>Přepis rozhovoru respondent 4</b>	<b>96</b>



## Seznam tabulek

<b>Tab. 1</b>	<b>Přístupy k definování mentálního postižení</b>	<b>15</b>
<b>Tab. 2</b>	<b>Počty žáků v oborech, na kterých se vzdělávají žáci s mentálním postižením</b>	<b>40</b>
<b>Tab. 3</b>	<b>Absence na oborech, na kterých se vzdělávají žáci s mentálním postižením</b>	<b>41</b>
<b>Tab. 4</b>	<b>Základní informace o respondentech rozhovoru</b>	<b>49</b>

# 1 Úvod

Význam péče o jedince se speciálními potřebami, stejně jako snaha o jejich inkluzi do společnosti, je dána zejména vysokým počtem zastoupení postižených lidí ve společnosti a také určitou mírou vstřícnosti většinové populace. Slowík (2007, s. 47) k tomuto stavu uvádí následující: *„Podle celosvětových průzkumů je možné v globálním měřítku předpokládat přibližně 11% zastoupení osob s postižením v lidské populaci. Stejně procentuální zastoupení platí i pro většinu evropských zemí a rovněž Českou republiku. Ve světě tedy žije asi půl miliardy tělesně, smyslově nebo mentálně handicapovaných obyvatel.“* Jinak řečeno, přibližně každý desátý člověk na planetě trpí nějakým typem znevýhodnění, což je vysoké číslo.

Mezi znevýhodnění patří i mentální postižení, jak uvádí § 3 písm. g) zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, který říká, že pod pojmem zdravotní postižení se skrývá: *„Tělesné, mentální, duševní, smyslové nebo kombinované postižení, jehož dopady činí nebo mohou činit osobu závislou na pomoci jiné osoby.“*

Podle výběrového šetření zdravotně postižených osob, které provedl Český statistický úřad v roce 2013, je v České republice (dále jen „ČR“) celkem 104 574 lidí s mentálním postižením. Ve věkové hranici, která se nejvíce vztahuje ke středoškolskému vzdělání (0 – 14 let a 15 – 29 let) se pak nachází 35 077 osob s tímto postižením (výběrové šetření nemělo za cíl zjistit počty žáků vzhledem k jejich postižení, proto je toto číslo pouze orientačním). Český statistický úřad (2014 s. 20). Podle Fischera a Škody, (2001, s. 92) není známa výrazná mezipohlavní nerovnováha ve vztahu k tomuto typu postižení, trpí jí tedy podobné procento jak dívek, tak chlapců. Statistiky dále ukazují, že počet zástupců této skupiny celosvětově stoupá, tento nárůst se vysvětluje lepší zdravotní péčí, která umožňuje zachránit děti, které by dříve nepřežily.

Mentální postižení je specifické omezení, které s sebou nese velkou zátěž (blíže kapitola 4), a to jak pro jedince, který jím trpí, tak především pro jeho rodinu, a také pro další osoby se kterými se setkává. Jednou z těchto osob je bezesporu učitel, který si při vzdělávání žáka s mentálním postižením musí být vědom specifik, které sebou jeho postižení nese. Střední škola hotelová a služeb Kroměříž je střední škola, která se vzděláváním žáků s mentálním postižením zabývá, a to minimálně od roku 2008, kdy byla sloučena s Odborným učilištěm a Praktickou školou Kroměříž, která se této činnosti věnovala pod různými názvy již od roku 1990.

Za tuto dobu získali její učitelé (dále jen učitel, na této škole používají jak pro označení učitelů mužů tak učitelek žen) mnoho cenných zkušeností a poznatků, které by mohly pomoci dalším učitelům při práci s touto specifickou skupinou. Jak uvádí Tučímová (2014, s. 7): „*Práce s mentálně postiženými ve školách je činnost, o které se tak často nemluví.*“ Z tohoto důvodu se pořádají různé akce na podporu této činnosti. Jednou z nich byl např. i týdenní studijní pobyt pro učitele ze šesti států (Polsko, Německo, Španělsko, Litva, Dánsko a Rumunsko) v České republice, v rámci něhož si účastníci vyměňovali mezinárodní zkušenosti na téma vzdělávání žáků s mentálním postižením. Předcházející zpráva zdůrazňuje důležitost zkušeností učitelů v této oblasti, proto je hlavním účelem práce zajistit zkušenosti učitelů Střední školy hotelové a služeb se vzděláváním žáků s mentálním postižením. Následně zkušenosti zobecnit tak, aby je mohli využít i jiní učitelé, pokud by o to měli zájem.

## **2 Cíle bakalářské práce**

Cílem bakalářské práce je zjištění zkušeností učitelů se vzděláváním žáků s mentálním postižením na Střední škole hotelové a služeb Kroměříž. Na základě těchto zkušeností pak budou vypracovány doporučení a zásady vzdělávání žáků s mentálním postižením, které budou moci případně využít i další školy a učitelé.

### **2.1 Cíle teoretické části práce**

Cílem teoretické části bakalářské práce je definovat mentální postižení, se zaměřením na jeho etiologii, projevy, způsoby diagnostiky a možnosti kompenzace ve středoškolském prostředí. Zejména se pak budu věnovat lehké a střední mentální retardaci, protože to jsou stupně mentální retardace, se kterými učitelé na Střední škole hotelové a služeb Kroměříž přicházejí nejčastěji do kontaktu.

### **2.2 Cíle praktické části práce**

Cílem praktické části je zjištění zkušeností učitelů se vzděláváním žáků s mentálním postižením na Střední škole hotelové a služeb Kroměříž. Následným krokem je zobecnit tyto zkušenosti formou doporučení a zásad vzdělávání žáků s mentálním postižením, které budou moci, v určitém rozsahu, aplikovat i jiné školy a učitelé. Výzkumným problémem je tedy zjistit zkušenosti učitelů na Střední škole hotelové a služeb Kroměříž se vzděláváním žáků s mentálním postižením.

## **3 Materiál a metodika zpracování**

### **3.1 Materiál a metodika zpracování teoretické části práce**

Jako materiál pro zpracování teoretické části využijí hlavně odborné publikace, články z odborných časopisů a další zdroje na téma se zaměřením na lehkou a střední mentální retardaci. Zvolenou metodou teoretické části je analýza, srovnání a syntéza teoretických poznatků z těchto zdrojů.

### **3.2 Materiál a metodika zpracování praktické části práce**

Při získávání základních informací o tom, jak učitelé na Střední škole hotelové a služeb Kroměříž (dále jen „SŠHS“) pracují se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (pod něž spadají i žáci s mentálním postižením), byla provedena analýza dokumentů školy. Se změření na školní vzdělávací plány (dále jen „ŠVP“) oborů: Stravovací a ubytovací služby, Potravinářská výroba, Zednické práce, Strojírenské práce a Praktická škola dvouletá, na kterých se vzdělávají žáci s mentálním postižením. Dále byly také analyzovány Výroční zprávy za poslední 3 roky a Školní řád.

Pro zjištění zkušeností učitelů se vzdáváním žáků s mentálním postižením použijí polostrukturovaný rozhovor. Jeho možnými respondenty je 14 učitelů, kteří mají zkušenosti se vzdáváním žáků s mentálním postižením. Rozhovor byl nakonec realizován se 4 učiteli, z toho byly 3 ženy a 1 muž. Při sestavování polostrukturovaného rozhovoru jsem vycházel z: Gavory (2010). Před využitím těchto metod byly stanoveny průzkumné otázky (kapitola 10 s. 34), na základě kterých byla formulována struktura rozhovoru. Rozhovory s učiteli byly realizovány při osobní návštěvě školy dne 8. 3. 2016. Rozhovory byly následně přepsány a zpracovány metodou otevřeného kódování podle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 211). Podle nich je otevřené kódování metoda práce s textem, při které je text rozložen na jednotky, kterým jsou přiděleny jména (kódy), s nimiž se dále pracuje. Strukturu a přepisy rozhovorů lze najít v příloze A až E této práce. Na základě těchto informací byly vypracovány doporučení a zásady vzdávání žáků s mentálním postižením určené pro učitele a školy.

## 4 Teorie mentálního postižení

Na mentální postižení lze nahlížet z různých hledisek, od biologického přes pedagogické až po zdravotní. V rámci těchto pohledů se liší přístup k tomuto postižení. Z hlediska pedagogického, které je pro moji práci jedno z určujících, se mentálním postižením věnuje speciální pedagogika. Je to jeden z podoborů pedagogiky, jehož doménou je práce a pomoc klientům, kteří mají určité znevýhodnění. Může se jednat o jedince s tělesným či mentálním postižením, případně takové, kteří trpí pouze poruchou určité (psychické) funkce, jako jsou například děti a dospělí s neplnohodnotně rozvinutou komunikační funkcí, se zrakovým či sluchovým omezením, s rozvinutými specifickými poruchami učení a mnozí další.

Speciální pedagogika je Fischerem se Škodou (2008, s. 13) definována jako obor zabývající se edukací a rozvojem jedinců majících oproti většině ostatních, speciální edukační potřeby a tudíž ke svému rozvoji vyžadujících speciální přístup a péči. V případě využití definice uvedené Doležalovou (2004, s. 141) by se pak jednalo o obor, jehož náplní je péče o osoby zdravotně a sociálně znevýhodněné, který se ve formě vědecké disciplíny začal etablovat na konci devatenáctého století. Renotírová s Ludíkovou (2004, s. 13) k tematice charakteristiky oboru speciální pedagogiky uvádějí, že u nás se tento obor začíná rozvíjet na přelomu 60. a 70. let 20. století, a je chápán jako vědní disciplína zabývající se zákonitostmi rozvoje vzdělávání, výchovy, ale také přípravy na pracovní a společenské začlenění jedinců s handicapem a v neposlední řadě na řešení výzkumných úkolů vyplývajících z jeho poslání.

Mentální postižení je z hlediska speciální pedagogiky nejčastěji zastupováno kategorií mentálních retardací. Mentální retardace je pojem vycházející z latinských výrazů *mens* (mysl nebo duše) a *retardare* (opozdit, zpomalit) a v praxi se jedná o postižení, které postihuje nejen mentální schopnosti člověka, ale celou jeho osobnost ve všech jejích obsažených složkách (Slowík, 2007, s. 109). Podle Valenta, Michalíka a Lečbycha (2012, s. 30) je však: „*Mentální postižení je širší a zastřešující pojem zahrnující kromě mentální retardace i takové hraniční pásmo kognitivně-sociální disability, které znevýhodňuje klienta především při vzdělávání na běžném typu škol a indikuje vyrovnávací či podpůrná opatření edukativního (popř. psychosociálního) charakteru.*“ Mentální postižení tedy ovlivňuje kvalitu života člověka ve všech oblastech, nejenom ve vzdělávání.

Obor speciální pedagogiky, který se věnuje problematice jedinců s mentálním postižením, je nazýván psychopedií. Pokud bychom se vrátili k dalším druhům z různých hledisek na mentální postižení, tak velmi příkladně shrnutí rozdílných přístupů a definic mentálního postižení je poskytnuto ve Slowíkově publikaci – viz následující tabulka číslo 1.

Tab. 1 Přístupy k definování mentálního postižení

<b>Přístup</b>	<b>Definice</b>
<b>biologický</b>	Postižení v důsledku trvalého závažného organického nebo funkčního poškození mozku, syndrom podmíněný chorobnými procesy v mozku.
<b>psychologický</b>	Primárně snížená úroveň rozumových schopností měřitelných standardizovanými IQ testy (tzn. vzhledem k populační normě).
<b>sociální</b>	Postižení charakteristické dezorientací ve světě a ve společnosti, která omezuje zvládat vlastní sociální existenci samostatně bez cizí pomoci.
<b>pedagogický</b>	Snížená schopnost učit se navzdory využití specifických vzdělávacích metod a postupů.
<b>právní</b>	Snížená způsobilost k samostatnému právnímu jednání (provádění složitých právních úkonů a rozhodnutí).

Zdroj: Slowík, 2007, s. 110

#### **4.1 Kategorizace a členění mentálního postižení**

Z předchozí tabulky vyplývá, že mentální postižení omezuje člověka v celé řadě oblastí, nejenom v jeho intelektu. Pokud se budeme věnovat kategorizaci mentálního postižení, tak z hlediska psychologického spadá do kategorie poruch inteligence. Jak uvádí Češková, Svoboda a Kučerová (2006, s. 105) v rámci této

kategorie je možné se u postižených jedinců setkat s celkovým snížením inteligence, či případně s postižením pouze některé její složky. Mentální retardace (pro níž byly v minulosti užívány také pojmenování jako například oligofrenie či slabomyslnost) představuje závažnou poruchu inteligence podmíněnou vnitřními (biologickými) faktory, která je perzistujícího charakteru, a vnějšími vlivy je možné ji korigovat pouze v rámci těchto biologicky podmíněných limitů. Jedná se o postižení vrozené (případně částečně získané) omezující adaptační schopnosti dítěte, ale i dospělého, na nároky většinové společnosti (Svoboda, Krejčířová a Vágnerová, 2001, s. 400).

Pro stanovení závažnosti (tedy stupně) mentálního postižení je jako měřítko užíván stupeň (bodová hodnota) naměřeného inteligenčního kvocientu (dále jen „IQ“), který je stanovován na základě psychodiagnostických testů. V rámci 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (dále jen MKN – 10, oddíl F70 až F79) je možné se setkat s následujícím rozdělením jednotlivých stupňů mentální retardace (Češková, Svoboda a Kučerová, 2006, s. 105):

1. Lehká mentální retardace, kdy se IQ klienta pohybuje v rozmezí 69 – 50 bodů (což u dospělých lidí odpovídá mentálnímu věku 9 až 12 let). Jedince spadajícího do této kategorie je možné jak vychovávat, tak vzdělávat. Po dokončení vzdělání jsou schopni žít samostatně, ovšem doporučuje se jejich integrace do skupin s určitým dohledem zajišťujícím sociální a emoční podporu, která je pro tuto skupinu velmi důležitá.
2. Středně těžká mentální retardace, u níž se IQ pohybuje v rozmezí 49 – 35 bodů (což u dospělých lidí odpovídá mentálnímu věku 6 až 9 let). Lidé spadající do uvedené kategorie jsou velmi obtížně vzdělavatelni a mají problémy i s výchovou. Pacienti obvykle nejsou schopni samostatného života, protože vyžadují různý stupeň podpory k práci a k činnostem ve společnosti. Lze je zaměstnávat v rámci například tzv. chráněných dílen. Jelikož učitelé SŠHS přicházejí do kontaktu se žáky jak s lehkou, tak střední mentální retardací, jsou tyto stupně blíže rozepsány v kapitole 7.
3. Těžká mentální retardace, kdy se IQ daného jedince pohybuje někde v rozmezí 34 – 20 bodů; (u dospělých odpovídá mentálnímu věku 3 až 6 let, u žáků přibližně 18 měsíců až 3,5 roku). Jedná se o situaci, kdy si daný člověk při velké námaze své i svého okolí může osvojit pár základních schopností k přežití (například dojít si na záchod), ovšem jeho stav vyžaduje neustálý dohled (nejčastěji ústavní). Vzhledem k závažnosti tohoto a následujícího



stupně mentální retardace, se jimi nebudu dále zabývat, protože učitelé SŠHS s takovými jedinci nepřichází do styku.

4. Hluboká mentální retardace, zde je IQ odhadováno pod dvaceti bodovou hranicí. Přesné číslo není možné zjistit, jelikož inteligenční testy jsou v jakkoli upravené a zjednodušené formě pro tyto jedince, prakticky nepoužitelné. Naprostá většina klientů s touto diagnózou je imobilní a neschopná samostatně přijímat potravu (většinou jsou umístováni do ústavů sociální péče).

Kromě těchto základních čtyř kategorií, lze při nahlédnutí do MKN-10 nalézt ještě další dvě, poněkud specifické kategorie spadající do tematického okruhu mentálních retardací, a to následující (MKN-10, 1992, s. 201 - 202):

- jiná mentální retardace – tato diagnostická kategorie by měla být užita pouze v případě, kdy je nemožné (či velmi nesnadné) stanovení stupně intelektové retardace u daného jedince vzhledem k přidruženému somatickému, či sensorickému poškození (například u slepých či hluchoněmých jedinců, těžce tělesně postižených či u osob s výraznými poruchami v chování);
- neurčená mentální retardace – diagnostická kategorie se užívá v případě, že je retardace prokázána, ovšem neexistuje dostatek faktických informací pro zařazení pacienta do jedné z již dříve uvedených kategorií.

## 4.2 Mentální postižení a mentální retardace

Je nutné si uvědomit, že do kategorie mentálních poruch nespádají pouze již výše uvedené mentální retardace, tedy psychická onemocnění, jejichž etiologie je vrozená. V rámci upřesnění možných mentálních postižení je důležité uvést, že existuje další velká skupina postižení zasahujících celkový intelekt konkrétního jedince a s tím i všechny ostatní mentální funkce. Jedná se o kategorii, která bývá běžně označována pojmem demence. Je zajímavé, že v odborné literatuře pro speciální pedagogii se lze běžně setkat s kapitolou věnovanou práci s klienty trpícími mentální retardací (viz např. Renotírová a Ludíková, 2004). S pojmem demence se však lze setkat spíše výjimečně (viz např. Fischer a Škoda, 2008, nebo Slowík, 2007). Jedním z důvodů, proč tomu může být, podle Baraníkové (2005, 137) je fakt: „Že do začátku 20. století se o výskytu demencí u dětí pochybovalo, postižení bylo řazeno pod diagnostickou jednotku mentální retardace“ Tedy tyto kategorie se začaly rozlišovat teprve relativně nedávno.

Demence je, na rozdíl od mentální retardace, definována jako porucha získaná během života člověka (její diagnostika je z pohledu psychologie možná až po druhém roce života dítěte, do té doby není možné – i přes veškerá vodítka, která mohou na takovéto poškození odkazovat – u dítěte diagnózu demence stanovit). Může být následkem jak onemocnění, tak otravy, či úrazu. Dle Svobody, Krejčířové a Vágnerové (2001, s. 409) je demence definována jako syndrom vznikající následkem onemocnění mozku (většinou se jedná o onemocnění chronické a progresivní). V němž postupně dochází ke zhoršování tzv. kognitivních funkcí (paměti, myšlení, orientace, chápání i schopnosti učením se, či tvorby úsudku) se současnými doprovodnými projevy v oblasti zhoršení kontroly emocí, sociálního chování nebo například motivace (stává se také, že tyto projevy se začnou manifestovat ještě dříve, než je u klienta znatelný dopad onemocnění na jeho kognitivní – rozumové – funkce). K problematice terminologie mentálního postižení a mentální retardace se vyjadřuje Vítková (2004, s. 295 – 296), která uvádí, že mentální retardaci lze dělit na tři velké skupiny poruch, a to:

1. Vrozenou mentální retardaci - k níž autorka uvádí následující: *„Je spojena s určitým poškozením, odchylnou strukturou nebo odchylným vývojem nervového systému v období prenatálním, perinatálním nebo postnatálním zhruba do dvou let života dítěte.“* Vítková (2004, s. 295 – 296).
2. Získanou mentální retardaci – jedná se právě o zmiňovanou demenci – která vzniká na základě zastavení a rozpadu mentálního vývoje jedince (příčinou v takovém případě bývá nejčastěji nemoc či úraz mozku). Taková porucha může a nemusí mít progresivní tendenci a dochází při ní k nerovnoměrnému úbytku intelektových schopností (u dětí je příznakem zastavení rozumového vývoje a zpomalení psychických procesů, případně také snížená adaptabilita).
3. Sociálně podmíněnou mentální retardaci – pseudooligofrenii – zde není příčinou porucha centrální nervové soustavy, ale nedostatečně stimulující sociální prostředí, v němž dítě vyrůstá (sociální faktory tak mohou variovat naměřený koeficient inteligence v rozmezí 10 – 20 bodů stupnice měření), takto postižené děti se vyznačují opožděným vývojem v oblasti řeči, myšlení a opět také sociální adaptace. Pozitivem je, že mentální retardace bývá v takovém případě pouze zdánlivou, nejedná se o neměnný stav, ale o situaci, kterou je možné napravit provedením patřičných změn ve výchovném prostředí dítěte.

## 5 Etiologie mentálního postižení

Většina odborných publikací rozděluje možné příčiny vzniku mentální retardace u dítěte do tří následujících kategorií:

- Prenatální – tedy působící ještě před samotným narozením dítěte, během jeho vývoje v děloze matky. Např. infekce, nezdravá strava matky, kouření matky a další vlivy.
- Perinatální – jsou příčiny vzniklé během porodu a krátce po něm. Toto období lze: *„Z hlediska etiologie mentální retardace pojmout jako období, kdy může vývoj centrální nervové soustavy dítěte poškodit hlavně nezvyklá zátěž, jakou je např. mechanické poškození mozku a nedostatek kyslíku, dále nedonošenost a nízká porodní váha“* (Valenta, Michalík a Lečbých, 2012, s. 61).
- Postnatální – příčiny působící v raném věku dítěte, maximálně do doby dovršení jeho druhého roku života. Zde může vzniknout mentální retardace infekcí dítěte, špatnými životními návyky, úrazem či nemocí mozku apod. (Bazalová, in Pipeková, 2010, s. 269-286).

Mezi příčiny vzniku lze dle Zvolského (In. Vítková, 2004, s. 295) zařadit následující:

1. Dědičnost – hlavním předpokladem zde je fakt, že intelektové schopnosti dítěte jsou výslednicí průměru intelektového nadání jeho biologických rodičů (například lehká mentální retardace vzniká v důsledku zděděné inteligence a vlivů rodinného prostředí).
2. Sociální faktory – intelektové schopnosti dítěte mohou být důsledkem sociokulturní deprivace nabyté v rámci rodiny (ještě více je však tato situace znatelná na dětech umístěných do ústavní výchovy), často se jedná o dopad stylu výchovy nižších sociálních vrstev, která může působit jako faktor detekce lehké mentální retardace jedince.
3. Environmentální faktory – jedná se o faktory jako například nejrůznější onemocnění matky během těhotenství, její špatná výživa, infekční onemocnění dítěte v rámci novorozeneckého věku, špatná výživa dítěte (zejména v kojeneckém věku), úrazy vedoucí k nitrolebnímu krvácení či porodní traumata – tyto faktory mohou způsobovat nejen lehkou, ale také středně těžkou retardaci u dítěte.

4. Specifické genetické příčiny – různé chromozomální aberace, dominantně i recesivně podmíněné genetické příčiny.
5. Nespecificky podmíněné poruchy – v tomto případě nebyla objevena žádná chromozomální ani metabolická vada, v anamnéze není známka po porodním traumatu či poškození plodu (případně novorozence), případy, kdy není objevena příčina vzniku mentální retardace, čítají 15 – 30 % z celkového výskytu tohoto mentálního poškození.

Stejně příčiny vzniku mentální retardace – tedy zejména poškození mozku, genetické poruchy, metabolické poruchy, intoxikace, traumata a další – uvádí ve své publikaci také například Slowík (2007, s. 111 – 112). Při pohledu na výše uvedené údaje je nutné doplnit ještě poznámku o možnostech a dovednostech současné vědy identifikovat konkrétní příčiny vzniku mentálních postižení, které ve své publikaci uvádějí Renotierová s Ludíkovou (2004, s. 163), tedy že: „*Výzkum příčin mentální retardace zdaleka není ukončen, dá se s mírnou nadsázkou říci, že se nachází spíše na počátku než v závěrečných fázích svého vývoje.*“

Jak již bylo uvedeno v části textu zabývající se klasifikací jednotlivých stupňů mentální retardace, s postupujícím prohloubením takového postižení dochází také k malfunkci různých svalových a smyslových soustav např. sluchu a zraku. Kromě těchto fyziologicky podložených symptomů dochází však také k poruše jednotlivých funkcí psychiky a s tím souvisejícímu rozvoji nejrůznějších syndromů a poruch ve specifických oblastech lidského fungování.

V MKN-10 (1992, s. 198) je jasně uvedeno následující: „*Retardace se může vyskytnout společně s jakoukoli jinou duševní nebo tělesnou poruchou nebo bez ní. Mentálně retardovaní jedinci však mohou být postiženi celou řadou duševních poruch, jejichž prevalence je u nich přinejmenším 3x – 4x častější než v běžné populaci.*“ To jasně ukazuje, že mentální retardace nejenže postihuje všechny mentální funkce člověka, ale navíc je stav postiženého dále ztěžován přidruženými obtížemi nevyplývajícími přímo z intelektového zaostávání.

Z literatury vyplývá, že přidružené poruchy mentálního postižení jsou velmi individuální záležitostí, a proto neexistuje kompletní soupis těchto obtíží odpovídajících konkrétním stupňům mentální retardace. U středně těžkých postižení se však často vyskytuje epilepsie, neurologické a tělesné handicapy, u těžkých mentálních retardací se objevují četné tělesné odchylky a neurologické příznaky, v případě hluboké mentální retardace pak bývá diagnostikována též epilepsie. Obecně pak lze u všech forem zaznamenat širokou škálu poruch řeči a případy sebepoškozování (Češková, Svoboda a Kučerová, 2006, s. 269 – 271).

## 6 Způsoby diagnostiky mentálního postižení

V rámci stanovování diagnózy je opět nejlepší možnou volbou držet se vodítek uvedených v MKN-10 (1992, s. 198), kde se můžeme dočíst následující: „Pro definitivní diagnózu by měla být přítomna snížená úroveň intelektových funkcí, vedoucí ke snížené schopnosti přizpůsobit se denním požadavkům běžného sociálního prostředí. Přidružené duševní nebo tělesné poruchy mají velký vliv na klinický obraz a používání jakýchkoli dovedností.“ Vzhledem k tomu, že mentální retardace je postižení zasahující komplexně celou lidskou bytost, měla by řádná diagnostika probíhat na úrovni nejen psychologické (tato bude podrobněji rozebrána níže), ale zároveň také na úrovni biologické a genetické (podrobná anamnéza dítěte i rodičů), speciálně – pedagogické a sociální (Slowík, 2007, s. 112).

Základním prostředkem pro zjištění a stanovení stupně mentálního postižení jsou psychologické inteligenční testy a jiné způsoby ověřování nezaostávání rozumového vývoje. Jelikož je mentální retardace definována jako vrozená, či v raném věku získaná porucha, bude obsahem této kapitoly přehled některých možných diagnostických metod pro zjišťování inteligence a dílčích rozumových funkcí zejména u malých dětí. Pro doplnění budou uvedeny i možnosti zjišťování úrovně inteligence a mentálních funkcí u dětí staršího věku a také u dospělých.

Z testů umožňujících zjišťování úrovně kognitivních (rozumových) schopností je možné u nejmenších dětí využít zejména tzv. **vývojové škály**, což jsou klinické metody vyvinuté za účelem vyšetření velmi malých dětí, u nichž je snaha zhodnotit celkovou neuromotorickou zralost dítěte založenou na správném vývoji centrální nervové soustavy (Svoboda, Krejčířová a Vágnerová, 2001, s. 50). Vývojové škály vhodné pro vyšetření nejmenších dětí jsou například následující:

- Gesselova vývojová škála – určena pro vyšetření dítěte starého 4 až 36 měsíců.
- Škála Bayleyové (*Bayley Scales of Infant Development*, BSID) – jedná se o v současné době nejvyužívanější vývojovou škálu určenou pro stanovení vývoje dítěte v rozmezí 1 měsíce až 3,5 roku věku; škála obsahuje testové položky pro mentální stupnici (sledovány jsou například počátky řeči či řešení jednoduchých problémů apod.), motorickou stupnici a navíc také záznam o chování dítěte během vyšetření (jeho aktivita, zájem a další projevy).

- Brazeltonova novorozenecká škála (Brazelton Neonatal Behavioral Assessment Scale, NBAS) – určená pro posuzování chování a reakce na okolí u dětí ode dne jejich narození do 30 dní věku. (Svoboda, Krejčířová a Vágnerová, 2001, s. 57 – 88).

Z inteligenčních metod určených pro děti od tří let věku je pak dále možné využít zejména tyto testy (Svoboda, Krejčířová a Vágnerová, 2001, s. 93 – 123):

- Stanford-Binetovu zkoušku – základní psychologická zkouška určená k hodnocení stupně intelektového vývoje dětí, která je schopná detekovat děti s mentální retardací;
- Kaufmanův ABC soubor (*Kaufman Assessment Battery for Children*) – komplexní inteligenční test pro vyšetření dítěte ve věkovém rozmezí 2,5 – 12,5 roku věku, v němž je kladen důraz zejména na schopnost dítěte zpracovávat a řešit předkládané problémy.
- Pražský dětský Wechler (PDW) – jedná se o českou verzi inteligenčního testu pro děti od jednoho z nejznámějších autorů diagnostických metod určených pro vyšetřování hladiny intelektu (a to jak u dětské, tak i dospělé populace), je sice již zastaralá, dodnes však využívaná mnoha psychology v rámci jejich praxe. (Svoboda, Krejčířová a Vágnerová, 2001, s. 93 – 123).

Metody pro zjišťování úrovně intelektových schopností u dospívající mládeže a dospělé populace (Svoboda, 2010, s. 50 - 73):

- **WAIS-III** – tato Wechslerova komplexní inteligenční baterie obsahuje celkem 14 subtestů (například *Hledání symbolů*, *Doplňování obrázků*, *Slovník*, *Kostky* a další) a je použitelná pro klienty ve věkovém rozmezí 16 – 89 let, nevýhodou je poměrně dlouhý čas potřebný k jeho administraci, který může sahat i k půl druhé hodině.
- **Ravenovy progresivní matrice** – jedná se o barevné či černobíle vyvedené sady matric zjišťující úroveň schopnosti logického usuzování, administrace i úroveň tohoto inteligenčního testu je na nižší úrovni, než předchozí test. Test se využívá u jedinců, u nichž je podezření na výraznější snížení intelektové funkce.
- **Kohsovy kostky** – podobně jako předchozí test se jedná o jednodimenzionální inteligenční zkoušku nezávislou na verbálních schopnostech testovaného jedince. Výsledky zkoušky nejsou ovlivněny úrovní školního vzdělání, jsou též jedním ze subtestů komplexního inteligenčního vyšetření ve Wechslerových testech inteligence.

## 7 Zvláštnosti jedince s lehkou a střední mentální retardací

Švarcová (1995, s. 3) ve své příručce uvádí k problematice mentálního postižení následující: „*Mentálně postižení jsou specifíci mimo jiné tím, že o sobě nedovedou hovořit. Nedovedou prosazovat svá práva a oprávněné zájmy, nedovedou se bránit proti křivdám a bezpráví. Nedovedou často ani vyjádřit své potřeby a najít si cestu k ostatním lidem, jejichž pomoc ke svému životu nezbytně potřebují.*“ Z uvedené citace vyplývá poměrně komplikovaný mechanismus tzv. „*rozevřených nůžek*“, který se v případě jedince s mentálním postižením vynořuje v rámci jeho sociálních kontaktů s okolím. Vágnerová (1995, s. 64) ke specifickým mentálně postižených jedinců uvádí navíc toto:

- postižení jedinci velmi často preferují stereotyp,
- v učení je vyžadován jednoduchý a zejména subjektivně srozumitelný řád,
- jedinci se vyznačují zvýšenou potřebou citové jistoty, bezpečí a závislosti,
- většinou se nevyskytuje potřeba emancipace,
- člověk je ve většině případů zaměřen na aktuální situaci, vzdálenější životní perspektiva bývá obtížně pochopitelná,
- jedinec má málo diferencovaných vztahy k ostatním lidem ve svém okolí,
- vyskytují se časté infantilní projevy,
- funguje pouze malé rozlišování v rámci osvojování různých norem.

Specifika jedinců s diagnózou lehké mentální retardace velmi dobře vystihuje ve své publikaci Říčan (2010, s. 82), který k těmto jedincům uvádí následující charakteristiku: „*Lehká retardace je lehká pouze ve smyslu psychiatrické diagnózy, ze sociálního hlediska je to těžké postižení. Jedinec dosáhne v dospělosti stěží úrovně jedenáctiletého dítěte. Bývá poměrně nezávislý, je schopen velmi dobře vykonávat jednoduché práce. Vzdělává se ve speciální škole, dříve nazývané zvláštní, při nadměrné klasifikační benevolenci a veliké snaze rodičů se někdy může udržet několik let i na normální škole. Tato retardace není nápadná, dokud se nekladou zvýšené nároky na myšlení, jako např. ve většině školních předmětů a ovšem při psychologickém testu. Jedinec potřebuje celý život laskavé, ale pevné vedení, jinak se často zachová velmi nerozumně, bude vykořisťován a zneužíván.*“

Z výše uvedené citace jasně vyplývá, že i přes označení samotného postižení a jeho postavení v rámci klasifikace celé kategorie postižení mentálními retardacemi, je pro svého nositele závažným břemenem, u nějž je třeba, aby mu jeho blízké okolí co nejvíce dopomáhalo při překonávání jeho následků.

Fischer se Škodou (2008, s. 97 – 98) k jedincům s lehkou mentální retardací uvádějí: že jsou schopni dosáhnout úrovně uvažování odpovídající úrovni dítěte středního školního věku, jsou schopni respektovat některá pravidla logiky ovšem nikoli uvažovat v rovině abstrakce a tak se u nich potíže ve školním vzdělávání objevují zejména v teoretické výuce, mívají specifické potíže se čtením a psaním. Jedinci se středně těžkou retardací dosahují úrovně myšlení předškolního dítěte, učení funguje pouze na podkladě mechanického zapamatování a častého opakování, někteří jsou schopni navštěvovat pod odborným vedením program speciální školy. Švarcová (2006, s. 41) uvádí následující specifické projevy jedinců s lehkou a střední mentální retardací:

- zpomalená chápavost, jednoduchost a konkrétnost úsudků,
- snížená schopnost až neschopnost komparace a vyvozování logických vztahů,
- snížená mechanická a logická paměť,
- těkavá pozornost,
- nedostatečná slovní zásoba a neobratnost ve vyjadřování,
- poruchy vizuální motoriky a pohybové koordinace,
- impulzivita, hyperaktivita či celková zpomalenost chování,
- citová vzrušivost,
- nedostatečně rozvinuté volní vlastnosti a sebereflexe,
- sugestibilita a rigidita v chování,
- nedostatky v osobní identifikaci (vývoji „já“),
- opožděný psychosexuální vývoj,
- nerovnováha aspirací a výkonů,
- zvýšená potřeba uspokojení a bezpečí,
- poruchy v interpersonálních skupinových vztazích i komunikaci,
- snížená přizpůsobivost k sociálním požadavkům a další projevy.



## 8 Vzdělávání osob s mentálním postižením

K oblasti vzdělávání mentálně postižených se vyjadřují mnohé mezinárodní dokumenty. Jedním z důležitých je Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením, o které Makovcová (2011, s. 1 – 4) říká následující: úmluva je založena na principu rovnoprávnosti, který zaručuje osobám se zdravotním postižením (tedy i mentálně postiženým) plné uplatnění všech lidských práv, (do nichž patří i právo na vzdělání) a podporuje jejich aktivní zapojení do života společnosti. Česká republika podepsala tuto úmluvu 30. března 2007, v platnost pak vstoupila dne 28. října 2009.

Přijetí této úmluvy je neklamným důkazem toho, že osoby s mentálním postižením mají právo se vzdělávat stejně jako jiní, a to navíc s přihlédnutím na specifika pramenící z jejich postižení. V rámci legislativy České republiky se vzdělávání osob se zdravotním postižením, pod které spadá i mentální postižení, věnuje Listina základních práv a svobod a Školský zákon. V zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen: Školský zákon) lze nalézt následující paragrafy, které se zaměřují na vzdělávání mentálně postižených.

- V § 16 se definují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, což jsou: „*Osoby se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.*“ Následně tento § určuje, kdo pod tyto kategorie spadá a jak se má k těmto žákům přistupovat. Z hlediska přístupu k žákům s postižením lze za důležitý označit odstavec 6 toho §, který uvádí „*Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení ...*“.
- § 40 a 42 se zaměřuje na vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením, vzhledem k jeho závažnosti se však zákon zaměřuje hlavně na pomoc rodině, ve které takovéto dítě vyrůstá.
- § 48 uvádí, že žáci se středně těžkým, či těžkým mentálním postižením se mohou vzdělávat v základní škole speciální, pokud s tím souhlasí zákonný

zástupce a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení.

- Ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., nenalezneme paragraf, který by přímo zmiňoval kategorii lehkého mentálního postižení, což může být způsobeno snahou zákonodárců o přílišné nevymezování těchto jedinců z většinové společnosti či vzdělávacího systému.

Na důležitou roli vzdělávacího procesu v životě mentálně postiženého člověka poukazuje Švarcová (1995, s. 13), která uvádí, že učení je jedním ze základních činitelů determinujících vývojové duševní změny, z čehož vyplývá, že nedostatky v psychologickém procesu učení mohou prohlubovat mentální retardaci jedince. Ke specifikům ve schopnostech učení pak ještě autorka dodává, že proces jejich učení probíhá odlišně a vyučovací postupy vyhovující dětem s průměrným stupněm intelektu jsou pro ně příliš rychlé a nesrozumitelné. Z tohoto důvodu je nutné brát na specifika projevů, schopností, možností a dovedností mentálně postižených dětí ohled a podmínky výuky jim individuálně přizpůsobovat, či alespoň poupravovat.

Vzděláváním jedinců s mentálním postižením projde v nejbližší době značnými změnami a to díky schválené novele č. 82/2015 Sb. Školského zákona (dále jen Novela). Znění školského zákona po novele lze nalézt na stránkách: <http://www.msmt.cz/file/35181>. Tato novela byla vyhlášena 7. dubna 2015 účinnost některých jejích ustanovení nastala již 1. květnu 2015. Novela zavádí do současného systému vzdělávání inkluzi, která vstoupí v platnost až 1. září 2016. Inkluze je podle Koláře (2012, s. 180): *„Vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, žáků se smyslovým, tělesným, mentálním postižením společně s ostatními žáky ve školách hlavního vzdělávacího proudu.“*

Novela zavádí inkluzi formou kompletně přepracovaného § 16 školského zákona, o kterém jsem mluvil výše. Nový §16 odstavec 1 definuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jako osoby, které při: *„Naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám.“* Důležité je, že podpůrná jsou školou poskytována bezplatně.

Tyto doporučení jsou novým faktorem ve školském zákoně. Jejich plný výčet je uveden v odstavci 2 § 16 obsahují např. poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení, úpravu podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování

vzdělávání, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga. Tyto opatření se dělí do 5 stupňů a lze je vzájemně kombinovat.

Školský zákon dále v § 16 odstavce 9 umožňuje pro žáky s mentálním, tělesným, zrakovým a dalšími postiženími zřídit školy nebo třídy ve školách určené jenom pro ně. Zařadit jedince do takové třídy, lze pouze na základě školského poradenského zařízení. To musí shledat, že dosavadní podpůrná opatření nepostačují k naplňování vzdělávacích možností žáka. Jinými slovy tento § dává škole možnost zřídit třídu, která bude určená jen pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Ke zřízení takové třídy je však podle odstavce 10 § 16 nezbytný souhlas ministerstva (pro školy zřízené ministerstvem a náboženské školy), nebo souhlas krajského úřadu (pro ostatních školy – např. soukromé).

Předchozí ustanovení často odkazují na práci školského poradenského zařízení, které je samotně upraveno v § 16a školského zákona. Je tak další významnou změnou oproti doposud platné právní úpravě. Hlavní činnost školského poradenského zařízení spočívá ve vytváření zpráv a doporučení, která obsahují podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud žák nebo jeho zákonný zástupce není s rozhodnutím pracoviště spokojen, může požádat o revizi. V současné době jsou na tuto právní úpravu velmi rozdílné názory, a to jak ze strany učitelů a odborníků, tak i rodičů. To zda bude mít tato změna pozitivní nebo negativní dopad ukáže až čas.

## 8.1 Vzdělávací systém pro osoby s mentálním postižením v České republice

O současných možnostech vzdělávání jedinců s mentálním postižením v ČR, podle současného školského zákona (tedy bez zahrnutí inkluzivního vzdělávání) hovoří podrobně Křížková (2013). Ta rozděluje proces vzdělávání dítěte s mentálním postižením do čtyř oblastí: předškolní vzdělávání, období plnění povinné školní docházky, střední vzdělávání a celoživotní vzdělávání. Tyto oblasti pak následně rozvádí: **Předškolní stupeň vzdělávání**, ten je zajišťován speciálními mateřskými školami (dříve „*zvláštní mateřské školy*“), které jsou určené pro děti ve věku 3 – 6 let, zabezpečujícími výchovnou, sociální i diagnostickou úlohu. Křížková (2013)

**Základní vzdělávání** – Žáci s mentálním postižením se mohou vzdělávat v běžné základní škole, základní škole praktické nebo základní škole speciální. Docházka do základní školy speciální nebo praktické je podmíněna

vyjádřením a doporučením školského poradenského zařízení a písemným souhlasem zákonného zástupce žáka. V běžné základní škole může být žák s mentálním postižením vzděláván formou individuální nebo skupinové integrace a také s využitím asistenta.

Základní škola praktická (dříve „*zvláštní*“ škola) se člení na 1. stupeň (první až pátá třída) a 2. stupeň (šestá až devátá třída). Seznam předmětů je srovnatelný s běžnou základní školou, ovšem s nižší hodinovou dotací a obsahem učiva jednotlivých předmětů. Žák ukončením této školy získá základní vzdělání. Žáci se středně těžkým, těžkým a hlubokým mentálním postižením mohou navštěvovat základní školu speciální (dříve „*pomocná*“ škola). Ta se zaměřuje na rozvoj poznatků o společnosti, návyk sebeobsluhy a možnost osvojení si trivia. Doba docházky do této školy činí deset let. Ukončením žák nezískává základní vzdělání.

U vzdělávání navazujícího na základní školní docházku většina publikací nehovoří o vzdělání „*středoškolském*“, ale spíše o možnostech profesní přípravy daných jedinců (viz např. Vítková, 2004, s. 317). Křížkovská (2013), je výjimkou ta o **středním vzdělávání** žáků s mentálním postižením říká že: „*Žáci s mentálním postižením si mohou zvolit k dalšímu studiu jakoukoliv střední školu při splnění dvou podmínek. První je dosažení základního vzdělání a druhou podmínkou je splnění přijímacího řízení na zvolený typ školy. Přímou pro žáky s mentálním postižením jsou zřízena odborná učiliště a praktické školy.*“

Předchozí slova potvrzuje i Švarcová, která říká: „*Pro absolventy základních škol jsou zřizována odborná učiliště a praktické školy obvykle s dvouletou přípravou, absolventi základních škol speciálních zpravidla pokračují ve vzdělávání v praktických školách s jednoletou přípravou.*“ (Švarcová, 2006, s. 95) Dále autorka dodává, že v rámci snahy o zvýšení prostupnosti vzdělávacího systému existuje též možnost pro absolventy praktických základních škol, navštěvovat kurz pro doplnění vzdělání úrovně běžné základní školy. Následně pak mohou pokračovat na všech druzích středních škol, pokud na ně budou přijati (Švarcová, 2006, s. 95).

Proces **celoživotního vzdělávání** u osob s mentálním postižením vymezují dvě základní kategorie vzdělávání, a to základní a další vzdělávání. Základní vzdělávání je poskytováno resortem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Je určeno těm osobám s mentálním postižením, které byly v mládí zbaveny povinnosti docházet do školy, a po dobu jejich života nedošlo k revizi tohoto rozhodnutí. Do kategorie celoživotního vzdělávání se řadí tři možnosti

vhodné pro osoby s mentálním postižením: kurzy pro doplnění vzdělání, večerní školy, aktivační centra. S ohledem na zvyšující se význam celoživotního vzdělávání je třeba klást důraz na možnost volnočasových aktivit těchto osob. Ty totiž poskytují možnost pro rozvoj komunikačních schopností, praktických dovedností a sociální interakce, která je pro mentálně postižené důležitá. Křížkovská (2013).

## 8.2 Didaktické principy vzdělávání osob s mentálním postižením

Velmi výstižně komentuje situaci, k níž dochází ve vzdělávání mentálně postižených jedinců Švarcová (2006, s. 111), která uvádí, že: „*Při vzdělávání žáků s mentální retardací musíme počítat s tím, že se budeme setkávat s velikou šíří nejrůznějších osobnostních zvláštností a problémů, k jejichž řešení budeme potřebovat spíše hluboké poznatkové zázemí a praktické zkušenosti než jednoduše použitelný recept.*“ Přesto však lze nalézt několik didaktických principů, jež lze obecně pokládat za vhodné pro praktickou aplikaci při edukační práci s touto skupinou žáků. Kromě základních didaktických zásad vyučování, mezi které patří názornost, posloupnost, přiměřenost a další, je u žáků s mentálním postižením vhodné podle Švarcové (2006, s. 112 – 122) využít následující principy:

- *Organizace vyučování* – žáci s mentálním postižením nejsou vždy schopni absolvovat celou hodinu, proto bývá zkrácena její délka oproti běžné době, vyučovací celky by navíc měly být přerušovány pro jiný druh činnosti, nejlépe takový, který preferuje sám vyučovaný (zpěv, tanec, svačina apod.).
- *Hodnocení a klasifikace* – ideální je v tomto ohledu slovní hodnocení.
- *Osobnost učitele* – důležitá je trpělivost, schopnost empatie a vysoká psychická odolnost.
- *Práce s rodinou žáka* – nutno brát v potaz možné negativní reakce na uváděné nepřívětivé hodnocení dítěte jeho rodiči, pro úspěšné vedení dítěte je spolupráce rodičů se školou nutnou podmínkou.
- *Augmentativní či alternativní komunikace* – pro podporu rozvoje opožděné řeči nebo její kompletní náhradu jiným komunikačním systémem.
- *Možné netradiční formy výuky* – jako příklad lze uvést **sociální čtení**, nebo **globální metoda** výuky čtení pro jedince se specifickými poruchami čtení, kdy se dítě seznamuje nejen s podobou konkrétního předmětu, ale zároveň též se slovním označením, jež jej označuje. Tyto metody jsou používány spíše při práci s klienty postiženými těžkou až hlubokou formou mentální retardace.

## 9 Možnosti kompenzace mentálního postižení

K možnostem kompenzace mentálního postižení se vyjadřuje Langer (1996), který říká, že u osob s mentální retardací jsou kompenzační možnosti zúžené nebo dokonce zcela chybějí, protože jsou oslabeny právě rozumové schopnosti, které u jiných typů postižení např. tělesného, pomáhají kompenzovat vzniklé postižení. Švarcová (2006, s. 69) má odlišný názor, říká že: „*U mentálně postižených, u nichž kognitivní procesy probíhají podstatně pomaleji než u ostatní populace, stále výrazněji vystupuje potřeba jejich permanentního rozvíjení, stálého opakování a prohlubování jejich znalostí a dovedností a jejich soustavného vedení ke stále komplexnějšímu poznávání okolních skutečností.*“ Podle ní tedy spočívá hlavní možnost kompenzace nepříznivého stavu osob s mentálním postižením právě ve vzdělávacím procesu.

Pokud bychom se zaměřili na vzdělávání žáků s mentálním postižením na středních školách, které je předmětem této práce, tak se lze dočíst následující: „*Cílem přípravy je poskytnout žákům doplnění a rozšíření všeobecného vzdělání dosaženého v průběhu školní docházky a dát jim základy manuálních dovedností i odborného vzdělání v určitém dělnickém oboru se zaměřením odpovídajícím jednotlivým skupinám povolání (např. práce v zahradnictví, práce při zpracování dřeva, ve stavebnictví, při šití a opravách oděvů atd.). Praktické školy připravují rovněž dívky na péči o rodinu a vedení domácnosti.*“ (Vališová a Kasíková, 2007, s. 345)

V rámci co největšího zpřístupnění vzdělávání mentálně postiženým jedincům, jsou českou legislativou stanoveny další možnosti usnadňující vzdělávání těchto jedinců. Tyto možnosti jsou stanoveny vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, který v §1 odstavec 3 říká: „*Podpůrnými opatřeními při vzdělávání žáků se zdravotním postižením se pro účely této vyhlášky rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.*“ Jelikož na SŠHS jsou žáci jak s asistentem pedagoga, tak žáci s individuálním vzdělávacím plánem, budu se těmto věnovat podrobněji.

## 9.1 Asistent pedagoga

Podle Průchy (2009, s. 424) je asistent, pedagoga: „*Pomocník pedagoga, učitele, který se může významnou měrou podílet na edukačním procesu nejen ve škole, ale i v oblasti mimoškolní výchovy. Jeho kompetence jsou legislativně vymezeny a upraveny v tom smyslu, že se podílí na podpůrném vzdělávání a integraci žáka.*“ Účelem přítomnosti asistenta pedagoga je: „*Pomoc žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami při jeho zařazení do výuky i do školního prostředí jako takového.*“ (Asistent pedagoga, 2013, s. 27). Legislativně je tento institut ošetřen ve Školském zákoně a též v zákoně o pedagogických pracovnících. Funkci asistenta pedagoga zřizuje v konkrétní třídě ředitel školského zařízení (Asistent pedagoga, 2013, s. 29). Mezi hlavní činnosti asistenta pedagoga spadají následující body (Vyhláška č. 73/2005 Sb., § 7):

- Pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti.
- Pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci nezletilých i komunitou, z níž pochází.
- Podpora žákům při přizpůsobování se školnímu prostředí.
- Pomoc žákům při výuce a přípravě na ni.
- Nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování (či na akcích pořádaných školou mimo budovu školského zařízení).

Podle Uzlové (2010, s. 46-47) jsou pak hlavními činnostmi asistenta pedagoga především individuální pomoci při začleňování se a přizpůsobování se školnímu prostředí a pomoc žákům při zprostředkování učební látky (např. formou diktování zápisu). Dále pomoc při komunikaci mezi žákem a učitelem (např. při jazykové bariéře – žák ovládá romský či znakový jazyk, který učitel neumí) a v neposlední řadě pomoc při spolupráci se zákonnými zástupci žáka.

K obsahu činnosti asistenta pedagoga se též lze dočíst následující: „*Do náplně práce asistenta pedagoga patří dohled a především pomoc žákům se specifickými potřebami během aktivit, které zadal učitel. Zpětná vazba poskytovaná asistentem pedagoga směrem k učiteli je založena na pozorování žáka při práci a hodnocení efektivnosti dopadu výuky pro žákův rozvoj.*“ (Asistent pedagoga, 2013, s. 31) Asistent pedagoga v rámci náplně své práce tak spolupracuje s žákem, jeho rodinou (případně komunitou), pedagogickými a dalšími pracovníky školského zařízení a též s poradenskými centry typu Pedagogicko-psychologických poraden (dále jen „PPP“) a Speciálně-vzdělávacích center (dále jen „SPC“).

## 9.2 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (dále jen „IVP“) definuje Zelinková (2011, s. 172) jako: *„Platný, závazný pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka.“* Müller (2001, s. 45) pak IVP vnímá jako *„Důležitý prvek ze systému podpůrných intervencí a služeb zabezpečující optimální vzdělávání žáka se zdravotním postižením začleněného do běžného školského prostředí (mateřská, základní, střední) škola.“*

Podmínky pro vzdělávání žáků podle IVP upravuje zákon č. 561/2004 Sb., Školský zákon. V jehož § 18, se uvádí následující možné implementace IVP do vzdělávací praxe: *„Ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo s mimořádným nadáním na žádost jeho zákonného zástupce a zletilému žákovi, nebo studentovi se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo s mimořádným nadáním, na jeho žádost vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu.“*

Konkrétnější znění IVP je pak uvedeno v §6 vyhlášky 73/2005 Sb. O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Tento §6 říká: *„Individuální vzdělávací plán se stanoví v případě potřeby především pro individuálně integrovaného žáka, žáka s hlubokým mentálním postižením, případně také pro žáka skupinově integrovaného nebo pro žáka speciální školy.“* Doporučený postup zpracování IVP je pak následně uveden ve Směrnici Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení č. j.: 13 710/2001-24 ze dne 6. 6. 2002. V tomto dokumentu se nachází také *„Doporučená rámcová struktura individuálně vzdělávacího plánu.“*

Na sestavení IVP se tedy podílí třídní učitel (případně učitelé speciálních předmětů), pracovník školského poradenského zařízení (SPC nebo PPP), rodiče dítěte a případně další odborníci. Za zpracování dokumentu je odpovědný ředitel školského zařízení. IVP obsahuje cíle vzdělávání jedince v rámci jednotlivých vyučovaných předmětů, společně se strategií začleňování žáka do vzdělávacího kolektivu. Může také obsahovat individuální cíle vyplývajícími z jeho postižení, či osobnostních vlastností. IVP se obvykle sestavuje na každé pololetí zvlášť. Důležité je, že během pololetí je IVP upravován na základě vzniklých okolností a potřeb znevýhodněného jedince (Zíková, 2010).



## 10 Metodologie praktické části

Praktická část bakalářské práce je založena na kvalitativním výzkumu. Ten byl zvolen s ohledem na to, jelikož umožňuje práci s menším počtem informantů a větší hloubku rozboru informací, což je podstatou této práce. Toto tvrzení podporuje Švaříček a Šed'ová (2007, s. 17), jenž o kvalitativním přístupu uvádí, že je to: *„Proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založených na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.“* Podobný názor má i Hendl (2005, s. 51) podle něhož je kvalitativní výzkum *„Proces hledání založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“*

Z množství technik, které kvalitativní výzkum nabízí, byl použit rozhovor. Podle Gavory (2010, s. 201) *„Cílem interview je zjistit, jak osoby interpretují svět kolem sebe, jaké významy připisují důležitým událostem ve svém životě. Proto u interview je tím, kdo hlavně hovoří, zkoumaná osoba. Naopak výzkumník poslouchá více, než hovoří, a projevuje o zkoumanou osobu živý zájem.“* Gavora (2010) rozděluje rozhovory na tři druhy: strukturovaný, polostrukturovaný a nestrukturovaný. Strukturovaný rozhovor se vyznačuje přesně stanovenými otázkami, od nichž se výzkumník neodchyluje. Nestrukturovaný rozhovor je pro změnu založen na volnosti odpovědi respondenta. Je stanoveno pevně dané téma a okruh otázek. Každá otázka se však vytváří na základě otázky předešlé, na kterou musí umět výzkumník včas zareagovat.

Pro účely této práce byl využit polostrukturovaný rozhovor, který kombinuje přístup předchozích typů. Tazatel má tedy dopředu připravené jisté okruhy a otázky na které se chce ptát, zároveň však může reagovat na aktuální situaci a podněty přicházející ze strany respondenta jak uvádí, Skutil (2011). To potvrzuje i Gavora (2010), který o polostrukturovaném rozhovoru říká, že je střední cestou mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem. Otázky jsou předem nachystány, stejně tak jako téma. V průběhu rozhovoru se však mohou objevit nové otázky, které výzkum obohatí. Před vytvořením tohoto rozhovoru byly prvně stanoveny průzkumné otázky (viz níže), jejichž cílem bylo zpřesnění oblastí, na které se bude rozhovor zaměřovat. Na základě těchto otázek a informací z odborné literatury pak byla sestavena struktura rozhovoru, která je v příloze A této práce.

- První a hlavní průzkumná otázka zní: Jaké jsou zkušenosti učitelů SŠHS v Kroměříži se vzděláváním žáků s mentálním postižením?
- Vedlejší průzkumné otázky jsou pak tyto:
  - Jaké informace o žákovi s mentálním postižením jsou pro učitele SŠHS důležité?
  - Jaké výukové metody a opatření na podporu žáků s mentálním postižením používají učitelé na SŠHS Kroměříž?
  - Jaké jsou zkušenosti učitelů SŠHS v Kroměříži s individuálním vzdělávacím plánem?
  - Jaké jsou zkušenosti učitelů SŠHS v Kroměříži s přítomností asistenta pedagoga ve třídě?

Přepisy rozhovorů byly následně analyzovány prostřednictvím otevřeného kódování, které je součástí zakotvené teorie, což je výzkumná strategie, umožňující hluboké proniknutí do tématu, která byla vyvinuta v 60. letech 20. století autory Barney Glaser a Anselm Strausem (Gulová a Šíp, s. 46, 2013). Což potvrzuje i Strauss a Corbinová (1999, s. 15), kteří říkají: *„Pojetí výzkumu založené na zakotvené teorii je metoda, která používá systematický soubor postupů k tvorbě induktivně odvozené zakotvené teorie nějakého jevu. Výsledkem je spíše teoretické vyjádření zkoumané reality.“*

Otevřené kódování je pak podle Strause a Corbinové (1999, s. 42) proces: *„Rozebírání, prozkoumávání, porovnávání, konceptualizace a kategorizace údajů.“* Švaříček a Šed'ová (2007, s. 211) pak tuto techniku definují takto: *„Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.“* Jednotkou textu může být slovo, věta či celý odstavec. Díky otevřenému kódování tak lze údaje z rozhovorů (písemná data) analyzovat na jednotlivé části (kódy) a jejich porovnáním tak nalézt určité podobnosti a rozdíly. Při vytváření kódů jsem využil návodných otázek, které ve své publikaci uvádí Flicek (2006, in Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 212). Kladl jsem si například tyto otázky: o čem daný respondent mluví, jaké vlastnosti popisuje a další. V průběhu výzkumu lze výše popsanou cestou získat až stovky kódů. Tato data se pak dále utřídí, k čemuž slouží kategorizace, což je podle Strause a Corbinové (1999, s. 45): *„Proces seskupování pojmů, které se zdají příslušet určitému jevu.“* Každá kategorie je nazvána určitým jménem. To by mělo být abstraktnější než kódy, které spadají pod tuto kategorii. Výsledky rozboru výše uvedeným způsobem se nacházejí v kapitole 12 rozboru rozhovorů s učiteli SŠHS.

Dále byla provedena analýza dokumentů školy se zaměřením na informace vztahující se ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Škola do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zařazuje i žáky s mentálním postižením jak říká Hajný et al. (2010, s. 19) v ŠVP cukrářské práce: *„Ve škole se vzdělávají především žáci se zdravotním postižením (mentální, tělesné, zrakové a sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování) a žáci se zdravotním a sociálním znevýhodněním.“* Z tohoto důvodu jsou dokumenty školy, ze kterých jsem při analýze v kapitole 11 vycházel, koncipovány jako obecné. Obsahují tak jen krátké pasáže přímo zmiňující žáky s mentálním postižením. Jelikož, ale žáci s mentálním postižením spadají do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, lze obecné informace z těchto dokumentů vztáhnou ke specifické skupině, kterou se zabývám.

Realizace rozhovorů a analýza dokumentů školy byly provedeny v souladu s etickými zásady výzkumu. Skutil (2011, s. 26) o těchto zásadách říká: *„Je sice nezbytné anonymitu osob a institucí, pokud byla deklarována, plně zachovat, avšak zároveň každý solidní výzkum by měl informovat co možná nejpřesněji o charakteru zkoumaných subjektů a objektů. Vybalancovat tyto dva protichůdné požadavky je mnohdy obtížné.“* Rovnováhu pro moji práci jsem zvolil v následující podobě. Od ředitele SŠHS byl získán souhlas o psaní bakalářské práce zaměřené na vzdělávání žáků s mentálním postižením na této škole. V rámci souhlasu mi bylo dovoleno využít informací z dokumentů školy: Výročních zpráv, ŠVP a Školního řádu bez nutnosti jejich anonymizování. Dále jsem mohl realizovat anonymizované rozhovory s učiteli školy. Všichni respondenti byli před začátkem rozhovoru plně informováni o účelu mého rozhovoru a všichni dobrovolně souhlasili se svojí účastí. Bylo tedy dosaženo Informovaného souhlasu zkoumaného subjektu, podle Skutil (2011, s. 27). Anonymita respondentů je pak v práci zajištěna prostřednictvím zatajení jejich jmen a věku.

## **10.1 Výběr školy a realizace průzkumu**

Rozhovory byly realizovány na Střední škole hotelové a služeb v Kroměříži. Vedení školy souhlasilo s jejich provedením a také s využitím získaných informací do mé bakalářské práce, za podmínky dodržení anonymity účastníků rozhovorů a osob v rozhovorech zmíněných. Jmenovaná střední škola, byla vybrána cíleně, protože se zde nacházejí žáci s mentálním postižením.

S poskytnutím rozhovorů souhlasili 4 z 14 pedagogů, kteří vzdělávají žáky s mentálním postižením. Tři z oslovených respondentů mají vysokoškolské vzdělání jeden pak má osvědčení o účasti na celoživotním vzdělávání. Jejich průměrná pedagogická praxe je 20 let, z toho v průměru 16 let vzdělávají žáky s mentálním postižením. Rozhovory s pedagogy se konaly dne 8. 3. 2016 přibližně od 11:00 do 13:00 v prostorách SŠHS Kroměříž Na Lindovce 1463 v zelené budově C. Rozhovory vždy probíhaly pouze s jedním respondentem v kanceláři bez přítomnosti dalších lidí a byly vedeny v přátelské atmosféře.

Rozhovory byly provedeny na základě sestavené struktury, viz příloha A této práce, která je dělena do 8 okruhů. *První tři okruhy* slouží k představení podstaty psané práce, ujištění respondenta o anonymitě údajů, požádání souhlasu s nahráváním rozhovoru na diktafon a položení základních identifikačních otázek pro uvolnění konverzace. *Čtvrtý okruh* pak obsahoval otázky, které zjišťovaly, odkud respondenti získávají informace o žákovi, a jak spolupracují s rodinou. Oblast spolupráce s rodinou byla vybrána z důvodu jejího zdůrazňování v odborné literatuře, např. Švarcová (2006, s. 112 – 122) ji považuje za důležitou.

*Pátý okruh* se zaměřoval na to, jak se respondenti připravují a realizují svoji vyučovací jednotku. Předmětem otázek bylo zjistit strukturu hodiny, používané výukové metody a problémy se kterými se respondenti při vzdělávání žáků s mentálním postižením setkávají. Zvláštní pozornost pak byla věnována motivaci, která je u těchto žáků, vzhledem k jejich postižení, velmi důležitá a náročná.

*Šestý okruh* se pak zaměřoval na zkušenosti respondentů se zákonnými instituty, které mají žákům s mentálním či jiným postižením pomáhat. Jednalo se o individuální vzdělávací plán a asistenta pedagoga.

Pokud měl respondent čas a nespěchal, tak byly položeny další otázky jako součást *sedmého okruhu*, které vznikly při sestavování rozhovoru, avšak nespadaly pod žádnou výzkumnou otázku. Tyto otázky se např. věnovaly názoru na současný trend inkluze nebo porovnání vzdělávání žáků s a bez mentálního postižení. Všem respondentům byly tyto dodatečné otázky položeny. Vzhledem k povaze této části rozhovoru, bylo její vyhodnocení provedeno samostatně. Poslední *osmý okruh* rozhovoru pak obsahoval poděkování respondentovi a rozloučení s ním.

## 10.2 Základní charakteristika Střední školy hotelové a služeb Kroměříž

Střední škola hotelová a služeb v Kroměříži je škola zřízená Zlínským krajem. Vznikla sloučením několika škol a školských zařízení. K 30. 9. 2014 měla škola 691 žáků a 164 zaměstnanců, z toho 96 učitelů (včetně 17 vychovatelů na domově mládeže) a 68 nepedagogických pracovníků. (Výroční zpráva za školní rok 2014/2015) Jejím současným ředitelem je pan ing. Petr Hajný, který by do této pozice jmenován již v roce 1990.

Škola byla otevřena 1. 9. 1982 pod názvem Střední odborné učiliště potravinářské v Kroměříži, jejím zřizovatelem bylo tehdy Generální ředitelství mlékárenského průmyslu Praha. Vyučoval se zde obor biochemik se zaměřením pro mlékárenskou výrobu. Od té doby se škola několikrát přejmenovala a také pozměnila strukturu nabízených oborů. Z hlediska historických událostí jsou pak především důležitá slučování s různými dalšími školami, která vedly k současné podobě školy.

V roce 2002 došlo ke sloučení školy se Středním odborným učilištěm zemědělským, které přineslo učební obory „*Chovatel koní a jezdec*“, „*Zahradník*“ a „*Řezník-uzenář*.“ Zároveň škola získala sportovní areál v areálu Podzámeckých zahrad.

Následně v roce 2008 se škola sloučila s Odborným učilištěm a Praktickou školou Kroměříž, která měla sídlo na Mánesově ulici v Kroměříži. Tato škola vyučovala obory kategorie „E“ a „C“, tedy obory, které jsou určeny žákům se speciálním vzdělávacími potřebami, tedy i žákům s mentálním postižením. Škola se vzděláváním těchto dětí zabývala od jejího založení (rok 1991).

V roce 2009 byla škola sloučena s *Domovem mládeže a školní jídelnou Kroměříž ve Štěchovicích*, čímž vzrostla ubytovací kapacita školy na celkem 950 lůžek a stravovací kapacita na 3 000 jídel denně. Těchto kapacit může využít i široká veřejnost, nejen žáci a zaměstnanci školy. K poslednímu sloučení došlo v roce 2011, kdy se škola spojila se Střední školou obchodu a gastronomie Koryčany, čím přibyl do nabídky obor „*Prodavač*.“ Škola též získala zámek a zámecké zahrady v Koryčanech. Zámek byl v říjnu 2012 prodán z důvodu nízké využitelnosti.

V současnosti se hlavní areál střední SŠHS se nachází na adrese Na Lindovce 1463 v Kroměříži. Tento areál se skládá z osmi budov, přičemž jedna slouží jako domov mládeže. V dalších budovách pak probíhá výuka a vedlejší aktivity školy.

Kromě hlavního areálu patří ke SŠHS také sportovní centrum a jezdecký areál Hubert centrum, které se nacházejí v sousedství Podzámeckých zahrad přibližně 5 minut chůze od hlavního areálu. V neposlední řadě škola také provozuje restauraci Alfa na autobusovém nádraží, kterou mohu vřele doporučit.

Škola momentálně aktivně nabízí maturitní obory „*Hotelnictví*“ a „*Gastronomii*“, která má čtyři zaměření: „*Kuchař/kuchařka*“, „*Číšník-servírka*“, „*Kuchař-číšník*“ a „*Wellness*.“ Dále dvouleté nástavbové maturitní studium „*Podnikání*“ určené pro absolventy s výučním listem. Škola má také širokou nabídku tříletých oborů zakončených výučním listem. Konkrétně se jedná o obory: „*Jezdec a chovatel koní*“, „*Prodavač*“, „*Pekař*“, „*Cukrář*“, „*Zahradník*“ a „*Kuchař-číšník*.“ Všechny výše zmíněné obory jsou primárně určeny žákům, kteří nemají speciálním vzdělávací potřeby. Pro přijetí do těchto oborů **není nutné doložit doporučení školského poradenského zařízení.** Z těchto důvodů se těmito obory nebudu dále zabývat, protože se nepředpokládá, že je budou studovat žáci s mentálním postižením.

Škola po sloučení s Odborným učilištěm a Praktickou školou Kroměříž poskytuje čtyři tříleté obory a jeden dvouletý, na který jsou přednostně přijímáni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, tj. i žáci s mentálním postižením. K přihlášce do všech těchto oborů je nutné doložit doporučení školského poradenského zařízení (PPP, SPC, popř. lékařské doporučení). Obory se vyznačují nižším počtem žáků ve třídě (ve třídě 14, při odborném výcviku pak 8 žáků). Těmito obory jsou:

- **Potravinářská výroba vyučovaná podle ŠVP Cukrářské práce**, který je určen jak pro dívky tak chlapce. Jeho absolventi dokáží vykonávat jednodušších cukrářské a pekařské práce, ovládají také různorodé činnosti (např. přípravu, třídění) související se skladováním surovin a pomocných látek.
- **Stravovací a ubytovací služby vyučované podle ŠVP Kuchařské práce**, jenž je určen pro dívky a chlapce. Absolvent oboru je schopen připravovat jednoduché teplé i studené pokrmy, provádět další úkony s nimi spojené a pomocné práce v ubytovacích zařízeních.
- **Strojírenské práce vyučované podle ŠVP Zámečnické práce a údržba.** Tento obor je určen pro chlapce. Obor naučí žáky ovládat základní úkony při ručním zpracování kovů a jiných materiálů (např. dělení materiálů, pilování, řezání, stříhání, vrtání).

- **Zednické práce vyučované podle ŠVP Zednické práce a údržba.** Podobně jako předchozí obor i tento je určen pro chlapce s tím, že absolventi tohoto oboru jsou schopni provádět jednodušší zednické práce jako je betonování, zdění zdiva z různých druhů materiálů, práce na pozemních stavbách apod.
- Posledním oborem je **Praktická škola dvouletá**, která trvá dva roky a je určena žákům s mentálním nebo jiným postižením, které je natolik závažné, že znemožňuje žákům vzdělávání na jiném typu střední školy.

Škola, kromě široké nabídky oborů, zajišťuje jak pro žáky, tak pro veřejnost další služby (např. stravovací, ubytovací). Sama pořádá a účastní se mnoha soutěží (např. hostila 5. ročník gastronomické soutěže s mezinárodní účastí Gastro Kroměříž 2016), kde si mohou žáci otestovat svoje schopnosti a dovednosti v praxi. Škola je také zapojena do různých projektů financovaných z Evropského sociálního fondu. Díky projektu RAMPS - VIP III bylo dne 19. 9. 2006 na škole zřízeno Školní poradenské pracoviště, ve kterém, kromě výchovného poradce a školního metodika prevence, působí i školní psychologka.

Škola má čtyři smluvní pracoviště v lázeňském městě Luhačovice, kde žáci 2. a 3. ročníku absolvují učební praxi v délce 14 dnů v každém pololetí, během kterých musí odpracovat 70 h (celkem tedy 56 dní a 280 hodin). Kromě těchto tuzemských praxí nabízí škola nejlepším žákům i praxe v zahraničí, a to až v délce tří měsíců.

Jedním ze specifíků SŠHS je, že umožňuje vzdělávání žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, do nichž spadají i žáci s mentálním postižením. V současné době (stav k 1. 5. 2016) se na výše zmíněných oborech vzdělává 79 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Z toho 65 žáků má diagnostikováno mentální postižení. Nejvíce jedinců je s lehkým mentálním postižením a to 52 žáků, 11 žáků má souběžné postižení a 2 žáci mají středně těžké mentální postižení. Podrobnější informace o vzdělávání těchto žáků na SŠHS jsou uvedené v další kapitole.

## 11 Analýza vybraných dokumentů Střední školy hotelové a služeb Kroměříž

V této kapitole jsou uvedeny informace vyplývající z analýzy dokumentů SŠHS, vztahující se ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pod které spadají i žáci s mentálním postižením. Pro tuto analýzu byly použity ŠVP oborů: „Stravovací a ubytovací služby“, „Potravinářská výroba“, „Zednické práce“, „Strojírenské práce“ a „Praktická škola dvouletá“, ve kterých se vzdělávají žáci s mentálním postižením. Dále výroční zprávy a jejich přílohy SŠHS za poslední tři školní roky, počínaje rokem 2012/2013, (Výroční zpráva za školní rok 2015/2016 nebyla v průběhu analýzy dostupná) a Školní řád školy.

Následující tabulka zobrazuje počty žáků za poslední tři školní roky na oborech určených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Všechny obory se vyznačují nízkými počty žáků i absolventů, obzvláště u praktické školy dvouleté. Tato čísla jsou způsobena především nastavením oborů (nižší počet žáků ve třídě) a také jejich zaměřením na specifickou skupinu žáků. Pro přijetí do oborů je nutné doložit doporučení školského poradenského zařízení, což může být pro některé žáky překážkou k nástupu.

Tab. 2 Počty žáků v oborech, na kterých se vzdělávají žáci s mentálním postižením

Školní rok	2012/2013			2013/2014			2014/2015		
	P	C	A	P	C	A	P	C	A
Počty žáků v oborech *									
Kuchařské práce	11	25	6	9	25	5	10	24	2
Cukrářské práce	12	21	4	2	13	1	5	17	8
Strojírenské práce (zámečnické práce a údržba)	4	20	7	7	21	2	7	22	3
Zednické práce	5	19	4	7	17	6	5	16	5
Praktická škola dvouletá	6	14	6	4	9	2	4	8	2
Celkem za školní rok	38	99	27	29	85	16	31	87	20

Zdroj: vlastní zpracování. \*Legenda: P = přijatí žáci, C = celkem žáků v oboru, A = absolventi.



Kapacita oboru je přitom dostatečná: cukrářů a kuchařů 42 žáků, zedníků a zámečníků je 24 a u praktické školy 20 žáků ve všech ročnících. Kuchařské práce jsou tak v průměru za poslední tři školní roky naplněny z 58 %, cukrářské práce ze 40 %, zámečníci z 87 %, zedníci ze 72 % a praktická škola z pouhých 43 %. Vzhledem k nízkým počtům nově přijatých žáků se u některých oborů slučují žáci do jedné třídy (např. zámečníci se zedníky). Pravidlo maximálního počtu 14 žáků ve třídě se však stále dodržuje. Každý obor má své písmeno třídy, které se v průběhu studia nemění. Kuchaři jsou označeni K, cukráři M, praktická škola R, U patří zámečnickým pracím a pro zedníky je vyčleněno Z.

Tyto obory patří k nejméně početným oborům na škole, přesto z důvodu zaměření na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se učitelé a vedení školy setkávají u těchto oborů s častými výchovnými i vzdělávacími problémy. To dokazují informace z výročních zpráv za poslední tři školní roky. Např. ve školním roce 2012/2013 se třída 2. M (cukráři) v průběhu školního roku zcela rozpadla a v ročníku zůstala pouze jedna žákyně. Velmi problematické byly i třídy 2. K (kuchaři), 2. Z (zedníci), 2. U (zámečníci). V nich se po celou dobu školního roku řešil problém vysokých absencí stejných žáků, negativní postoj k výuce s častým vulgárním chováním některých žáků. Ve školním roce 2013/2014 byly pro změnu problematické třídy 3. ročníků, kdy jejich žáci neměli zájem o studium, což vedlo k nepřípuštění žáků k závěrečným zkouškám a k nízkému celkovému počtu absolventů (jen 16 viz tab. 2). K podobnému jevu došlo i následujícím roce 2014/2015 u žáků oborů Stravovací služby a Strojírenské práce, kdy dokonce někteří žáci ukončili studium v průběhu třetího ročníku.

Nejčastěji zmiňovaným problémem u těchto oborů je absence žáků. Jejím důvodem je podle školy, jak nepříznivý zdravotní stav některých žáků, ale i sklony k záškoláctví a opakovaně se vyskytující krátkodobé 1-2 denní absence žáků. Následující tabulka zachycuje počet absencí žáků na těchto oborech.

Tab. 3 Absence na oborech, na kterých se vzdělávají žáci s mentálním postižením

Školní rok	2012/2013	2013/2014	2014/2015
Absence omluvená – celkem hod:	13 082	8 739	10 049
Průměrná omluvená absence na žáka	152	118	131
Absence neomluvená – celkem hod:	1 111	374	742
Průměrná neomluvená absence na žáka	13	5	10

Zdroj: vlastní zpracování

V tabulce si lze především povšimnout výrazného poklesu omluvených i neomluvených hodin ve školním roce 2013/2014, kdy došlo k poklesu oproti předchozímu roku o 4 343 hodin tedy o 33 %. V následujícím roce však zameškané hodiny opět vzrostly. Vzhledem k nízkému počtu žáků na těchto obrech dosahují průměrné hodiny absencí na jednoho žáka vyšších hodnot než u ostatních oborů. Tyto vysoké absence žáků jsou častým důvodem k prodloužení, či ukončení studia. Škola s tímto problémem bojuje prostřednictvím opatření, která jí umožňuje školní řád, především pak okamžitě telefonuje rodičům a zjišťuje důvod absence, jedná s rodiči problematických žáků nebo přímo s pracovníky odborů sociální péče o dítě a vede také jednání s ošetřujícími lékaři. Škola též používá restriktivní nástroje formou zhoršených známek z chování (za sledovanou dobu 22 žáků dostalo 2 z chování a 4 žáci 3), důtky ředitele či podmíněná vyloučení (přesné počty těchto restrikcí, vztahující se ke sledovaným oborům, se mi nepodařilo zjistit).

### **11.1 Učitelé žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**

Jak je vidět z předcházejících odstavců vzdělávání těchto žáků je náročné, a proto je potřeba, aby učitelé měli patřičné vzdělání. To se u těchto oborů skládá ze speciální pedagogiky, pedagogického vzdělání (např. formou doplnění) a patřičného vzdělání v oboru pro odborné předměty a odborný výcvik. Ve výroční zprávě 2012/2013 lze nalézt informaci, že ne všichni učitelé školy požadovanou kvalifikaci splňují. Problém se řeší prostřednictvím postupného doplnění vzdělání. V roce 2012/2013 si vzdělání dodělávalo celkem 6 učitelů, z toho 2 speciální pedagogiku a 4 odborné předměty. Nejlépe v tomto roce na tom byl obor zednické práce, kde byla kvalifikovanost ve všech oblastech.

V následujícím roce 2013/2014 již všichni učitelé splňovali kvalifikovanost v oblasti speciální pedagogiky. Jen 2 učitelé si dodělávali kvalifikaci pedagogického pracovníka prostřednictvím dalšího studia. Ve školním roce 2014/15 už studoval VŠ pouze 1 učitel oboru zednické práce, ukončit studium by měl v roce 2018, čím bude dosaženo 100% kvalifikovanosti učitelů na těchto oborech. Kromě tohoto vzdělávání absolvovali učitelé za poslední tři roky celou řadu kurzů, které byly organizovány buď školou, nebo krajskými pedagogickými centry. Zúčastnili se například kurzů: Integrace dětí a žáků se zdravotním postižením, Prevence syndromu vyhoření a Zlepšování sociálního klimatu ve škole.

Učitelé učebních oborů určených žákům se speciálními vzdělávacími potřebami si zakládají na tom, aby jejich absolventi měli potřebné znalosti a dovednosti, které pak mohou uplatnit v praxi. Aby toho škola dosáhla, tak se ve všech třech sledovaných školních letech zapojila do programu jednotného zadání závěrečných zkoušek (dále jen „JZZZ“), který má na starosti Národní ústav pro vzdělávání. Podstatou programu je vytvoření jednotných zadání pro závěrečné zkoušky učebních oborů. Na tvorbě těchto zadání se podílí autorské týmy učitelů se zástupci zaměstnavatelů, čímž takto získané vyučení nabývá větší váhy. To SŠHS potvrzuje, když ve všech výročních zprávách uvádí, že přijetím JZZZ vzrostla prestiž závěrečné zkoušky a to především u žáků a rodičů. Učitelé těchto oborů jsou velmi zkušení, v průměru je jejich pedagogická praxe 17 let a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami se věnují v průměru 14 let. Toto však znamená, že učitelé mají vysoký věk (přes 50 % pedagogického sboru je starší 50 let). Nově přichozích učitelů je málo (jen jeden učitel je mladší než 29 let), což pro školu může do budoucnosti znamenat personální problémy.

Kromě klasické výuky a odborné praxe, pořádají učitelé pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami i další výchovně vzdělávací aktivity. Každý školní rok se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami účastnili dvou celostátních soutěží pro ně určených. Jednalo se o soutěž Gastro Mánes (ročníky 7, 8 a 9) a Sladké opojení (ročníky 9, 10 a 11). **Gastro Mánes** se přímo pořádá v prostorách SŠHS v dubnovém a květnovém termínu. Soutěž je zaměřena na přípravu pokrmů studené kuchyně s pevně stanovenými pravidly s tím, že se obměňuje zadání úkolů pro dvojice žáků. Součástí této soutěže je i pódiové vystoupení, kdy jeden člen týmu veřejně chystá zvolený druh pokrmu a druhý komentuje jeho práci, což přispívá k posílení jejich sebevědomí a prezentačních dovedností. **Sladké opojení** je pro změnu cukrářská soutěž, která se také koná na půdě SŠHS. V ní dvojice žáků z různých škol, vytvářejí dort a čtyři kusy modelovaných výrobků na zadané téma jako např. „Hurá do školy“ či „Kouzelné léto.“

Ve školním roce 2014/2015 se pak žáci školy zúčastnili 14. ročníku putovní soutěže „Zlatá vařečka 2015“, který se konal v Odborném učilišti a Praktické škole Hlučín. Ve stejném roce se žáci praktické školy zapojili do soutěže v pečení jednoduchých moučníků pod názvem: „Soutěž o nejlepší muffin.“ Tu pořádala SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, Olomouc. Ve všech zmíněných soutěžích dosahovali žáci SŠHS dobrých výsledků, což svědčí o kvalitě a péči učitelů. Kromě zmíněných soutěží se tito žáci účastnili různých exkurzí a veletrhů, které jim pomáhají získat větší rozhled.

## 11.2 Školní poradenské pracoviště SŠHS

Jak bylo zmíněno dříve, škola má od roku 2006 zřízeno školní poradenské pracoviště (dále jen pracoviště), které je určeno pro všechny žáky (tedy i pro žáky bez postižení), rodiče i učitele. V každé výroční zprávě je pasáž, která je věnována činnosti tohoto pracoviště. Personálně se skládá ze dvou výchovných poradců, čtyř metodiků prevence a jedné školní psycholožky. Žákům poskytuje služby v oblasti kariérového poradenství, výchovných a vzdělávacích problémů, organizuje programy primární prevence atd. Podmínkou pro poskytnutí poradenských služeb je písemný souhlas žáka, v případě nezletilého žáka písemný souhlas zákonného zástupce (většinou rodičů). Tento souhlas zajišťuje školní psycholožka.

Pracovníci zařízení se scházejí pravidelně 1x za 2 měsíce na pracovních poradách, kde společně řeší plošné potřeby a problémy školy a třídních kolektivů. V případě aktuálních problémů (jednotlivci i třídní kolektivy) se pak schází podle potřeby. Náročnější případy řeší za spolupráce s vedením školy, třídních učitelů, rodičů a popřípadě dalších institucí. Ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, pracoviště vypracovává jejich seznam, který 4x ročně aktualizuje. Tento seznam obsahuje jméno žáka, jeho anamnézu a především doporučení, jak by učitel měl se žákem pracovat. Tyto informace o žákovi jsou založené na zprávách od lékaře a vyšetření z PPP nebo SPC. Informace z tohoto seznamu jsou na základě souhlasu rodičů nebo zákonných zástupců předány třídním učitelům a učitelům zainteresovaných předmětů, čímž je zajištěna informovanost pedagogů.

Pracoviště se také podílí na tvorbě plánů zohlednění IVP pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a přitom využívá svých kontaktů jak s rodiči, tak SPC a PPP. Např. Ve školním roce 2014/2015 bylo na škole 6 žáků, kteří měli IVP. Pracoviště je též zodpovědné za informování učitelů o těchto plánech. IVP umožňují žákům např. studovat delší dobu (absolvovat 1 ročník dvakrát, čehož se využívá především v oboru Praktická škola dvouletá) nebo upravit dobu docházky do školy (např. začátek hodin v 10:00 a přenesení některých předmětů na domácí výuku), podrobněji viz kapitola 12 analýza rozhovorů. Tyto plány jsou průběžně hodnoceny a upravovány na základě komunikace s učiteli a v případě potřeby i speciálním pedagogem. Cílem těchto plánů je, aby se žák necítil vyčleněný, přitom však zvládl studium se svými problémy, které má. Pracoviště se též podílí na sledování žáků s výchovnými a vzdělávacími problémy. V neposlední řadě je zodpovědné za provádění šetření o výskytu rizikového chování v jednotlivých třídách. Na základě tohoto šetření připravuje preventivní program na příští rok.

### **11.3 ŠVP oborů určených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**

Jak bylo uvedeno v kapitole 10.2, SŠHS nabízí celkem 5 oborů, které jsou určeny pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a do nich se řadí i žáci s mentálním postižením. Čtyři z nich jsou tříleté obory zakončené výučním listem. Jedná se o obory Cukrářské práce, Kuchařské práce, Zednické práce a Zámečnické práce. Posledním oborem je Praktická škola dvouletá. Tato kapitola se zabývá podrobným rozbohem ŠVP těchto oborů.

V některých ohledech jsou ŠVP učebních oborů velmi podobné nebo dokonce stejné. To vychází s faktu, že všechny ŠVP učebních oborů byly vydány stejného dne 30. 6. 2010 (ŠVP pro praktickou školu byl vydán až 30. 08. 2012, tedy o dva roky později). Dalším důvodem je to, že obory se zaměřují na podobnou cílovou skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Podobnost oborů lze dokumentovat např. na struktuře a časové dotace předmětů. Každý obor má šest stejných všeobecně vzdělávacích předmětů (Český jazyk a literatura, Matematika, Občanská výchova, Tělesná výchova, Zdravotní výchova a Informatika) se stejnou časovou dotací za týden na ročník (např. Matematika má v každém ročníku 1 týdenní dotaci u všech oborů). Rozdílné časové dotace jsou pak na odborné předměty, jako jsou: Cukrářské suroviny, Stroje a zařízení, Materiály a další. Největší množství času pak stráví žáci v odborném výcviku. V každém ročníku jde o více než 55 % stráveného času ve škole (celkem za 3 roky se jedná o 1930,5 hodin). Rozložení teoretické a praktické výuky je pak následovné: každý týden se pravidelně střídají 2 dny teoretického vyučování a 3 dny odborného výcviku. Teoretické vyučování probíhá ve třídách, praktické pak ve specializovaných učebnách nebo na smluvních pracovištích, pod vedením určeného instruktora.

V teoretickém a praktickém vyučování jsou podle ŠVP učebních oborů využívány také formy a metody výuky, které korespondují s obsahem učiva a výsledkem vzdělávání, kterého má být dosaženo. Učitelům přitom zůstává volba, jakou metodu použijí. Rozhodovat se mají na základě svých zkušeností a charakteru vyučovaného předmětu. ŠVP se věnuje i motivaci, o níž se říká, že učitel má využívat takovou motivaci, která stimuluje práci žáků, přitom se opírá o zájem o zvolený učební obor. Podobně využívá i aplikační příklady a další metody jako jsou: didaktické hry, exkurze, hraní rolí či práce s počítačem, zvukové nahrávky a další. Zmíněné ŠVP také kladou důraz na individuální přístup k žákovi na základě jeho věkových a výukových specifik.

Vzhledem k tomu, že tyto obory jsou určeny pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou ve všech ŠVP pasáže, které se zaměřují na používání názorných pomůcek a podněcování v samostatnosti žáka. Například formou krátkých referátů či skupinové samostatné práce žáka. Je zde také snaha o vytváření mezipředmětových vazeb, které rozšiřují žákovi obzory např. prostřednictvím různých soutěží a besed s odborníky. V neposlední řadě se tyto obory zaměřují na to, aby žáci pochopili problematiku nezaměstnanosti a měli přehled o možnostech uplatnění na trhu práce v daném oboru a povolání. To lze doložit faktem, že součástí ústní závěrečné zkoušky je i otázka z obecného přehledu ze světa práce.

Uplatnění absolventů na trhu práce a obnova pracovních sil v regionu jsou jedním z hlavních cílů a smyslů vzdělávání. Ve ŠVP a Výročních zprávách lze o tom nalézt následující informace. Obory cukrářské, kuchařské práce a zámečnické práce podle ŠVP pokrývají dostatečně potřeby regionu. Po oboru zednické práce je však poptávka vyšší, než je škola schopná uspokojit. Z toho vyplývá zaměstnatelnost absolventů. Zatím co absolventi oboru zednické práce mají až 100% uplatnění přímo ve svém oboru, absolventi z cukrářských a kuchařských prací často pracují i mimo svůj obor, protože nemají požadovanou praxi. Nejhůře jsou na tom pak absolventi praktické školy dvouleté, a to především díky jejich špatnému zdravotnímu stavu (někteří mají přiznaný invalidní důchod) a omezené kapacitě chráněných dílen v regionu Kroměříž.

Aby žáci měli co největší šanci na získání práce, využívá škola svých sociálních partnerů, u kterých zajišťuje odborný výcvik žáků. Sociální partneři vyplňují dotazník, ve kterém hodnotí připravenost žáka. Nejvíce ceněnými atributy žáků u sociálních partnerů jsou: komunikační schopnosti, dochvilnost, schopnost pracovat v týmu a zodpovědný přístup k práci. Žák obvykle vykonává odborný výcvik na stejném pracovišti po dobu jednoho školního roku, aby tak mohl být sledován jeho postup. Případné změny jsou výjimečné a vždy dopředu ohlášeny.

V každém ŠVP učebních oborů se nachází kapitola věnující se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V této kapitole se tito žáci definují a je zde rozebrán proces jejich vzdělávání. To se uskutečňuje především pomocí podpůrných opatření a s respektováním „Zásad práce se zdravotně postiženými žáky.“ Zásady vycházejí z odborné literatury a z praxe učitelů (nejsou pevně sepsané, např. prostřednictvím nějakého doporučení či interní směrnice).

Podpůrnými opatřeními se pak myslí taková opatření, která jsou poskytována nad rámec opatření spojených se vzděláváním žáků na běžných školách. Využívají

speciálních pedagogických metod (např. reedukace, kompenzace). Jejich cílem je plná integrace jedince do společnosti, pokud ji nelze dosáhnout, tak se snaží o adaptaci jedince na společenské prostředí. Podpůrná opatření kladou důraz především na využívání pedagogických zásad: názornosti, přiměřenosti a opakování. Kromě podpůrných opatření podporuje ŠVP těchto oborů, individuální přístup k žákům prostřednictvím nižšího počtu žáků ve třídách (maximálně 14) a v odborném výcviku (maximálně 8). To vždy pod dohledem učitele. Pokud by se, i přes tyto opatření dostal žák do situace, kdy nemůže školu ukončit ve standardní době (např. kvůli závažné nemoci), je ředitel školy oprávněn prodloužit jeho studium až o dva roky, a to na základě žádosti žáka nebo jeho zákonného zástupce.

V každém analyzovaném ŠVP se nachází část, která se speciálně věnuje žákům s těžkým zdravotním postižením, mezi které řadí žáky se zrakovým, sluchovým, mentálním postižením a se souběžným postižením více vadami. Práce s těmito žáky spočívá především ve volbě vhodných výukových a výchovných postupů s ohledem na jejich individuální potřeby. Cílem výuky těchto žáků je, aby si i přes své postižení osvojili potřebné občanské a odborné kompetence. Těmto žákům náleží nejvyšší míra podpůrných opatření. Zajímavé je, že v těchto ŠVP lze nalézt i informace o žácích s mimořádným manuálním nadáním. Těm se individuálně věnují zejména učitelé odborného výcviku, případně odborných předmětů a připravují je na různé soutěže.

Důležitým faktorem při vzdělávacím procesu je hodnocení žáků, a to ať už ústní formou pochval a kritik či formou známkování. V ŠVP lze nalézt informaci, že učitelé při hodnocení žáků na SŠHS používají jak numerické, tak slovní hodnocení. Podklady pro toto hodnocení nezískávají jenom na základě různých typů zkoušek (písemné, ústní, praktické). Využívají též soustavného pozorování žáka (např. jeho vztahu k předmětu, plnění domácích úkolů), konzultací s ostatními učiteli, popřípadě i školním psychologem.

Při vytváření hodnocení učitel přihlíží jak k znalostem a dovednostem žáka, tak k jeho věkovým zvláštěm a také případným krátkodobým nebo dlouhodobým indispozicím. Žáci sledovaných oborů „E“ a „C“ musí mít nejméně 5 známek z hlavních vyučovacích předmětů (odborné předměty oborů + samotný odborný výcvik) a 3 známky z ostatních předmětů. Zatímco žáci s ostatních oborů, musí mít nejméně 3 známky z každého předmětu. Obory určené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami tak vyžadují více známek, pro vytvoření celkové známky za pololetí. To dává žákům větší šanci na opravu špatné známky i vzhledem k nižším počtům žáků ve třídě.

Rozdíl je však nejenom v počtu známek, ale i v jejich definici. V rámci školního řádu má SŠHS definovanou klasifikační stupnici ve formě známek zvlášť pro obory „E“ a „C“, které jsou určeny žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a zvlášť pro ostatní obory „M“, „H“ a „L.“ Zatím co známka 1 – výborný je na oborech „M“, „H“ a „L“ definována poměrně podrobně (celkem obsahuje 84 slov). Např. se v ní uvádí: *„Žák ovládá požadované poznatky, fakta, pojmy, definice a zákonitosti uceleně, přesně a úplně a chápe vztahy mezi nimi ... Samostatně a tvořivě uplatňuje osvojené poznatky a dovednosti ... Myslí logicky správně, zřetelně se u něho projevuje samostatnost a tvořivost...“* (školní řád SŠHS, s 25. 2014). Stejná známka má na oborech „E“ a „C“ podstatně kratší definici (má jen 33 slov) a zní: *„Žák si osvojil vědomosti v plném rozsahu učebních osnov, projevuje samostatnost, pohotovost a aktivitu, své myšlenky a vědomosti dovede vyjadřovat ústně (písemně) s jistotou, v odborné praxi je samostatný a odvádí kvalitní práci.“* (školní řád SŠHS, s 26. 2014).

Zatímco první definice se soustředí na co nejpřesnější popis toho, co má žák ovládnout (fakta, pojmy atd.). Druhá definice pracuje se širším formátem (*žák ovládá vědomosti v plném rozsahu učebních osnov*). Podobně rozdílné jsou i definice dalších stupňů. Celkově pak tyto kratší, tedy méně obsáhlé definice dávají učitelům možnost hodnotit žáky těchto oborů s větší volností (tedy méně přísně). Což je vzhledem k jejich charakteristikám vhodný přístup, jak je doloženo v rozboru rozhovorů. Kromě dovedností a znalostí hodnotí učitelé i chování žáků. To se hodnotí pomocí tří stupňů (1 – velmi dobré, 2 – uspokojivé a 3 – neuspokojivé). Definice těchto stupňů je stejná pro všechny obory. Znamku z chování navrhuje třídní učitel po projednání s ostatními učiteli. Rozhoduje o ní pak ředitel po projednání v pedagogické radě. Při navrhování známky se přihlíží jednak k samotnému chování žáka, tak k jeho věku a především k jeho rozumovým a morálním schopnostem posoudit svůj čin.

Celkově SŠHS nabízí 5 oborů, určených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do kterých spadají i žáci s mentálním postižením. Obory zednické a zámečnické práce jsou naplněny nejvíce a jejich absolventi jsou také nejúspěšnější při hledání práce, nejhůře je na tom v obou směrech praktická škola dvouletá. Žáci učebních oborů tráví více než 50 % času v odborném výcviku. Učitelé těchto žáků mají vzdělání v oblasti speciální pedagogiky a jeden si dokončuje odborné vzdělání. Škola má k dispozici školní poradenské pracoviště, které pomáhá žákům s jejich problémy. Škola vzdělává žáky v méně početných skupinách. Žáci těchto oborů jsou hodnoceni na základě méně přísných definicí hodnocení.



## 12 Rozbory rozhovorů s učiteli SŠHS

V rámci této kapitoly byly analyzovány rozhovory se čtyřmi učiteli SŠHS prostřednictvím metody otevřeného kódování. Respondenti budou nadále označováni písmenem „R“ a čísla, které bylo respondentovy náhodně přiřazeno. Na základě domluvy se školou nebudu z důvodu ochrany osobních údajů uvedena jména respondentů a další přesnější údaje, podle kterých by mohli být identifikováni.

V následující tabulce jsou uvedeny základní informace o respondentech rozhovoru, který se konal 8. 3. 2016 přibližně od 11:00 do 13:00h v prostorách SŠHS Kroměříž. Z tabulky vyplývá, že tři ze čtyř respondentů učí odborné předměty, jedna respondentka učí všeobecně vzdělávací předměty. Tři respondentky R1, R3 a R4 učí jak žáky učebních oborů, tak žáky praktické školy. R2 pak učí jen žáky učebních oborů. Všichni učitelé mají dosaženo vzdělání potřebné pro vykonávání jich profese. Tři z nich mají vysokoškolské vzdělání v oblasti pedagogiky, jedna má celoživotní kurz. Jejich průměrná pedagogická praxe je 20 let, z toho v průměru 16 let vzdělávají žáky s mentálním postižením. Lze je tedy bez pochyby označit za zkušené učitele.

Tab. 4 Základní informace o respondentech rozhovoru

	R1	R2	R3	R4
Pohlaví	žena	muž	žena	žena
Předměty vyučované na SŠHS	Český jazyk, Občanská a rodinná výchova.	Odborné kreslení, Materiály, Technologie a Přestavby budov.	Gastronomická technologie a Potraviny a výživa	Gastronomická technologie a Potraviny a výživa
Dosažení potřebného vzdělání	ano	ano	ano	ano
Celková učitelská praxe	18	25	23	20
Počet let praxe s mentálně postiženými	12	25	8	20

Zdroj: vlastní zpracování

V rámci otevřeného kódování bylo v rozhovorech identifikováno celkem 270 kódů, z těchto kódů byly následně vytvořeny kategorie. Jeden kód přitom mohl být součástí více kategorií. Většina kódů (236) však byla zařazena vždy jen do jedné kategorie. Celkem tak vzniklo 7 následujících kategorií, které jsou seřazeny podle jejich korespondence se strukturou rozhovoru.

**Učitelé žáků s mentálním postižením**, tato kategorie vypovídá o samotných respondentech, kteří vzdělávají žáky s mentálním postižením. Rozšiřuje tak základní informace, které jsou uvedeny výše. Přestože všichni respondenti mají dlouhou učitelskou praxi, tak k vyučování současného předmětu na SŠHS vedla mnohdy nelehká cesta. Např. R4 původně učila obor šití prádla, který však byl z důvodu nezájmu žáků zrušen, proto se rekvalifikovala, aby mohla učit obor Kuchařské práce. Naproti tomu R1 předtím pracovala v novinách, kde dostala výpověď a hledala si nové zaměstnání, které našla mezi těmito žáky.

K důvodu, proč se respondent rozhodli učit tuto náročnou skupinu žáků, se zajímavě vyjadřuje R3, která říká: „*chtěla jsem dělat práci srdcem*“ a R4 pak dodává: „*práce s těmito lidmi mě baví*.“ U R2 je jeho rozhodnutí spojeno s jeho žáky, o kterých říká, že: „*kolikrát mi nepřipadá, že by ti žáci byli až tak na první pohled postižení, aleolikrát se samozřejmě setkáváme s dětma, které i když mají nějaký postižení, tak se vlastně snaží a chtějí být možná i lepší jako děti, kteří vlastně postižení nejsou*.“ Vnímá tak snahu těchto žáků vyniknout, což je něco, co ho k této skupině přitahuje. Společný jmenovatel těchto vyjádření lze označit jako životní poslání, které je zdrojem motivace respondentů.

Z odpovědí respondentů lze sestavit charakteristiku začínajícího učitele vhodného pro žáky s mentálním postižením. Na prvním místě této charakteristiky stojí láska k žákům. Tu má jako radu pro začínajícího učitele jak R3: „*Tak určitě to člověk musí dělat s láskou*“, tak R4: „*Aby to dělali s láskou k žákům samozřejmě*.“ Ovšem není to typ lásky, kdy učitel jen dává a žák bere. Podle R1 a R2 je potřeba, aby mezi učitelem a žákem zůstal určitý odstup, aby nedošlo ve třídě k anarchii. R2 to zajímavě vystihuje spojením: „*Jsem kamarád, ale jsem i pes*.“ Čímž vyjadřuje fakt, že chce žákům pomoci, ale zároveň dává najevo, že jsou jistá pravidla, která je nutná respektovat. Respondenti se též shodují, že učitel potřebuje trpělivost, dobrou znalost předmětu a důkladnou přípravu na hodinu, protože jak R2 říká: „*Jsou to žáci jako každý jiný. Rádi vycítí, když člověk něco nezná*.“ Také je potřeba sledovat vývoj v oboru, aby se žáci neučili zastaralé postupy. R2, který učí zednické práce, k tomu říká: „*Jeden rok se to dělá tak, druhý rok se to dělá tak, třetí rok se to zase dělá úplně jinak*.“

V oblasti hodnocení, která byla do této kategorie také začleněna, se respondenti shodli na účinnosti ústní pochvaly R1 k ní říká: „*Určitě oni jsou rádi, oni jsou za to vděční, že tam je vidět, že i třeba nejsou zvyklí z toho domácího prostředí na pochvaly.*“ R4 to pak potvrzuje: „*Určitě, pochvalu mají rádi samozřejmě.*“ Co se týče známkování žáků, tak to je u respondentů velmi individuální a není v něm mnoho podobností. Zatímco R2 se považuje za přísného a tak ho vnímají i žáci, tak R3 si o sobě myslí, že hodnotí přísně, ale žáci o ní říkají, že je hodná. R1 při hodnocení používá vlastní systém, který pak na známky převádí. Jedná se o procentuální systém, o kterém říká: „*Mám takovou nějakou tabulku a v té tabulce je vlastně mnohem větší rozpětí, větší tolerance a tím pádem těm děckám to dává šanci, aby mohli uspět.*“

**Problémy a jejich řešení** je kategorie, která pojednává o nejčastějších problémech učitelů, které řeší s žáky s mentálním postižením. Co se týče předmětů, tak jako velmi obtížný předmět vyšel Český jazyk. R1, která češtinu učí, o tom říká: „*Čeština je pro ně okrajová, oni češtinu nějak moc neřeší.*“ To se projevuje v problémech s psaním a čtením, jak dokládá svým tvrzením R4: „*Je problém spíš s psaním, kdyby měli psát nebo číst, tak to je problém.*“ Z tohoto důvodu, učitelé minimalizují zápisy do sešitů s tím, že tento záznam je potřeba žákům vysvětlit. R2 k tomu říká: „*Řeknu jim ... napište si tedy třeba tři věty, počkejte na mě, když Vás něco zaujme nějaký slovo nebo něco, nějaký výraz, nebo prostě co neznáte, tak se zeptejte.*“ Pro žáky, kteří by nezvládli ani tento zápis se pak texty přímo tisknou, jak uvádí R4: „*Takže jim ty texty spíše tisknu a oni si je lepí do sešitu.*“

Další problémy jsou pak především soustředění, pozornost žáků a slabá schopnost **abstraktního myšlení**. Tyto problémy vyplývají z podstaty mentálního postižení. Jejich řešení spočívá především v trpělivosti učitele, neustálém opakování a názornosti učiva. R3 k tomu v obecné rovině uvádí: „*Hodně opakování, vracet se a vždycky po krůčcích se posunovat dále, že tady to prostě nejde tak jako striktně, že ze strany po stranu se naučíte, že tady to opravdu musí člověk korigovat.*“ R2 pak přidává konkrétnější postup: „*Takže vysvětlit jim to hlavně, vysvětlit a nejenom slovně, ale prostě ukázkou a zase youtube, hned jim vlastně pustím 3 až 5 minutové šoty, jak se třeba s tím materiálem pracuje, jak se vyrábí atd.*“ V neposlední řadě se učitelé setkávají i s **výchovnými problémy**, především pak s vyrušováním v hodině, kdy R4 říká, že: „*Člověk víc umravňuje, než vyučuje.*“ Řešení tohoto problému není jednoduché, někdy pomůže osobní příklad učitele R1: „*Třeba se mně nelíbí, tak to vlastně ani já nedělám, nebo snažím se to nedělat.*“ Jindy je potřeba spolupráce s rodinou a někdy není pomoci.

**Poznávání žáků** je kategorie, která pojednává o tom, jaké informace o žáku jsou pro učitele SŠHS důležité? Odpověď lze rozdělit do dvou částí, na informace o žáku získané při nástupu a na informace získané v průběhu času. Nejdůležitější informace při nástupu žáka do školy, jsou **informace ze SPC či PPP**, které je nutné připojit k přihlášce na „C“ a „E“. Vyšetření z těchto institucí, obsahuje informace o postižení žáka a co je podstatnější, doporučení jak s ním mají učitelé pracovat dále. R2 k tomu např. říká: *„Dostaneme vlastně nějaké vyjádření, na co bychom se měli nějakým způsobem my zaměřit. S čím bychom mohli v některých situacích počítat.“* R3 pak k tomu dodává *„O žácích, tak určitě jsou důležité nějaké postřehy, vlastně z těch SPC, které nám chodí vlastně z toho vyšetření, to slouží jako základ.“* R1 a R2 si pak dokáží představit, že by učili i bez toho základu pro R3 a R4 je to hůře představitelné. Celkově je však pro respondenty vzdělávání jednodušší, pokud tyto informace mají. To potvrzuje R2, který na otázku, zda si dokáže představit učit bez informací, které teď má, odpovídá následovně: *„Ale asi možná taky, ale je to pro nás jednodušší, když ty informace máme.“*

Mezi informace získané v průběhu času se pak řadí: **informace získané prostřednictvím kontaktu s žákem a s jeho rodinou**. Co se týče spolupráce s rodinou, tak ta podle R2 funguje: *„Tak možná na 60 až 65 %.“* Podobnou zkušenost mají i ostatní respondenti např. R1, která o spolupráci s rodinou říká: *„To je velmi různé, je pravda, že někteří rodiče jsou natolik zodpovědní, že chodí na rodičovské schůzky nebo jsme v kontaktu po telefonu. Potom je skupinka rodičů, kteří se prostě o děcka nezajímají, takže nechodí ani na rodičáky.“* Lepší spolupráce s rodinou žáka, je pak podle R4 na oboru Praktická škola - dvouletá, o níž říká: *„Vídáme se téměř denně, protože rodiče si žáky přiváží a odváží zase domů po škole.“*

Učitelé s rodinou žáka řeší nejenom výchovné a vzdělávací problémy, ale třeba i pozitivní události, jako různé pochvaly či účast na soutěžích, podotýká R2. Význam spolupráce s rodinou pak dobře vystihuje R3, která říká: *„Je to třeba určitý postup, jak se vlastně k tomu žáku, dítěti nebo studentovi chovat jo, abychom, vlastně dosáhli toho vytyčeného cíle.“* Pokud spolupráce a informace od rodiny není, je práce učitele se žákem podstatně složitější. Poslední zdrojem informací je **samotný žák**, se kterým přichází učitel do kontaktu. Informace o něm získává jeho pozorováním a také dialogem. Pokud učitel chce, aby se mu žák svěřil s nějakým jeho problémem, musí k tomu vytvořit prostředí, která však nesmí *„sklouznout až do nějakých důvěrností,“* jak uvádí R1. Toto prostředí lze navodit jasně vydefinovanými pravidly, osobním příkladem učitele, přátelskou atmosférou, která však nepřeroste do anarchie.

Kategorie nazvaná **Jak na ně?** Vypovídá o didaktických zásadách, výukových metodách, struktuře hodiny a motivaci, které uplatňují respondenti při vzdělávání svých žáků s mentálním postižením. Nejdůležitější didaktickou zásadou, při vzdělávání žáků s mentálním postižením, je podle respondentů **názornost**. Všichni respondenti ji nějakým způsobem zmiňují, R1: „*Oni potřebují hodně věcí názorně.*“ R2: „*No hlavně dá se říci si všechno osahat, vidět to.*“ R3: „*Určitě hodně názornosti, to v každém případě*“ a R4: „*No tak hlavně ten názor ..., že si to můžou vyzkoušet osahat a hlavně ty názorné pomůcky potřebují.*“ Liší se však v tom, pomocí čeho tuto didaktickou zásadu aplikují.

Zatím co R1 a R2 využívají více moderní techniky. R2 například používá hodně stránek [www.YouTube.com](http://www.YouTube.com), pomocí nichž pouštím žákům, krátké 3 až 5 minutové videa, jak se vyrábí a pracuje s určitým stavebním materiálem. R1 pak vytvořila počítačové prezentace, na srovnání gotiky - renesance - baroka, a to jak z hlediska architektury, literatury, tak módy. Naproti tomu R4 využívá i letáku z obchodů, které nastříhá a pomocí nich vysvětluje žákům, co se skladujeme v chladničce a co v mrazničce. Ze zásady názornosti vyplývá potřeba didaktických pomůcek, o to jak těch moderních, např. video, tak těch klasických, např. modely. Vyšší potřeba názornosti, též klade vyšší požadavky na přípravu hodiny. Ta se odvíjí od individuality respondenta a povahy hodiny, která ho čeká. Např. R4 se na vyučovací jednotku připravuje 60 minut. U ostatní respondentů se příprava pohybuje od 10 minut do několika hodin v závislosti na tom, zda již mají přípravu hotovou, nebo zda si tvoří úplně novou.

Mezi **výukové metody**, které respondenti využívají, se řadí: didaktické hry, inscenační metody, aktivizační nebo popřípadě zklidňující metody. Co se týče metody výkladu, tak ten respondenti také používají, ovšem s tím, že ho prokládají výše zmíněnými metodami, protože jejich žáci by u výkladu neudrželi pozornost. O použití různých metod hovoří třeba R1, která říká: „*Jo takže to může se to prolínat, vždycky je to na vlastně na mém posouzení, jestli v ten moment se to tam hodí nebo nehodí, ale není to jenom o tom, že bych si stoupla před tabuli a teďka začala výkladem a skončila na konci hodiny.*“ R3 to pak doplňuje následovně: „*Takže chvilku děláme tady to, pak se zaměříme na to nebo třeba odskočíme, nebo třeba se pobavíme co doma. Jo člověk je musí nechat chvilku vydýchnout, aby pak mohli jet dál.*“

Předchozí citace vypovídají nejenom o střídání výukových metod, ale i o struktuře hodiny. Ta má obvyklou strukturu: úvod, pozdravení s žáky (což za podstatné, považuje R2), opakování, výklad nového učiva, fixaci

a rozloučení. Tato obvyklá struktura je však častěji prokládána různými aktivitami tak, aby se udržela pozornost. Učitel může dát žákům ve výuce či obdobném výcviku krátkou přestávku, jak uvádí R3: „*Někteří si jdou vyloženě odpočinout, oni tam mají dokonce takovou malinkou - malinké křesílko, že si tam můžou jít sednout.*“ R1 se pak na zařazování pauz a odpočinkových aktivit vyjadřuje následovně: „*...je to zase záležitost, která je hodně individuální, a vy musíte reagovat na tu atmosféru, která tam je,... nebo reagovat na to ... když je to poslední hodina, že jsou děcka unavení atd.*“

Se strukturou hodiny silně souvisí i **motivování žáků**. K této problematice přistupuje každý respondent poněkud odlišně. Zatímco R2 říká že: „*Motivace pro žáky je ten výuční list na konci*“ podle něj, je také důležitá finanční motivace. R3 pak motivuje žáky hlavně svým nadšením a elánem. R4 pro změnu využívá zajímavostí ve výuce a také nehmotných i hmotných odměn např., pokud žáci dobře pracují, tak si mohou na počítači vyhledávat informace nebo sníst si jídlo, které si předtím společně v hodině připravili. To, že motivovat žáky není jednoduché, dokládá i výpověď R1, která říká: „*No to je těžký, protože vždycky to samozřejmě záleží na individualitě toho člověka, protože každý je nastavený jinak, je tam hodně osobní příklad.*“ Nelze tedy určit jeden správný přístup k motivaci, protože každého žáka (osobu) motivuje něco jiného. Je tedy na učiteli, aby zvolil vhodnou metodu motivace. V obecné rovině, pak lze za motivační faktor označit něco zajímavého pro žáka. Tuto myšlenku potvrzuje i R1, která říká: „*Každý člověk má rád nějaké záhady a podobně, když se ti podaří naladit je tak, že jsou zvědaví, tak potom, potom samozřejmě, že se do toho víc zapojují atd. jo, ale hraje v tom roli i vlastně ta persona toho učitele.*“

Kategorie **Zkušenosti s IVP** obsahuje informace o zkušenostech respondentů s IVP. Všichni respondenti měli nebo mají, žáky, kteří se vzdělávají na základě IVP. Žádný z nich se však přímo nepodílel na jeho sestavování či oficiálním vyhodnocování. To se provádí na školském poradenském zařízení za účasti pana ředitele, jak uvádí R2. Respondentů jsem se ptal na názory na IVP z jejich osobního pohledu. Všichni respondenti se shodli, že IVP je nástroj, který má žákům umožnit zvládnout studium i přes jeho situaci, ať už pozitivní (např. aktivní sportovec), či negativní (např. zdravotní problémy). Např. R3 o IVP říká: „*Zkušenost úplně kladná, výborná, obzvláště v těch praktických třídách 100 %.*“ R1 pak IVP popisuje jako: „*Specifičtější zaměření vzhledem k tomu člověku, tak aby mu to pomohlo v té jeho výuce,*“ dále ho také považuje za „*způsob, jak tomu děcku prostě pomoci.*“

IVP může pro žáky upravovat široké spektrum oblastí. Od počtu hodin, které má strávit ve škole, jak uvádí R4 o jednom žáku: „*Takže nemá tolik hodin vyučovacích denně a jinak ještě může se učit i doma.*“ Po možnost rozložit jeden ročník školy na dva, jak uvádí R3: „*Jo určitě u nás třeba ti IVP jsou tak, že mají rozložený ročník na dva roky a je to super.*“ O vlastnostech vhodného IVP, který žáku pomáhá, pak více hovoří R1. Podle ní: „*IVP není to o tom, že by ten člověk měl být vyčleněný z toho kolektivu, protože to by bylo špatně, ale je to o tom, že má možnost třeba nějaké úlevy.*“ Tím respondent vyjadřuje myšlenku, že při tvorbě IVP je potřeba postupovat opatrně, tak aby se žák, který má IVP se cítil součástí třídy a aby ho třída za tento plán neodsuzovala. R2 pak při tvorbě IVP považuje za důležité vzít v potaz individualitu žáka a přístup k němu.

Předposlední kategorie **Přítomnost asistenta pedagoga**, která je součástí otázek, které jsem položil všem respondentům. Všichni respondenti mají s přítomností asistenta pedagoga (dále jen „*asistentka*“) ve třídě zkušenosti. Přítomta zkušenost je u všech pozitivní. To dokládá třeba R2, který říká: „*Určitě, určitě pozitivní, protože ten učitel by neměl čas celou dobu věnovat se tomuto žákovi, který vlastně toho asistenta má*“ nebo R3 která říká: „*Ano zkušenosti jsou kladné, nemám problém.*“ Asistentka, se kterou se respondenti setkávají, pomáhá žákyni, která má silné zrakové postižení. To sice není předmětem mojí práce, ale informace o její práci ano, proto je rozeberu podrobněji.

Pozitivní zkušenost respondentů s asistentkou vyplývá z její pomoci žákyni, čímž usnadňuje práci učitelům. Asistentka například diktuje text, dělá jí 3 cm široké linky v sešitě, zvětšuje jí ikony na ploše počítače, pomáhá s osobní hygienou a také je nápomocná při orientaci ve škole. Což jsou všechno úkony, které kdyby museli dělat respondenti, tak by neměli možnost se věnovat ostatním žákům ve třídě. Dalším důvodem pozitivní zkušenosti je to, že asistentka zapadla do kolektivu jak třídy, tak učitelů. To lze vyčíst z výpovědi R1 která říká: „*Je to o tom, že ona vlastně, jak kdyby nezasahuje do práce toho pedagoga nebo nesnaží se jí nějakým způsobem suplovat, ale je to o tom, že jak kdyby tu činnost rozšiřuje, jo to znamená, že pomáhá tam, kde je potřeba.*“ Aby mohl být dosažen stav, kdy asistent žáku pomáhá a přitom nenarušují vtahy ve třídě, je potřeba, aby byl asistent přijat všemi stranami, což není vždy jednoduché. Jak potvrzuje opět R1, která říká: „*Jo zaleží, ale vždycky strašně na tom, jaký je to člověk. Také zaleží na tom, jak si sedne s tím žákem a i s ostatními. A ono jestliže ty děcka v té třídě vlastně ji přijímají, jo a berou ji jako součást té třídy, tak je to vždycky ku prospěchu.*“ Na SŠHS se to podařili díky srdečnosti asistentky a jejímu souznění s žákem, se třídou a učiteli.

Poslední kategorie **Názory učitelů na specifická témata** obsahuje analýzu odpovědí na otázky, které vznikly při tvorbě polostrukturovaného rozhovoru a nedaly se však zařadit pod žádnou průzkumnou otázku. Tyto otázky se týkaly dvou hlavních oblastí. Názoru respondentů **na inkluzivní vzdělávání a na srovnání vzdělávání žáků s postižením a bez postižení**. Většina respondentů (kromě R4) je proti současnému trendu inkluze žáků s mentálním postižením. Nejvíce negativně se k inkluzi staví R3 která říká: *„Můj názor je absolutně negativní. Nevím, jestli ten člověk někdy byl tady s těma dětma, který to tedy vymyslel.“* R1 se vyjadřuje podobně *„Takže mně osobně, se ta inkluze nelíbí, protože si myslím při dnešním stavu lidí, teda děcek ve třídě, to není možné zvládnout tak, aby bylo ku prospěchu všech.“* R2 si pak nedokáže představit, že by v normální třídě měla být žákyně se zrakovým postižením, o níž jsem mluvil dříve a to ani, kdyby měla svoji současnou asistentku. Jediná R4 si dokáže inkluzi představit, ovšem jen pro žáky s lehčím mentálním postižením, a to za předpokladu, že bude zaručena jejich docházka. Žáci s těžším postižením, však podle ní, patří do speciálních škol. I s takto malého vzorku, lze inkluzi žáků s mentálně postižením označit minimálně za velmi problematickou.

Druhou, velkou oblastí je porovnání vzděláváním žáků s a bez postižení. Zkušenost se vzděláváním obou skupin mají kromě R4, všichni respondenti. R3 si však rozdíl, nepamatuje, jak sama uvádí: *„Nepamatuji si, protože jsem sklouzla tady k tomuto, ale rozdíl bude určitě v tom, že jednak v přístupu samozřejmě v těch přípravách. Jednak ty děti, které jsou jako bez postižení, tak s těma je ta práce jednodušší o to vysvětlování, kdyžto tedy s těma dětma je to zase, jsou vděčnější ty děti. Takže je to víc naplňující, bezprostřednější, fakt je to srdečnější.“* Větší vděčnost a srdečnost žáků s postižením potvrzuje R2, který říká: *„Kluci jsou takový vděčnější, jsou hodnější. Najdou se mezi nimi grázlíci, to taky funguje, ale tedy ti speciální, ti děcka jsou takový vstřícnější, takový aji když mají třeba nějaký problémy za vama přijdou, prostě řeknou Vám to... tady ty děcka jsou takový hodnější, protože kombinace být blbej a být grázl je špatný, ale být hodnej, třeba tady a třeba mět nějaký to postižení,...bych řekl je to srozumitelnější.“* Zajímavý postoj k problematice porovnání těchto skupin zaujímá R1, která říká: *„Já to takto nedokážu rozlišovat ... Pro mě prostě je to, žák je žák ... já neříkám ani žák prostě, pro mě je to lidská bytost... ke které jsme se navzájem nějak k sobě dostali ... a nějakou dobu prostě spolu komunikujeme a je to vždycky záležitost aji těch děcek i moje, jak spolu budeme komunikovat.“* Osobně se s tímto tvrzením R1 identifikuji nejvíce, protože mi přijde správné.



## 13 Diskuze

Problematika vzdělávání žáků s mentálním postižením je specifická a zajímavá oblast, které se věnuje řada autorů a to již dlouhou dobu. Z mnoha autorů lze uvést Langeru (1996), který se již před 20. lety zabýval možnostmi kompenzace mentálního postižení. K dalším autorkám v této oblasti patří třeba Švarcová - Slabinová. Ta o tomto tématu napsala již několik publikací, ve kterých se věnuje např. projevům tohoto postižení (Švarcová-Slabinová, 1995, s. 13), či systému jejich vzdělávání (Švarcová-Slabinová, 2006 s. 95). Z mužského spektra se pak této oblasti věnují Valenta, Michalík a Lečbých (2012) či Slowík (2007).

To, že problematika vzdělávání žáků s mentálním postižením např. v souvislosti s inkluzí je stále aktuální, dokládá i výzkum Nadace Open Society Fund Praha. Ta ve spolupráci s krajským úřadem Karlovarského kraje provedla výzkum, který se zaměřoval na schopnost běžných základních škol vzdělávat žáky se speciálními potřebami (do nich spadají i žáci s mentálním postižením). V rámci výzkumu se např. přišlo na to, že žáci s lehkým mentálním postižením jsou plně integrováni jen z 3,8 %. Zatímco žáci s tělesným či smyslovým postižením byli plně integrováni z 68 %, což značí velkou nevyrovnanost těchto skupin. (Dvořáková, Klusáčková a Klusáček, 2012).

V rámci mé práce jsem se zabýval zkušenostmi učitelů se vzděláváním žáků s mentálním postižením na SŠHS. Při tomto zkoumání jsem si stanovil čtyři vedlejší a jednu hlavní průzkumnou otázku. Vedlejší průzkumná otázka byla: **Jaké informace o žákovi s mentálním postižením jsou pro učitele SŠHS důležité?** Pro učitele SŠHS jsou důležité informace především z vyšetření SPC nebo PPP, které je povinou součástí přihlášky na „E“ a „C“ obory. Tyto vyšetření obsahují informace o typu postižení, jeho závažnosti a doporučení, jak s žákem pracovat.

V případě, že se žák i přes tato doporučení dostane do výchovných nebo vzdělávacích potíží, obrací se učitel na školní poradenské pracoviště, které se pak snaží, najít spolu s dalšími stranami řešení problému. Vyšetření ze SPC slouží také jako základ informací pro stanovení IVP, pokud ho žák potřebuje. Na začátku školního roku se vypracovává jmenný seznam žáků s postižením, který se minimálně 4x ročně aktualizuje. S tímto seznamem jsou vždy seznámeni, na základě souhlasu zletilého žáka nebo jeho zákonného zástupce, učitelé konkrétních žáků. Tím je zaručeno, že učitelé mají o žácích aktuální informace.

Druhým velkým zdrojem informací pro učitele je samotný kontakt se žákem a jeho rodinou. Kontakt s rodinou je podle kategorie **Poznávání žáků** a také Švarcové (2006, s. 112 – 122) pro žáka velmi prospěšný. Bohužel podle zkušeností respondentů, ne vždy má rodina o žáka zájem, což pak působí velké problémy, především v oblasti chování žáků. Jako řešení tohoto problému navrhuji dát škole, zapojit rodiče do vzdělávání žáka při jeho domácí přípravě – plnění úkolů, které vyžadují pomoc rodiče, zvaní je na školní soutěže, včetně jejich aktivní účasti na přípravě. Každé pololetí návštěvní den pro rodiče. Zasílání aktualit a dění ve škole rodičům na kontaktní email. Zvaní rodičů na samostatné schůzky do poradenského centra školy, v případě neaktivní účasti v jednom pololetí školního roku. Což je maximální doba pro to, aby rodič mohl několikrát za pololetí přijít (třídní schůzky, hovorové hodiny, aktivity ve škole společné pro rodiče a žáky – různé dílny, soutěže apod.)

Další otázkou je, **jaké výukové metody a opatření na podporu žáků s mentálním postižením používají učitelé na SŠHS Kroměříž?** Z analýzy dokumentů vyplývá, že učitelé „*volí metody podle svých potřeb a zkušeností a s ohledem na charakter vyučovaného předmětu.*“ (Hajný, 2010, s. 7 ŠVP zednické práce). Při práci se žáky s mentálním postižením se pak učitelé řídí: Zásadami práce se zdravotně postiženými žáky, které vycházejí z jejich teoretických znalostí a praxe. Na škole tedy nejsou sepsány přesné postupy a metody, jak mají učitelé vzdělávat své žáky s mentálním postižením. To umožňuje učitelům přistupovat k žákům individuálně a volit vzdělávací metody a postupy podle konkrétního žáka a aktuální situace.

Kategorie **Jak na ně?** Odhalila některé metody a postupy, které respondenti používají při vzdělávání žáků s mentálním postižením častěji než ostatní. Nejdůležitější podle respondentů je používání didaktické zásady názornosti, kterou buď přímo či nepřímo jmenovali všichni a to opakovaně. Podle respondentů je důležité, aby žáci s mentálním postižením, co nejvíce pracovali s reálnými předměty, (didaktickými pomůckami). Věci a úkony, o kterých učitel mluví, by si žáci měli co nejdříve zažít a vyzkoušet. Další důležitou didaktickou zásadou je podle respondentů opakování a to hlavně z důvodu horší paměti žáků. Z odpovědí respondentů pak dále vyplynulo, že jako metody výuky používají výklad, který často prokládají dalšími metodami především pak ve formě didaktických her, inscenačních metod. Samozřejmostí je využívání didaktických pomůcek.

Vzhledem ke kvalitativně zaměřenému výzkumu navrhuji provést další kvalitativní výzkum. Ten by se zabýval potvrzením nebo vyvrácením důležitosti didaktických zásad názornosti a opakování při vzdělávání žáků s mentálním postižením. Jeho účastníci by byli učitelé středních škol v Jihomoravském kraji, kteří vzdělávají žáky s mentálním postižením. Kromě tohoto výzkumu také navrhuji zpracovat pracovní listy pro učitele, které by tyto zásady odrážely. V Pracovních listech by se objevily základní informace o žácích s mentálním postižením a praktické příklady vhodných aktivit pro tyto žáky.

Na následující výzkumnou otázku: **Jaké jsou zkušenosti učitelů SŠHS v Kroměříži s IVP?** Lze najít odpověď hlavně v kategorii **Zkušenosti s IVP**. Respondenti rozhovoru mají s IVP pozitivní zkušenost. Podle mého názoru je to především díky systému tvorby IVP na SŠHS. IVP vytváří školní poradenské pracoviště, které při jeho tvorbě využívá svých kontaktů např. na SPC, PPP či rodiči. Pracoviště je též zodpovědné za průběžné hodnocení a úpravy IVP na základě komunikace s učiteli a dalšími subjekty. Podle rozhovorů s respondenty je hlavním cílem IVP, najít způsob, jak žákům pomoci překonat jejich postižení, bez pocitu vyčlenění z kolektivu. Vzhledem k individuálnosti žáků, mohou opatření IVP nabývat různých forem, od možnosti kratší výuky až po rozložení studia do více let. IVP spolu s již tak nižším počtem žáků ve třídě, umožňuje žákům zvládnout studium, které by bylo jinak pro něj velmi obtížné. Domnívám se, že systém tvorby IVP na SŠHS je velmi dobře nastavený a proto může být inspirací i pro další školy, které vzdělávají žáky s mentálním postižením.

Odpověď na průzkumnou otázku: **Jaké jsou zkušenosti učitelů SŠHS v Kroměříži s přítomností asistenta pedagoga ve třídě?** Je přítomna v kategorii **Přítomnost asistenta pedagoga**. Podle ní je zkušenost respondentů s tímto institutem, který je ošetřen ve školském zákoně § 16 odstavec 10, pozitivní. Je to především díky tomu, že respondenti pracují s asistentkou pedagoga, které se podařilo včlenit do celkového chodu třídy. Svojí prací přispívá například při zopakování diktovaného, podání psacích potřeb, nalinkováním okraje, pomocí při práci se samotným textem apod., avšak text musí napsat sami žáci. Tímto umožňuje učitelům, aby se věnovali i jiným žákům. Přičemž svojí přítomností nebrání vzniku sociálních vazeb ve třídě a podporuje žáka v jeho rozvoji. Podle interních informací, by na SŠHS bylo asistentů pedagoga potřeba více, bohužel na ně nejsou peníze. Jako řešení tohoto problému navrhuju na tyto pozice uvolnit více finančních prostředků ze sociálních rezerv, bez toho, aby se snížil celkový objem peněz do školství.

Odpověď na hlavní průzkumnou otázku: **Jaké jsou zkušenosti učitelů SŠHS v Kroměříži se vzděláváním žáků s mentálním postižením?** Dala by se vyjádřit tak, že: Zkušenosti učitelů SŠHS se vzděláváním těchto žáků jsou pozitivní. Navzdory tomu, že vzdělávání žáků s mentálním postižením není jednoduché. Jejich postižení sebou totiž nese celou řadu negativních projevů jako např. sníženou mechanickou a logickou paměť, těkavou pozornost, nedostatečnou slovní zásobu a neobratnost ve vyjadřování, jak uvádí Švarcová (2006, s. 41). To potvrzuje kategorie **Problémy a jejich řešení, ze** které vyplývá, že tito žáci se obtížně soustředí, udržují pozornost a chybí jim abstraktní myšlení. Z předmětů je pak pro ně velmi problematický Český jazyk. SŠHS má však dobře nastavený systém práce s touto skupinou, který jí umožňuje tyto projevy do jisté míry zvládnout. Některé části systému práce SŠHS o žáky s mentálním postižením pochází od Odborného učiliště a Praktické školy Kroměříž, se kterou se SŠHS sloučila v roce 2008. Další části systému vznikly před a po tomto sloučení např., školní poradenské pracoviště vzniklo již v roce 2006.

Současný systém SŠHS pak stojí na třech klíčových aspektech. Prvním aspektem je existence 5 oborů (Cukráři, Kuchaři, Zámečníci, Zedníci a Praktická škola dvouletá), které jsou určené pro žáky s mentálním postižením. K přihlášce na tyto obory je nutné doložit doporučení školského poradenského zařízení (PPP, SPC, popř. lékařské doporučení). Tyto obory se dále vyznačují nižším počtem žáků ve třídě (maximálně 14) a při odborném výcviku (maximálně 8). To umožňuje učitelům aplikovat individuální přístup k žákům. Obory jsou zaměřeny především na praktické činnosti žáků (více než 55 % tráví žáci v odborném výcviku), což koresponduje s postižením těchto žáků. Podle mého názoru, pokud chce jiná škola začít vzdělávat žáky s mentálním postižením, měla by nejprve mít obor určený pro tyto žáky. Obor může být odlišně zaměřený, měl by však dodržovat zásadu praktického využití získaných dovedností a nižšího počtu žáků ve třídě. Důležitým bodem je reagování na poptávku trhu ve spolupráci s úřady práce a kooperací s podnikateli v regionu s využitím dotací při umístění na tyto mladé absolventy.

Druhým aspektem systému školy, je předávání a práce s informacemi o těchto žácích. Toto opatření je založeno na existenci školního poradenského pracoviště, které distribuuje informace získané od SPC či PPP na základě přihlášky žáka. Tyto informace se vztahují k charakteru žákova postižení a také doporučení, jak s ním pracovat. Toto pracoviště také přijímá podněty od učitelů dané školy, rodiny, samotného žáka či dalších institucí o účinnosti použitých doporučení. Podle potřeby jsou pak doporučení, po konzultaci se zmíněnými subjekty aktualizovány

a opět předána učitelům. Tím je koloběh informací a zpětné vazby o účinnosti doporučení opatření uzavřen. Podobná zpětná vazba funguje též u IVP, které toto pracoviště připravuje ve spolupráci s dalšími subjekty. Tento aspekt považují za hůře přenositelný do jiné školy, protože souvisí s mezilidskými vztahy.

Závěrečným aspektem jsou samotní lidé na SŠHS, tedy především učitelé, kteří přicházejí do styku s mentálně postiženými žáky každý den. Všichni učitelé, jak vyplývá z analýzy výročních zpráv a kategorie **Učitelé žáků s mentálním postižením**, mají dlouholetou praxi se vzděláváním těchto žáků. Tato dlouholetá praxe se projevuje ve struktuře a obsahu ŠVP „E“ a „C“, který je přizpůsoben vzdělávání žáků s postižením. Učitelé dosahují také potřebného vzdělání, jak v oblasti speciální pedagogiky, tak v oblasti svého oboru. Kromě toho se vzdělávají prostřednictvím různých kurzů a také je podněcuje vlastní zájem o daný předmět. Učitelé dostávají od SPC a PPP doporučení, jak s daným žákem pracovat. Ovšem volba konkrétní výukové metody a přístupu k danému žákovi je zcela na učiteli. Učitel tedy není vázán přesně danými postupy, což mu umožňuje individuální přístup ke každému žákovi. Respondenti rozhovoru si učení této skupiny vybrali buď záměrně, nebo proto, že chtěli dělat práci srdcem. Jsou to tedy lidé, kteří jsou své práci oddáni, i když je mnohdy velmi náročná. Respondenti nevnímají příliš mnoho rozdílů mezi vzděláváním žáků s postižením a bez postižení. Žáky s postižením považují za více upřímné a srdečné, což je něco, co je při jejich práci naplňuje. Poslední aspekt systému práce s mentálně postiženými na SŠHS je zápal samotných učitelů a dalších pracovníků školy, kteří se o tyto žáky aktivně zajímají. To je něco, co lze jen velmi obtížně přenášet!

## 14 Doporučení pro pedagogickou praxi

### 14.1 Doporučení pro školu

Na základě odpovědí na průzkumné otázky, byla sestavena následující doporučení pro školu a pro učitele. Toto rozdělení jsem zvolil z důvodu, že určité oblasti vzdělávání žáků s mentálním postižením, jsou více závislé na škole a jiné se více týkají učitele.

Prvním doporučením pro školu, přesněji řečeno pro vedení školy je: **Vytvoření vhodného vzdělávacího programu** pro tyto žáky. Důvodem je, že žáci s mentálním postižením mnohdy nevládají vzdělání na klasické základní škole, čili klasické učňovské vzdělání je pro ně jen velmi málo představitelné. Proto potřebují obor, který bude uzpůsoben jejich možnostem. Za nutné charakteristiky úspěšného studia lze označit nižší počet žáků ve třídě, který umožní učiteli individuální přístup. Obor by měl být především prakticky zaměřen a měla by po něm být i poptávka na trhu práce (např. zámečníci, kuchaři, cukráři, zahradníci atd.). Za důležité též považuji nutnost k přihlášce na tento obor doložit vyšetření ze SPC, PPP a potvrzení od lékaře, čímž škola získá základní informace o žákovi.

Druhým doporučením, je: **Navázání spolupráce s odborníky**. Především tedy se SPC a PPP. Pokud škola očekává, že bude takových žáků vzdělávat více, je vhodné zřídit ve škole pozici školního psychologa či speciálního pedagoga. Pokud to není možné, tak jako alternativu lze zvolit pravidelné dojíždění psychologa, speciálního pedagoga ze SPC nebo PPP do školy. Toto doporučení vyplývá především z potřeby učitelů řešit výchovné a vzdělávací problémy těchto žáků. Spolupráce s odborníky je též důležitá při sestavování IVP a také může pomoci při hledání vhodného asistenta pedagoga. Obě možnosti jsou určeny pro vzdělávání např. žáků s kombinovaným postižením. Škola by je proto měla zařadit do svých možností jak pomáhat těmto žákům.

Na to navazuje posledním doporučením, kterým je: **Dobrý systém předávání informací o žákovi**. To znamená, aby učitelé měli informace o žákově postižení a doporučení jak s ním pracovat. SPC, PPP, školní psycholog a další osoby by měli mít informace o tom, jak tyto doporučení fungují. Jde tedy o to, aby byl zajištěn co nejhladší koloběh informací o žákovi. Do kvalitního systému předávání informací o žákovi patří i spolupráce s rodinou žáka. Ta bohužel, podle rozhovorů s respondenty, může být někdy velmi komplikovaná, protože rodina nemá o žáka zájem. Proto doporučuji, vtáhnout rodiče žáka do aktivit školy.

## 14.2 Doporučení pro učitele

Základním doporučením pro učitele, kteří chtějí vzdělávat žáky s mentálním postižením, je dělat tuto práci s láskou a nadšením. Toto doporučení zní jednoduše, ale dosáhnout toho, je nesnadné. Pocit uspokojení ze své práce se totiž natrénovat nedá. Z konkrétních vlastností učitele, který chce vzdělávat žáky s mentálním postižením, bych především zdůraznil trpělivost. Hlavním důvodem je pomalejší tempo těchto žáků, menší soustředění, pozornost a problémy s pamětí. Učitel by se měl připravit i na možnost krátkých přestávek v hodině, protože může mít ve třídě žáky, kteří se nezvládnou učit celých 45 minut. Zmíněná přestávka může být např. formou didaktické hry, či diskuze s žákem o rodině či jiných tématech, případně samostatná tvořivá činnost k probírané látce.

Druhým doporučením je **navázání dobrého vztahu se žákem a jeho rodinou**. Vztah s žákem lze vybudovat především prostřednictvím osobního příkladu, který je založen na dodržování jasných pravidel a to jak žákem, tak především učitelem. Pokud tedy nechci, aby mi žák skákal do řeči, neměl bych skákat ani já, atd. Při navazování vztahu s těmito žáky je potřeba dobře vyjadřovat emoce, které jsou pro ně důležité. Jde o pochvalu i za malý úspěch, povzbuzení při činnosti, která žákovi tolik nejde, ale i správně řečená kritika s nabídkou pomoci. Navázání vztahu s rodinou, jak už jsem zmínil dříve, může být velmi problematická a to i přes snahu učitele. Pokud se učiteli nedaří navázat kontakt s rodinou problematického žáka, doporučuji, aby se poradil se školním psychologem a následně s vedením školy. Ve společné komunikaci i s rodiči, pak najít systém, který by fungoval.

Posledním doporučením je **používání didaktických zásad**, které jsou podle respondentů rozhovoru důležité při vzdělávání žáků s mentálním postižením. První didaktickou zásadou je názornost, která pomáhá žákům zmírnit deficit v jejich abstraktním myšlení. Učitel by se měl snažit o to, aby tito žáci co nejvíce přicházeli do kontaktu s objekty a postupy, o kterých se učí. Např. pokud se budou žáci učit o novém stavebním materiálu, měl by učitel tento materiál donést, aby se s ním mohli seznámit. V obdobném výcviku by pak ukázal žákům, jak se s tímto materiálem pracuje a pod dozorem by je nechal si to zkusit. Další didaktickou zásadou je opakování. Tato zásada souvisí s tím, s horší pamětí těchto žáků. Z tohoto důvodu je nutné žákům častěji opakovat fakta a předvádět a tím pádem upevňovat úkony, které potřebují znát. Tato zásada je jedním z mnohých požadavků na zvýšenou trpělivost učitele. Ze zmíněných zásad lze odvodit struktura vyučovací jednotky. Ta se vyznačuje stručnějším výkladem, který je právě doplněn opakovanou činností žáků s předměty se kterými se potřebují naučit pracovat.

## 15 Závěr

Ve své bakalářské práci jsem řešil problematiku Zkušenosti učitelů se vzděláváním žáků s mentálním postižením na Střední škole hotelové a služeb Kroměříž. V teoretické části práce jsem se věnoval současným informacím o mentálním postižení. Zjistil jsem, že se jedná o vrozené, popřípadě částečně získané postižení, které vzniká v prenatalním, perinatálním nebo postnatálním období. Tímto postižením podle statistických údajů trpí přibližně 300 000 občanů v ČR (Valenta, 2014, s. 23). Lze ho diagnostikovat prostřednictvím různých psychologických diagnostických nástrojů. Typicky se projevuje zmenšením mentálních schopností člověka, které ovlivňují celou jeho osobnost. Z předchozích důvodů je vzdělávání těchto lidí náročné. Doposud žáci, základní vzdělání obvykle absolvovali na základní škole praktické nebo základní škole speciální. V blízké budoucnosti by se tito žáci díky inkluzivnímu vzdělávání měli přesunout do klasických základních škol. Středoškolský stupeň studia, pak těmto jedincům nabízí možnosti vzdělání v odborných učilištích a praktických školách.

V praktické části práce jsem se zabýval Střední školou hotelovou a služeb v Kroměříži jakožto školou, která umožňuje vzdělávání těchto žáků. Na základě analýzy dokumentů jsem zjistil, že škola má celkem 5 oborů, které jsou určeny těmto jedincům. Jedná se o 4 učňovské obory a Praktickou školu dvouletou. Všechny obory se vyznačují nízkým počtem žáků ve třídě a prakticky zaměřenou výukou. Kromě toho škola umožňuje vzdělávání žáků podle IVP či přítomnost asistenta pedagoga. Dále jsem na škole dne 8. 3. 2016 provedl 4 polostrukturované rozhovory s učiteli, kteří vzdělávají žáky s mentálním postižením. Z těchto rozhovorů, prostřednictvím otevřeného kódování, vzniklo 7 kategorií: **Učitelé žáků s mentálním postižením, Problémy a jejich řešení, Poznávání žáků, Jak na ně?, Zkušenosti s IVP, Přítomnost asistenta pedagoga a Názory učitelů na specifická témata.** Tyto kategorie byly spolu s analýzou dokumentů, použity k zodpovězení průzkumných otázek. Na základě těchto odpovědí byly sestaveny doporučení pro školy a učitele, kteří by se chtěli vzdělávání žáků s mentálním postižením zabývat. Na základě předchozích informací se domnívám, že jsem naplnil stanovené teoretické a praktické cíle méj práce.



## 16 Seznam použité literatury

### Odborné publikace

- BARANÍKOVÁ, Zlata. Hraniční Stavby – demence v dětském a adolescentním věku, *Psychiatrie pro praxi*, 2005, roč. 6, č. 3 s. 137 – 139 ISSN 1213-0508
- ČEŠKOVÁ, Eva, SVOBODA, Mojmír, (ed.) KUČEROVÁ, Hana (2006). *Psychopatologie a psychiatrie: pro psychology a speciální pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Portál. 317 s. ISBN 80-7367-154-9.
- DOLEŽALOVÁ, Hana (2004). Ke konstituování speciální pedagogiky jako samostatného oboru v první polovině 20. století – problematika prvních realizovaných výzkumů handicapovaných osob. In. *Studia paedagogica* Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 9. sv., s. 141 – 148. ISBN 80-210-2992-7. ISSN 1214-0414.
- Duševní poruchy a poruchy chování: Popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka: Mezinárodní klasifikace nemocí*. 1.vyd. Praha: Psychiatrické centrum, 1992, 282 s. ISBN 80-85121-37-9.
- FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2008, 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0.
- GAVORA, Petr. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
- GULOVÁ, Lenka a Radim ŠÍP. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. 245 s. ISBN 978-80-247-4368-4.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-736-7040-2.
- KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.
- LANGER, Stanislav. *Mentální retardace: etiologie, diagnostika, profesiografie, výchova*. 3. přeprac. vyd. Hradec králové: Kotva, 1996. 273 s. ISBN 80-900254-8-X.
- MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. 289 s. ISBN 80-244-0231-9

- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2
- RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. 2. vyd., dopl. a aktualiz. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, 313 s. ISBN 80-244-0873-2.
- ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. 208 s. ISBN 978-80-247-3133-9.
- SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 254 s. ISBN 978-807-3677-787.
- SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. 254s. ISBN 978-80-7367-778-7
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
- STRAUSS, Anselm L a Juliet M CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody Zakotvené teorie*. Vyd. 1. Brno: Albert, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.
- SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 791 s. ISBN 80-7178-545-8.
- SVOBODA, Mojmir. *Psychologická diagnostika dospělých*. Vyd. 4., V nakl. Portál 3. Praha: Portál, 2010, 343 s. ISBN 978-80-7367-706-0.
- ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Komplexní systém vzdělávání dětí, mládeže a dospělých s těžším mentálním postižením: učebnice pro speciální školy*. 2. vyd. Praha: Septima, 1995. 62 s. ISBN 80-85801-54-X.
- ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 198 s. 2006. ISBN 80-7367-060-7.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 377 s. 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TUČÍMOVÁ, Alena. Učitelé ze šesti států u nás čerpali zkušenosti s výukou mentálně postižených žáků, *Týdeník ŠKOLSTVÍ*. 2014, roč. 22, č. 6, s. 7
- Úplné znění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných *Sbírka zákonů*. 2005, roč. 2005, částka 20, s. 503 – 508

- Úplné znění zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, jak vyplývá z pozdějších změn. *Sbírka zákonů*. 2006, roč. 2006, částka 37, s. 1250 – 1256
- Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jak vyplývá z pozdějších změn. *Sbírka zákonů*. 2004, roč. 2004, částka 190, s. 10262–10324.
- Úplné znění zákona č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony *Sbírka zákonů*. 2015, roč. 2005, částka 37, s. 1384 – 1398
- UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. 135 s. ISBN 978-80-7367-764-0
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Patopsychologie: pro FP - distanční studium speciální pedagogiky*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, 1995. 145 s. ISBN 80-7083-159-6.
- VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. Psyché. 349 s. ISBN 978-80-247-3829-1.
- VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. 269 s. ISBN 978-80-262-0602-6
- VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální. 2. rozšíř. a přeprac. vyd.* Brno: Paido, 2004, 463 s. ISBN 80-7315-071-9.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe. 207 s. ISBN 978-80-262-0044-4

### Internetové zdroje

- ASISTENT PEDAGOGA: *analýza personálních, legislativních, statistických a procedurálních aspektů* (2013). *Inovace činnosti SPC při posuzování vzdělávacích potřeb dětí a žáků se zdravotním postižením III* [online]. Kolektiv autorů. Olomouc: Pedagogická fakulta v Olomouci. 97 s., 2011, 10. 1. 2016 [cit. 2016-01-10]. Dostupné z: [http://spc-info.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/Anal\\_Asist\\_pedag\\_CR.pdf](http://spc-info.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/Anal_Asist_pedag_CR.pdf)

- ČESKÝ STATISTYCKÝ ÚŘAD. *Výběrové šetření zdravotně postižených osob – 2013* In. *Český statistický úřad* [online]. 30. 04. 2014 [cit. 2016-04-04]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/documents/10180/20543019/k3\\_260006-14\\_1.pdf/4384f318-fcae-4a20-941c-33f10d5a6324?version=1.0](https://www.czso.cz/documents/10180/20543019/k3_260006-14_1.pdf/4384f318-fcae-4a20-941c-33f10d5a6324?version=1.0)
- DVOŘÁKOVÁ, Tereza, Marie KLUSÁŠKOVÁ a Jan KLUSÁČEK. *Analýza současného stavu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v Karlovarském kraji*. Nadace Open Society Fund Praha, Praha 2012 [online]. [cit. 13. 5. 2016]. Dostupné z: [http://www.kvkskoly.cz/manazer/dokumenty/Stranky/Koncepce\\_inkluzivni\\_vzdelavani.aspx](http://www.kvkskoly.cz/manazer/dokumenty/Stranky/Koncepce_inkluzivni_vzdelavani.aspx)
- HAJNÝ, Petr et alii. *Školní vzdělávací plán Cukrářské práce*. [online] Kroměříž: Střední škola hotelová a služeb Kroměříž, 2010, 108 s. [cit. 2016-13-04]. Dostupné z: [http://www.hskm.cz/userfiles/file/SVP/cup\\_2014.pdf](http://www.hskm.cz/userfiles/file/SVP/cup_2014.pdf)
- HAJNÝ, Petr et alii. *Školní vzdělávací plán Kuchařské práce*. [online] Kroměříž: Střední škola hotelová a služeb Kroměříž, 2010, 112 s. [cit. 2016-15-04]. Dostupné z: [http://www.hskm.cz/userfiles/file/SVP/kup\\_2014.pdf](http://www.hskm.cz/userfiles/file/SVP/kup_2014.pdf)
- HAJNÝ, Petr et alii. *Školní vzdělávací plán Praktická škola dvouletá*. [online] Kroměříž: Střední škola hotelová a služeb Kroměříž, 2010, 124 s. [cit. 2016-16-04]. Dostupné z: [http://www.hskm.cz/userfiles/file/SVP/prs\\_2014.pdf](http://www.hskm.cz/userfiles/file/SVP/prs_2014.pdf)
- HAJNÝ, Petr et alii. *Školní vzdělávací plán Zednické práce*. [online] Kroměříž: Střední škola hotelová a služeb Kroměříž, 2010, 125 s. [cit. 2016-16-04]. Dostupné z: [http://www.hskm.cz/userfiles/file/SVP/zed\\_2014.pdf](http://www.hskm.cz/userfiles/file/SVP/zed_2014.pdf)
- HAJNÝ, Petr et alii. *Školní vzdělávací program Zámečnické práce a údržba*. [online] Kroměříž: Střední škola hotelová a služeb Kroměříž, 2010, 100 s. [cit. 2016-15-04]. Dostupné z: [http://www.hskm.cz/userfiles/file/SVP/zam\\_2014.pdf](http://www.hskm.cz/userfiles/file/SVP/zam_2014.pdf)
- KŘÍŽKOVSKÁ, Petra. *Vzdělávání dětí s mentálním postižením, Šance dětem*, IN. *Šance Dětem* 10. 11. 2013 [cit. 2016-02-08] Dostupné z: <http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/vzdelavani-deti-s-mentalnim-postizenim.shtml>
- MAKOVCOVÁ, Stanislava *Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením* [In. mpsv.cz online]. 18. 5. 2011 [cit. 2016-02-10]. Dostupné z: [http://www.mpsv.cz/files/clanky/10775/umluva\\_info\\_160511.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/10775/umluva_info_160511.pdf)
- Ministerstvo školství mládeže tělovýchov. *Směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení č. j.: 13 710/2001-24 ze dne 6. 6. 2002* [online].

26. 01. 2010. [cit. 10. 5. 2016]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicky-pokyn-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-k-vzdelavani-zaku-se-specifickymi-poruchami-uceni-nebo-chovani>
- Výroční zpráva o činnosti Střední školy hotelové a služeb Kroměříž za školní rok 2014/2015* [online]. Kroměříž: Střední školy hotelové a služeb [cit. 2016-16-04] Dostupné z: <http://www.hskm.cz/userfiles/file/Dokumenty/VZ1415.pdf>
- Výroční zpráva o činnosti Střední školy hotelové a služeb Kroměříž za školní rok 2013/2014* [online]. Kroměříž: Střední školy hotelové a služeb [cit. 2016-16-04] Dostupné z: <http://www.hskm.cz/userfiles/file/Dokumenty/VZ1314.pdf>
- Výroční zpráva o činnosti Střední školy hotelové a služeb Kroměříž za školní rok 2012/2013* [CD] Kroměříž: Střední školy hotelové a služeb [cit. 2016-16-04].
- ZÍKOVÁ Tereza. *Individuální vzdělávací plán* In. *inkluzce.cz* [online]. 6. 6. 2010 [cit. 2016-01-10]. Dostupné z: <http://www.inkluzce.cz/clanek-13/individualni-vzdelavaci-plan>.

## 17 Seznam zkratk

Apod. – A podobně

Atd. – A tak dále

Č. j. – Číslo jednací

IQ – Inteligenční kvocient

IVP – Individuální vzdělávací plán

JZZZ – Jednotné zadání závěrečných zkoušek

MKN 10 – Mezinárodní klasifikace nemocí 10 revize

Např. – Například

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

R1 – Respondent 1

R2 – Respondent 2

R3 – Respondent 3

R4 – Respondent 4

RAMPS – VIP III - Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb – Vzdělávání, Informace a Poradenství III

SPC – Speciálně pedagogické centrum

SŠHS – Střední škola hotelová a služeb Kroměříž

ŠVP – Školní vzdělávací plán

T – Tazatel

ČR – Česká republika

# **Přílohy**

# A Struktura rozhovoru pro učitele

## Struktura rozhovoru:

1. **Vzájemné představení a vysvětlení proč dělám tento rozhovor a co mě zajímá.**
2. **Ujištění o anonymitě údajů a žádost o nahrávání rozhovoru na diktafon.**
3. **Úvodní otázky.**
  - 3.1. V jakém oboru a jaké předměty učíte v SŠHS Kroměříž?
  - 3.2. Jaké je Vaše vzdělání?
  - 3.3. Jak dlouhá je Vaše učitelská praxe?
  - 3.4. Můžete uvést, jak dlouho učíte / vzděláváte žáky s mentálním postižením?
  - 3.5. Vzpomněl/a byste si, jak jste se ke vzdělávání žáků s mentálním postižením dostal/a? Čím Vás zaujala / oslovila? (motivace učitele)
4. **Otázky zaměřující se na informovanost učitele o žáku.**
  - 4.1. Jaké informace o žácích jsou pro Vás důležité? (míra jeho postižení, jeho charakter, zdravotní stav a další informace)
  - 4.2. Od koho tyto informace získáváte? (rodina, samotný žák, spolužáci školní psycholog někdo jiný)
  - 4.3. Přijdete do kontaktu s rodinou žáka? Pokud ano, je pro Vás tento kontakt důležitý? Co s rodiči řešíte? Např. (chování, prospěch žáka, jiné oblasti).
  - 4.4. Dokážete si představit, že byste učil/a i bez těchto informací?
5. **Otázky zaměřující na vyučovací jednotku a výukové metody.**
  - 5.1. Jak dlouho se připravujete na 1 vyučovací jednotku? (45 minut)
  - 5.2. Jak probíhá Vaše obvyklá vyučovací hodina? Učíte celých 45 minut? Dáváte nějaké přestávky v hodině? S jakými problémy se během hodiny setkáváte nejčastěji.
  - 5.3. Jaké výukové metody jsou podle Vás pro žáky s mentálním postižením vhodné? Používáte tyto metody? Pokud tak ne, tak jaké používáte a proč?



- 5.4. Jak motivujete žáky s mentálním postižením? Čím je dokážete nadchnout?
- 5.5. Jaké hodnotíte svoje žáky? Jste přísná/ý? Požíváte i slovní hodnocení – pochvalu / kritiku?
- 5.6. Pozorujete nějaké efekty Vašeho vzdělávání na žáky s mentálním postižením? Pokud ano, tak jaké? (např. zlepšení / zhoršení paměti, chování)
- 5.7. Máte nějakou radu, doporučení pro učitele, kteří učí žáka s mentálním postižením poprvé?

**6. Otázky zaměřující se na zkušenosti s institucemi, které pomáhají mentálně postiženým.**

- 6.1. Máte zkušenosti s individuálním vzdělávacím plánem? Pokud ano tak jaké?
- 6.2. Podílel, jste se někdy na sestavování takového plánu? Pokud ano, jak moc byl naplňován? Pomohl naplnit Váš cíl? Byl pro žáka přínosem?
- 6.3. Co považujete za výhody a nevýhody individuálního plánu?
- 6.4. Máte zkušenosti s přítomností asistenta pedagoga ve třídě?
- 6.5. Je to podle Vás pro žáka s mentálním postižením spíš přínos nebo zátěž?

**7. Poděkování a rozloučení s respondentem**

**8. Otázky navíc pokud by zbyl čas.**

- 8.1. Máte zkušenost se vzděláváním i „zdravých“ žáků bez mentálního postižení? Pokud ano, jak moc je jejich vzdělávání odlišné? (dotaz na srovnání)
- 8.2. Jaký je Váš názor na současný trend inkluze mentálně postižených?
- 8.3. Je podle Vás nějaká výhoda v tom, že je více žáků s podobným postižením v jedné třídě?

## B Přepis rozhovoru respondent 1

Tazatel (dále jen „T“): Dobrý den souhlasíte s nahráváním rozhovoru na diktafon?

Respondent 1 (dále jen „R1“): Ano souhlasím.

T: Můžeme tedy začít s rozhovorem?

R1: Ano souhlasím s rozhovorem

T: V jakém oboru a jaké předměty učíte na SŠHS Kroměříž?

R1: Učím Český jazyk, občanskou výchovu, rodinnou výchovu.

T: Učíte je na všech oborech?

R1: Češtinu občanku rodinku učím na E oborech a Český jazyk na klasických A oborech.

T: Učíte něco i na praktické škole?

R1: Na praktické škole právě učím tu rodinnou výchovu.

T: Jaké je Vaše vzdělání?

R1: Pedagogické, vysoká škola pedagogická obor čeština, občanská výchova.

T: Takže nemáte speciální pedagogiku?

R1: Ne, ale to jsem si potom dodělávala, já vlastně jsem si dodělávala ... mám aprobaci i na rodinnou výchovu a dodělávala jsem si specku.

T: Jak dlouhá je Vaše učitelská praxe?

R1: to ani nespočítám, jako tady jsem 12 let a předtím vlastně učila ... ted' to musím spočítat 6 let, takže asi 18 let

T: Jak dlouhou vzděláváte žáky s mentálním postižením?

R1: Těch 12 let

T: Vzpomněla byste si, jak jste se k tomu dostala, čím Vás tato skupina zaujala či oslovila?

R1: Dostala jsem tenkrát, kdy jsem pracovala vlastně v novinách, skončila jsem v novinách a hledala jsem si práci a dostala jsem dvě nabídky s tím, že jsem si vybrala tady tuhle nějak podvědomě.

T: Jste tedy spokojená?

R1: Ano.

T: Teď se přesuneme k těm praktičtějším otázkám konkrétně k žákům. Jaké informace o žácích jsou pro Vás důležité či podstatné?

R1: ... Já si myslím, že většinou poznám toho žáka, když přijde, ale pochopitelně třeba je pro mě důležité vědět jaký má hendikep, abych ho zohledňovala v hodině vzhledem k tomu hendikepu, který má, ale jinak nějaké prostě další informace. Snad možná, to pokud ten člověk má nějaký specifický problém dejme tomu, když třeba jedna holka odešla od rodiny, šla dobrovolně do Klokánků, třeba jsou to prostě takové informace, kterými bych těm děčkám byla více empatická

T: Tyto informace získáváte od koho? Od žáků rodiny nebo je to nějaká kombinace?

R1: Ne samozřejmě existují pedagogické dokumenty a v těch dokumentech v podstatě jsou zprávy, ať už s pedagogické poradny nebo se SPC kde vlastně jsou vždycky informace o tom, jaký je problém u toho daného člověka s čím vlastně přichází, takže informace získávám většinou z těchto dokumentů. Samozřejmě, že je to i tom, že třeba pokud rodiče chtějí poskytnout nějakou informaci. Tak potom pochopitelně komunikujeme i s rodiči, takže i rodiče jsou součástí těchto informací.

T: To je vlastně částí odpověď na další otázku na kterou se chci zeptat. Přijdete do kontaktu s rodinou žáka? Pokud ano, zda tento kontakt považujete za důležitý? Co s nimi třeba řešíte?

R1: To je velmi různé, je pravda, že někteří rodiče jsou natolik zodpovědní, že chodí na rodičovské schůzky nebo jsem v kontaktu po telefonu. Potom je skupinka rodičů, kteří se prostě o děcka nezajímají, takže nechodí ani na rodičáky. Vždycky, když je nějaký problém, ať už s prospěchem, nebo s docházkou, tak je kontaktujeme. To znamená buď s něma mluvím telefonicky, nebo si je třeba pozvu do školy na schůzku, ale jinak ... Takže většinou když s něma jsem v kontaktu, tak je to přes rodičovské schůzky, anebo když je nějaký problém jo.

T: Považujete tento kontakt za důležitý?

R1: Je to důležité z toho důvodu, že je lepší, když ta rodina spolupracuje. Pokud nespolupracuje, tak to děcko potom v první řadě může mít pocit, že si může dovolit třeba úplně všechno, když je tedy záležitost nějaká problematická a vždycky je lepší, pokud ta spolupráce vlastně s tou rodinou je.

T: Dokážete si představit, že byste tyto děti učila bez informací, které máte teď k dispozici?

R1: Ano dokážu

T: Teď se přesuneme k samotnému vyučovacímu procesu. Jak dlouho se připravujete na 1 vyučovací hodinu?

R1: To je velmi individuální. V první řadě pokud, už mám pracované materiály tak ta příprava je kratší, protože vlastně vím, kde mám jaké materiály, ať už v písemné formě obrazové prezentace nebo formou prezentace přes počítač. Takže pokud to mám nachystané, tak ta příprava pochopitelně je rychlejší, protože vím kde, co mám, co na tu hodinu budu potřebovat. A pokud se stane, že je to něco nového tak potom zase je to velmi různorodé podle toho, jak dlouho si prostě k tomu vyhledávám podklady s tím, že se snažím tak, aby tam byli i nějaké aktivity nebo aktivizační motivační třeba věci a ...

T: Nedalo by se to nějak časově odhadnout?

R1: To nejde to, jako nad tím můžu sedět třeba celé odpoledne jo, protože něco hledám. Já nevím, potřebuji něco ke srovnání, dejme tomu do češtiny. Teď jsem třeba dělala srovnání gotika – renesance - baroko jo i z hlediska nejenom architektury, ale vlastně co se týče i literatury, co se týče všeobecně, anebo třeba i móda co se nosila a tak dále. Než si vyhledám jednotlivé věci, tak to třeba dlouho trvá. Na druhou stranu, pokud mám něco, co mám zpracované, tak vím, že sáhnu do složky, vytáhnu si to, nachystám a zkontroluji, odívám se na to a je to otázka třeba 5 - 10 minut

T: Rozumím. Jak vypadá Vaše obvyklá vyučovací hodina?

R1: Každá je jiná.

T: Učíte celých 45 minut, nebo dáváte nějaké přestávky v rámci hodiny?

R1: To záleží vždycky na tom jak, protože když přijdete do třídy tak ty vnímáte jaká je v té třídě atmosféra. To znamená, že je to zase záležitost, která je hodně individuální, a vy musíte reagovat na tu atmosféru, která tam je, nebo... nebo reagovat na to, že děcka jsou třeba, když je to poslední hodina, že jsou děcka unavení atd. Takže dělám s nima i to, že třeba tam právě mají různé, já nevím buď to nějaké motivační hry, nebo aktivační nebo zase naopak třeba zklidňující. Jo takže to může se to prolínat, vždycky je to na vlastně na mém posouzení, jestli v ten moment se to tam hodí nebo nehodí, ale není to jenom o tom, že bych si stoupla před tabuli a teďka začala výkladem a skončila na konci hodiny.

T: S jakými problémy se v hodině setkáváte nejčastěji? Třeba ze stran žáků či techniky.

R1: Já musím zaklepat, co se týče děcek, tak teda (zaťukání na stůl) jsem zatím měla štěstí na to, že říkám si, pokud je člověk slušný k nim a nějakým způsobem je respektuje, tak oni to vnímají a jsou opravdu jak seismograf a tím pádem ti to nějakým způsobem vrací. Samozřejmě musíte nastavit určité hranice a určitá pravidla, která musí platit, protože není možné, aby to prostě se zvrhlo v nějakou anarchii. Takže musí platit nějaké pravidla, která respektují jak oni tak je respektují taky já. Takže potom je to vzájemné vlastně obohacování jednoho i druhého. A Co se týče nějakých těch technických záležitostí, myslím si, což je klasický problém školství, je problém s tím, že já nevím potřebovali bychom víc tiskáren. Potřebovali bychom víc kopírek atd., protože když potřebujete na tu práci a teďka čekáte, než třeba u toho jednoho počítače a jedné tiskárny se vystřídají další dva tři lidi, tak to je otázka spíše financí a tady toho.

T: Podle Vás, jaké výukové metody jsou vhodné pro vzdělávání žáků s mentálním postižením?

R1: Musíte ... brát nebo zohledňovat v první řadě to, že oni potřebují hodně věci názorně, že tam kolikrát chybí to taková ta abstraktní představivost. Takže není možné jenom prostě povídat, jako třeba to prolínám ať už obrazem nebo názorností, nebo třeba je to o tom, že oni si hrají určité role. Dejme tomu, když mám občanku, jo tak si vlastně přehrávají, takže používám inscenační metody, je to vlastně i ta metoda, kdy oni si to prožijí, tím prožitkem se vlastně učí.

Takže jako není, nemůže to být jenom monotónní jednotvárné, protože tím pádem by to nebavilo ani je, ani mě potom.

T: Jak motivujete Vaše žáky? Jakým způsobem?

R1: (smích) ... No to je těžký, protože vždycky to samozřejmě záleží na individualitě toho člověka, protože každý je nastavený jinak, je tam hodně osobní příklad pokud něco ... Třeba se mi nelíbí, tak to vlastně ani já nedělám, nebo se snažím to nedělat, což oni potom už tím pádem ví, že to není jenom takové farizejství, že bych jim kladla nějaká pravidla a říkala jim tak a tak a sama se tím neřídila, což by bylo špatně, čili toto může být ono. Což se netýká konkrétně toho vyučovacího předmětu, ale oni vědí vždycky když, cokoliv je potřeba, že za mnou můžou přijít. Takže je hodně děcek, která přijdou a svěří se s nějakým problémem a ví, že se snažím třeba jim nějakým způsobem poradit ... a kromě toho. Jako co se týče motivace vzhledem k předmětům, samozřejmě záleží velmi na tom, jaké je to téma, protože konkrétně v občance můžete mít témata, která jsou pro ně zajímavá. Abych řekla pravdu, čeština je pro ně okrajová, oni češtinu nějak moc neřeší, ale v občance naštěstí je to takový předmět, kde můžete zabrousit do témat, která je zajímavá a tím pádem, vlastně je to potom něco jiného, ale zase ta skupina je velmi rozmanitá, to znamená, že ti musíte vybalancovat tu hranici, kdy ještě je to skutečně zajímavý pro všechny a kdy už je potřeba vlastně tady nějakou debatu na tohle téma uzavřít a dát prostor i těm druhým, aby to nebylo jenom jednostranné.

T: Takže je to motivace hlavně výběrem tématu a kompozicí celé hodiny?

R1: To taky pochopitelně, že když něco donesete ... každý člověk má rád nějaké záhady a podobně, když se ti podaří naladit je tak, že jsou zvědaví, tak potom, potom samozřejmě, že se do toho víc zapojují atd. jo, ale hraje v tom roli i vlastně ta persona toho učitele.

T: Jak hodnotíte svoje žáky?

R1: Strašně nerada (smích). Strašně nerada, mně abych řekla pravdu, nevyhovuje systém známkování, protože stejně tak, jak každý člověk prostě pracuje podle svých možností a není to tak, že jeden den by udělal svou práci na 4 / 5 druhý den by ji udělal na 1 s \* a teď by se to různě průměrovalo a potom se dávala na konci roku výsledná známka. Prostě mně známkování moc nevyhovuje, podřizují se tomu systému, který tedy je. Můj však svůj systém tak třeba když to vezmu

na češtinu, tak to není tím stylem já nevím za dvě známky dvojka, za tři čtyři známky trojka atd., ale je to spíš procentuální to znamená, že mám takovou nějakou tabulku a v té tabulce je vlastně mnohem větší rozpětí, větší tolerance a tím pádem těm děckám to dává šanci, aby mohli uspět a aby zase ten úspěch je motivoval, takže i tedy tohle to je může motivovat.

T: Používáte i slovní hodnocení? Třeba pochvaly

R1: Samozřejmě, ale jako ... oni ví, že když třeba se jim něco daří nebo takhle když nějakým způsobem na to zareaguji tak to dělám běžně, jako, že se běžně bavíme, o tom já nevím, nebo třeba řeknu „toto se mi nelíbí“ jo takže oni zase jako, aby si uvědomovali obě dvě stránky čili je tam i to slovní hodnocení, ale to je v průběhu vždycky. S tím, že pokud oni mají nějaké svoje aktivity tak ví, že mají nějaké pluska, jo prostě za to jsou nějaké další jedničky atd., takže i tady tímhle ctím, jako můžou být motivovaní, ale osobně fakt známkování ráda nemám.

T: Pozorujete nějaké efekty Vašeho vzdělávání na žáky s mentálním postižením? Jestli se třeba nějakým způsobem zlepšují, vidíte tam třeba nějaký posun?

R1: Je otázka, co je posun? Já můžu vidět posun třeba v oblasti mezilidských vztahů, můžu vidět posun v tom, že se snaží nějakým způsobem třeba reagovat lidštějši. Co se týče gramatiky například, tak tam moc těch posunů nebude, protože každý v sobě má daný určitý limit a nejde mně o to abych ... aby mněli trauma třeba z toho, že v češtině nedokážou něco zvládnout, protože každý je zaměřený jinak. Jo čili jak někdo by měl problém s matematikou, někdo může mít problém s i/y, ale to přece nic nevyovídá o tom člověku, takže spíš vidím posun v té oblasti, už jsem říkala mezilidských vztahů a vůbec charakteru toho člověka, způsobu jeho reakce na různé životní zkušenosti a situace.

T: Takže dalo by se říci, že vzdělání těmto žákům pomáhá?

R1: Ano dál potom do života, aby to mohli využít v životě. Jo protože samozřejmě je hezký, když bude vědět, kde se píše y i, a když přijde první nějaká krize, tak se zhroutí tak je to špatně. Jo takže já Vám netvrdím, že jsme ten který je samospasný, ale spíš je to o tom, že pokud mi třeba dejme tomu i přehráváme tady tyhle role, řešíme tyto situace tak v podstatě oni můžou něco z toho potom si nějakým způsobem vlastně převést do té konkrétní situace, která se jich potom dotýká.

T: Měla byste nějakou radu pro začínajícího učitele, který začíná učit žáky s mentálním postižením?

R1: Já si myslím, že tady těžko nějak radit nebo doporučovat samozřejmě pokud by ten člověk chtěl přijít a ptal by se, tak bych mu mohla říct třeba ti informace, co říkám Vám, ale každý je prostě osobnost a každý si dělá svým způsobem, takže je to opravdu zase velmi různorodé a nechávala bych to spíš na tom člověku, pokud by se chtěl ptat. Já bych mu dala tu možnost, jako že pokud chce, tak že může přijít a že já mu můžu říct poskytnout materiály poradit atd. a zbytek bych nechala na něm.

T: Teď se přesuneme k možnostem kompenzace problémů, které mají žáci s mentálním postižením. Máte nějaké zkušenosti Individuálním vzdělávacím plánem (dále jen „IVP“)? Podíle, jste se na jeho sestavování?

R1: ... Měli jsme u nás děčka, která měla IVP je to o tom, že vlastně ... je to specifitější zaměření vzhledem k tomu člověku, tak aby mu to pomohlo v té jeho výuce, ale nebylo to až tak nějak časté nehledě na to, že ... Jestliže si jsem, přijdou děčka, který bývali na chvostě byli velmi sráženi, ať už emočně, inteligenčně atd. tak si nevěří, když potom se dostanou sem, tak najednou oni si zažijí ten úspěch, ten pocit toho úspěchu a ten pocit toho, že něco dokážou a že něco umí, což je pro ně samo osobě motivující. No a i to co se týká IVP tak není to o tom, že by ten člověk měl být vyčleněný z toho kolektivu, protože to by bylo špatně, ale je to o tom, že má možnost třeba nějaké úlevy. Dejme tomu, je tedy chlapec, který je prostě hodně nemocný a jeho problém je mimo jiné to, že se mu špatně drží, on píše tužkou, špatně se mu drží tužka a hůř se mu píše, čili je možnost, třeba já nevím kopírovat mu i texty atd. i co se týče toho učiva, tak zase jsou tam zase třeba trošku jiné požadavky na něj, než na ty další, ale není to tak, že by mněl pocit, že on je ten, který je vyčleněný to ne.

T: Myslíte si, že stanovený IVP splnil svůj účel?

R1: Ono mu to, vlastně jako kdyby, trochu ulehčí tu práci, aby neměl pocit, že mu to přerůstá přes hlavu a že to nezvládne. Jo takže proto to vlastně děláme, anebo je to ještě, pardon. Máme tady např. chlapce, tak ten třeba ... nedokáže udržet pozornost tak strašně dlouhou dobu, takže on má třeba zaměřený ten svůj plán tak, že může přijít třeba ne na 8:00, ale až na 10:00, ale v každém případě má danou tu úlevu tak, aby byl schopen schopný zvládnout vlastně vyučování a tu výuku, aby ho



to nestresovalo a aby to pro něho nebyla velká zátěž. Jo vždycky se hledá ten způsob jak tomu děcku prostě pomoci.

T: Co považujete za hlavní výhody a nevýhody IVP na základě vašich zkušeností?

R1: Já zas takové zkušenosti, nebo že bych to až zas takhle nějak rozlišovala to určitě ne.

T: Máte zkušenosti s přítomností asistenta pedagoga ve třídě? Jaké ty Vaše zkušenosti jsou?

R1: Ano zkušenosti mám, vždycky záleží na tom, jaký ten asistent pedagoga je člověk a mi máme teďka tedy asistentku, která je u holčičky, která je téměř slepá, která má silnou oční vadu a mužů říct jako, že ... Když budu mluvit sama za sebe a za své hodiny, takže pro mě je to přínosem, protože pokud třeba tam mám opravdu toho chlapce, který má špatnou koncentraci a já musím nějakým způsobem pracovat sním, tak už pochopitelně nemám ten čas momentálně v tu danou chvíli, abych třeba diktovala té holčice text, který si třeba potřebuje napsat, nebo to, co má udělat nebo jaký má úkol. Čili ten asistent tímhle způsobem doplňuje jak kdyby práci toho pedagoga.

T: Jak intenzivně komunikujete s touto asistentkou?

R1: Vždycky je to vzájemná komunikace, to znamená, že je to komunikace i mimo třídu i v té třídě. Je to o tom, že ona vlastně, jak kdyby nezasahuje do práce toho pedagoga nebo nesnaží se jí nějakým způsobem suplovat, ale je to o tom, že jak kdyby tu činnost rozšiřuje, to znamená, že pomáhá tam, kde je potřeba. Když je potřeba té holčice, řeknu příklad tam něco přinést, podat přeložit nějakým způsobem ji prostě pomáhat, takže takhle osobně, ale v tomto případě skutečně třeba konkrétně v té praktické tam to vidím jako přínos. Jo záleží, ale vždycky strašně na tom jaký je to člověk. Také záleží na tom, jak si sedne s tím žákem a i s ostatními. A ono jestliže ti děcka z té třídy vlastně ji přijímají, jo a berou ji jako součást té třídy, tak je to vždycky ku prospěchu. Jo to samé pokud vlastně přijímají toho učitele a dokážou s ním komunikovat na té kamarádské úrovni, která ovšem nesklouzne potom do nějakých až nějakých důvěrností atd. a dokážou prostě být otevření a dokážou být vnitřně tací, jací jsou, tak potom je to vždycky ku prospěchu.

T: Mohl bych Vám ještě položit nějaké otázky na víc?

R1: Ano

T: Máte zkušenost se vzděláváním i „zdravých“ žáků bez mentálního postižení?

R1: Ano mám

T: Je mezi těmito skupinami velký rozdíl?

R1: Já to takto nedokážu rozlišovat. Já to takhle nerozlišuji. Pro mě prostě je to, žák je žák tak, ani ne žák. Jako já neříkám ani žák prostě pro mě je to lidská bytost, která ... ke které jsme se navzájem nějak k sobě dostali po určitý čas a nějakou dobu prostě spolu komunikujeme a je to vždycky záležitost aji těch děcek i moje jak, jak spolu budeme komunikovat. Jo, ale nerozlišuji na to, jestli je někdo lepší nebo je někdo horší, protože každý je přece jiná, to je to samý jak kdyby se mělo říkat, že ten kdo je dejme tomu melancholik nebo flegmatik, že bude lepší než cholerik a sangvinik, to není pravda, protože každý má svoji osobitost a jako nerozlišuji to.

T: Jaký je Váš názor na současný trend inkluze mentálně postižených?

R1: Nelíbí se mi, protože ono v podstatě ta inkluze, byly třeba na těch zdeškách (základní devítiletá škola), kdy děcka byli a jak to popadlo? Dopadlo to tak, že ti kteří, samozřejmě tím, že v první řadě kvantum učiva velmi vysoké, hodně děcek ve třídě, takže co udělal učitel, aby rodiče nenadávali, že nic nenaučí, tak se věnuje tem, kteří zvládají, kteří rychle chápou. Jo ti, kteří vlastně mají svoje pomalejší tempo, což zase není nic špatného, prostě každý má nějaké tempo, ale bohužel tím pádem nestíhají, nerozumí, už se na ně valí další látka a tím ty děcka zůstávají na chvostu. Mají pocit, že nic nedokážou, že nic neumí a začínají prostě dělat čurbes. Jo začínají vymýšlet blbinky a snaží se na sebe upoutat pozornost, třeba právě tím svým chováním a osobně teda, říkám nejsem toho příznivcem, protože neberu tedy tohle, že je jako vyčleňování. My třeba, naše škola, to je ideální v tom, že v podstatě jsou tady i děcka z tak zvaných klasických oborů i děcka, co jsou z těch speciálních oborů. Navzájem se prolínají, komunikují, všechno jenom ta výuka je zaměřená zvlášť a tím pádem se naše děcka vlastně můžou zažít ten úspěch a ten pocit toho, že opravdu to nejsou žádní pitomci a že skutečně můžou dosáhnout toho, co si třeba vysnili a, že stačí, aby si zatím šli, ale aby neměli pořád pocit, že jsou autsajdři jo. Takže mě osobně, se ta inkluze nelíbí, protože si myslím, že při dnešním stavu lidí, teda děcek ve třídě, není možné, to zvládnou tak, aby to bylo ku prospěchu všech. Buď to budou biti ti, co jsou na chvostě nebo, zase nebude věnována

pozornost těm, kteří teda zase budou nudit, protože to by zvládli levou zadní prostě myslím si, že to nebude vyvážené.

T: Je podle Vás nějaká výhoda v tom, že je více žáků s podobným postižením v jedné třídě?

R1: Ano, je to samozřejmé, zase jsou i tam ta rozlišení, ale je to asi vyrovnanější, nejsou tam takové výkyvy, jak když máte klasickou třídu, kde to máte od těch premiantů, kteří mají samé jedničky, až po ty kteří tam opravdu mají 4 i 5, tedy je to víc vyrovnané. Nehledě na to, že když oni vlastně se vzdělávají, především v tom oboru, který potom ve kterém by měli pracovat, tak můžu říct, že mám zkušenosti, když třeba jsou, protože jsou tady cukráři, kuchaři, zámečníci, zedníci Praktická a škola respektive názvy nejsou přesné, protože tam jsou kuchařské práce atd., ale chci jenom říct, že třeba holka, která tady dělala cukrářské práce, ale tím jak byla velmi šikovná a zručná, tak si vlastně potom doma zařídila svoji dílnu, začala péct a momentálně má obrovský věhlas a lidi prostě k ní chodí objednávají si u ní zákusky atd. takže nikdo se jí neptal z jakého je oboru, prostě jestliže jí to baví zajímá a je v tom šikovná, tak potom prostě tu práci dělá a dělá ji dobře. Čili jako nemám to ráda nějaké takové rozlišování na to, jestli je klasický nebo neklasický obor, proč to je nějaký cejch?

T: Děkuji Vám za Váš čas, bylo to pro mě velmi přínosné.

R1: Bylo mi potěšením.

## C Přepis rozhovoru respondent 2

Tazatel (dále jen „T“): Dobrý den souhlasíte s nahráváním rozhovoru na diktafon?

Respondent 2 (dále jen „R2“): Ano souhlasím.

T: Můžeme tedy začít s rozhovorem?

R2: Ano souhlasím s rozhovorem

T: V jakém oboru a jaké předměty učíte na SŠHS Kroměříž?

R2: Takže odborné předměty, vlastně v oboru zednické práce. Takže veškeré odborné předměty, kterou jsou, takže to je odborné kreslení, materiály technologie stroje a přestavby budov. Takže veškeré odborné předměty pro zednické práce.

T: Jaké je Vaše vzdělání?

R2: Mám nejvyšší stupeň, takže zatím mám bakaláře, taktéž studuji ještě magisterské, takže bakalářské studium mám.

T: V oboru speciální pedagogiky nebo běžná pedagogika?

R2: Jedná se o klasickou pedagogika.

T: Jak dlouhá je Vaše učitelská praxe?

R2: No tak ve školství pracuji už od 1991, takže skoro 25 let.

T: Jak dlouhou vzděláváte žáky s mentálním postižením?

R2: No dá se říci, že celou dobu, protože předtím jsem pracoval na učilišti, to bylo stavební učiliště a vlastně i tam jsme měli děti, které se vzdělávaly se speciálními potřebami. Dá se říci celou dobu, nebyly to jenom klasický, jak jsou E a A obory, tady máme E a byly to i A obory takže i tady v tomto jsme měli zednické práce, malířské práce, tesařské práce.

T: Takže jste se k této skupině dostal po vystudování Vaší školy?

R2: Ne spíš bych to bral tak, že jsem se hlásil se na střední školu, nedostal jsem se v době, tak jsem se vyučil, pak jsem si udělal střední školu a pak jsem vlastně DPS specku jsem si dělal, pak jsem si dělal i metodika prevence takže i tady v tomto a teď jsem vlastně bakalář a dělám si magisterské studium.

T: Co Vás vlastně na žácích s mentálním postižením oslovuje, proč Vás zaujali?

R2: Tak mně kolikrát jako nepřipadá, že ti žáci byli až tak na první pohled postižení, ale kolikrát samozřejmě setkáváme s dětma, který i když mají nějaký postižení, tak se vlastně snaží a chtějí být možná i lepší jako děti, kteří vlastně postižení nejsou. Spíš u nich je to takový, že prostě něco je žene dopředu. Najdou se případy samozřejmě, které tady jsou, ale s těma už se člověk musí naučit pracovat, jak se říká.

T: Teď se přesuneme k těm praktičtějším otázkám konkrétně k žákům. Jaké informace o žáku jsou pro Vás důležité či podstatné?

R2: Tak patřím k učitelům, kteří nějak nedají na první dojem, to v žádném případě. Vždycky když samozřejmě nastoupí, ti žáci tak dostaneme jejich nějaký základní informace, protože jsou to děti, kterou jsou tady s tím speciálním, takže nějaká pedagogicko psychologická poradna. Dostaneme vlastně nějaké vyjádření, na co bychom se měli nějakým způsobem mi zaměřit. S čím bych, jsme i některé situace, měli počítat. Takže dá se říct samozřejmě ale i to, že potom člověk zase toho žáka neodsoudí za první týden, když se mu něco nepodaří, ale samozřejmě tady to se nějakým způsobem odvíjí a pracujeme vlastně s tím žákem celé ty 3 roky. Řekl bych, že je to běh na delší trať

T: Přijdete do kontaktu s rodinou žáka? Považujete tento kontakt za důležitý?

R2: Většinou bych řekl, kdybych to procentuálně vyjádřil tak možná 60 až 65 %, jsou rodiny, kde samozřejmě to funguje, když má i žák třeba i nějaké problémy anebo samozřejmě když jsou rodičáky. Tak přicházejí na ty rodičáky a určitě to máte i zkušenost možná i vy, že možná kolikrát s dětmi nebo s rodičema s kterými jsem ani nechtěli mluvit tak rodiče chodí a ostatní si musíme zvat zvlášť, ale i tady ti zvaní rodiče přicházejí. Takže celkem bych řekl, že to tedy funguje a určitě je to důležité.

T: Co s nimi třeba řešíte?

R2: No tak zase pracuji jako metodik, takže vidím, jestli kluk chodí třeba do školy na praxi má věci, má svačinu. Jo i tady ty základní tako, ví ty tu hygienu i tady toto. A řešíme s nimi samozřejmě většinou, i když je nebudeme říkat jen ty záporný věci, ale i ty kladný když je kluk nějaký šikovný, tak samozřejmě nějaký to navrhování těch pochval třídní či ředitelská. Samozřejmě i nějaký soutěže takž dá se říct co je potřeba, protože samozřejmě s jedním s předpokladů, když kluk sem nastoupí, tak

dostaneme telefonní čísla a voláme do těch rodin. Já třeba i sem tam, když jsem byl třídní učitel, tak jsem rodiny navštěvoval. Kluk nechodil, nevěděl jsem kde je, neozval se mi, telefon mi maminka nebrala, tak jsem sedl do auta a jel jsem vlastně do té rodiny.

T: Dokážete si představit, že byste tyto děti učil bez informací, které máte teď k dispozici?

R2: Ale asi možná taky, ale je to pro nás jednodušší když ti informace máme.

T: Ted' se přesuneme k samotnému vyučovacímu procesu. Jak dlouho se připravujete na 1 vyučovací hodinu?

R2: Tak protože v tom stavebnictví už pracuji, dá se říci hodně let, tak protože zase samozřejmě se obměňují technologie a požadavky. Když to vezmu zpátky 10 let tak se kladl důraz na nějaké pomůcky, ukázky. Dneska je to spíš o, vlastně když mám ten nořas, dataprojektor, takže není to jenom o tom, že jim něco říkám, něco si píšou, ale něco vidí. Potom samozřejmě je i důležité, že ta výuka se nějakým způsobem se kloubí s tou praxí, takže to, co se probírá, se dělá i na té stavbě takže to zase příkladné. Takže když bych to měl hodnotit, tak samozřejmě to není, že přijdu a jdu do hodiny, ale prostě nějaký materiály nějaký ukázky, dnes vlastně youtube, protože to stavebnictví v dnešní době je hodně proměnlivé. Jeden rok se to dělá tak, druhý rok se to dělá tak, třetí rok se to zase dělá úplně jinak. Takže vlastně i tedy ty moderní technologie materiály se musí ukazovat. Časově to nedokážu odhadnout.

T: Rozumím. Jak vypadá Vaše obvyklá vyučovací hodina? Jak je dlouhá vaše hodina?

R2: Hodina je 45 minut, ale samozřejmě, že zase podle toho jak je dotace těch hodin, tak mám třeba jeden den 2 hodiny technologie, takže to je dvakrát, nebo přestavby materiálu odborného kreslení, takže podle toho. No samozřejmě zase je to nějaký způsobem dáno, máme zpracovaný tematické plány, nějaký rozvrh na ten rok, co se má vlastně odučit. No a člověk přijde do třídy. Samozřejmě pozdravení taktéž i důraz na to, patřím asi k těm přísnějším učitelům, kteří vlastně dodržují, co je tedy dáno, že žáci se musí prezouvat nenosit čepice nějaký ty kšiltovky, to všechno první je takový to uklidnění třídy. Pozdravení, postavení, protože člověk by si měl, protože zase věk a úctu k těm, jak říkám i kdyby to byl mladej učitel a je to úplně jedno, je to prostě učitel. No a potom vlastně nějakým způsobem zopakujeme to, co jsme probírali minule, napíšeme si do sešitu stručný zápis. Třeba řekněme ty

materiály, takže zase buď je to ukázka, nebo mám i, protože navštěvujeme, jezdíme na veletrhy stavební, takže na tom veletrhu získáváme různé jak prospekty, tak ukázky materiálů. Důležitý je samozřejmě i zapojení těch žáků, protože jim říkám, že nejenom psát, nejenom něco poslouchat, nejenom něco vidět, ale i sami říct svůj názor, nějak se projevit. Samozřejmě jsou to zase děti, které, nechci říci, se špatně vyjadřují, ale prostě ta komunikace je tam taková trochu slabší, ale zase člověk ji musí dát nějakým způsobem i ... prostě, aby oni sami řekli svůj názor nebo i to zase jak jsem řekl propojení s tou praxí, že už to dělali, že to dělali tak a tak, protože ne všechno to, co učím já, já nechci říci, že je pravda, ale i v té praxi je to něco jiného. Tak by to mělo být, jak se to učí, ale na praxi se to trochu liší

T: Učíte celých 45 minut, nebo dáváte nějaké přestávky v rámci hodiny?

R2: Snažím se celých 45 minut, přestávky dělám spíš výjimečně.

T: Podle Vás jaké výukové metody jsou vhodné pro vzdělávání žáků s mentálním postižením? R2: No dá se říci hlavně si všechno osahat, vidět to. To je důležitý. Já vždycky říkám, řeknu vám něco a oni něco píšou. Řeknu jim, napište si třeba, protože mám rozdělené třídy a napište si tedy třeba tři věty, počkejte na mně, když Vás něco zaujme nějaký slovo nebo něco, nějaký výraz, nebo prostě co neznáte, tak se zeptejte. Takže vysvětlit jim to hlavně, vysvětlit a nejenom slovně, ale prostě ukázkou a zase youtube, hned jim vlastně pustím 3 až 5 minutové šoty, jak se třeba s tím materiálem pracuje, nebo vůbec jak ten vyrábí, jak se dělá. Když já budu mluvit o nějakém Veloxu a nikdo neví co, to to je. Když řeknu, že to je dřevo, cementová deska, tak už řekne dřevo cement, ale zase na co se to používá, kde to najdu, protože tady ty výroky nebo věci, které se vlastně používají v tom stavebnictví tak ti děcka vidijou, když jsou ze školy. Nebo kde se pohybují, ale neví co to je a na co se to používá.

T: Jak motivujete Vaše žáky? Jakým způsobem?

R2: Motivace je úžasná věc no, ale samozřejmě motivace pro žáky je ten výuční list na konci. Samozřejmě protože jsou to učni, protože pracují na stavbách a nějakým způsobem dělají produktivně, takže i motivace je finanční no, ale samozřejmě zase když vidijou, třeba mají kamaráda, kterej se vyučil, který já nevím za 2 za 3 roky dělal toho zedníka a už si koupil byt nebo někdy bydlí, koupil si nějaký starší auto, tak je to motivace i hmotná pro ně, ale samozřejmě i to že se vyučijou a že budou něco znát, to znamená, že budou mít takový ten základ do dalšího života.

T: Já jsem měl spíše na mysli motivaci v hodině?

R2: Motivace k tomu předmětu, k té hodině motivace to je samozřejmě. Jsou věci, který je zajímavý, ale jsou věci, který je nezajímavý, a musíme je probrat všechny. Takže někdy je ta hodina pro ně hodně zajímavá a někdy, třeba teď probírám se třetákama nějakou certifikaci. Já vždycky říkám, to je taková občanka pro ten stavební materiál a to je takový, nebo ochrana životního prostředí to samý zase, já říkám, jestli si nějakým způsobem tu zem nebudeme chránit, tak samozřejmě to ne my, ne vy, ale až další generace odskáčou. Takže motivace ... zase je rozdíl učit v 1 ročníku ve 2 a 3 ročníku. Jo prváci, dá se říci, že jsou to ještě takový děti, kteří přijdou, a jo jo jo já nevím, proč to dělám, rodiče rozhodli. Samozřejmě někteří vědí, že tatínek je zedníkem nebo bývalo to tak, že děda byl zedníkem, táta byl zedníkem a ty budeš tak zedníkem, s tím jsem se setkával kdysi dávno. Dneska je to vlastně ty děti jako ani nevědí, vybrali si to. Zase v tom druhém ročníku už se z nich stávají takový skoro dospělí, ale ještě tak přešlapuju a v tom třetáku je to úplně zase jiný, já vždycky říkám, když učím ty třetáky, tak se člověk i do té hodiny, třeba já moje pozice je těší, protože ty kluci už něco chtějí vědět jo sami. Takže motivace ... říkám snaží se člověk nějakým způsobem nabudit říct jim jak to vlastně je, když se srovná, když se zdivo stavělo před 20 rokama, jak se zdí dneska při teplotách -5 -7 na pěnu žádná malta. Vezmete nějaký sprej, tam to promícháte 30x nanesete, oprášíte, nanesete, slepíte a drží to. Jo prostě je to zase úplně něco jiného. Takže by se dalo říci, že je snažím motivovat obsahem celého učiva.

T: Jak hodnotíte svoje žáky?

R2: Jsem přísný, ale já vždycky říkám, že jsem kamarád, ale jsem i pes.

T: Měl byste nějakou radu pro začínajícího učitele, který začíná učit žáky s mentálním postižením?

R2: Radu jsou to žáci jak každý jiný a oni sami rádi vycítí, když člověk něco nezná, takže asi, prostě taková ta příprava. Já nechci říci, že bych řekl, aby učitel šel učit, až když mu bude 30 let to určitě ne. Zase každý z nás to máme nastavené jinak. Jo někdo může být kantorem hned od těch 23 - 24, kdy skončí vysokou a některý vlastně se nějakým způsobem musí do toho dostat. Říkám znalosti a samozřejmě já vždycky říkám, jsem kamarád, jsem i pes. Jako nemůže člověk přijít do té hodiny a jenom nějakým způsobem všechno dělat stejně. Musí být prostě něco, jo třeba



nějaké to téma a potom samozřejmě jejich názory, prostě nějaká ta diskuze, prostě to musí být takové vyrovnané vyvážené.

T: Teď se přesuneme k možnostem kompenzace problémů, které mají žáci s mentálním postižením. Máte nějaké zkušenosti Individuálním vzdělávacím plánem (dále jen „IVP“)? Podíle, jste se na jeho sestavování?

R2: Zatím teda já bych řekl, že jsem ještě nikdy nedělal žádný IVP, ale je to tady na škole, protože zase říkám pracuji jako metodik prevence, máme nějaký to školský pedagogický poradenství, setkávám se u pana ředitele, takže vím, že se to tam prostě pro některý žáky řeší a nemusí to být jenom s postižením, můžou to být i žáci kteří sportují, nebo prostě něco vykonávají. Takže vlastní zkušenosti s tím nemám

T: Co si myslíte, že by mohli být výhody a nevýhody IVP?

R2: Tak výhoda, nevýhody zase je to něčím dáno, že ten žák to potřebuje – ten sportovec tady není, takže to nějakým způsobem dohání, ten co je postižený tak samozřejmě nestíhá je pomalejší. Mně to připadá, protože my ty třídy máme cca do 12 žáků, takže dá se říci, že i tady toto máme my, že já k tomu žákovi mohu přistupovat individuálně, že to vlastně vidím, protože se setkáváme ve třídě, kde mám ty třetíky a někteří nejsou schopni jako třeba, nechci říci, že za hodinu, ale za tu určitou dobu, kdy pracujeme, zvládnou určitý úkol, protože zase nemůžeme čekat jo ti dobří, kteří ta mají za 10 minut nemůžou čekat na ty, co to mají za 20 minut. Takže nějakým způsobem k nim přistupuji a vysvětluji co je důležité, a co není důležité. Takže ze zkušenosti samozřejmě, říkám přístup individuálně k těm žákům musí být.

T: Máte zkušenosti s přítomností asistenta pedagoga ve třídě? Jaké ty Vaše zkušenosti jsou?

R2: První rok, teď jsem právě učil informatiku praktikum a máme tam vlastně asistentku, která vlastně nějakým způsobem pomáhá dítěti, protože má problémy se zrakem. Takže když něco píšeme, tak jí to zvětšuje, prostě jí pomáhá. Ona třeba nevidí klasický ikony, co máte na ploše, ona jí je tedy otevře, ale prostě je to šikovná holka, která se snaží.

T: Myslíte si, že je to pro ni přínosem?

R2: Určitě, určitě pozitivní, protože ten učitel by neměl čas celou dobu věnovat se tomuto žákovi, který vlastně toho asistenta má. Já obcházím několik těch žáků

a zase bych se sem vrátil a ti jedou dál a ta asistentka poslouchá to, co učitel vysvětluje a pomáhá tomu žákovi. Já si myslím, že je to dobrá věc. Když jsou třeba tady takovíhle děti.

T: Mohl bych Vám ještě položit nějaké otázky na víc?

R2: Ano

T: Jaký je Váš názor na současný trend inkluze mentálně postižených?

R2: Nevím budou to mět ti žáci hodně složitý v těch školách. Já netvrdím, že je to nějak špatný ... ale samozřejmě zase jako když si vezmete, kdysi dávno, když byly základní školy a nebyly ještě gymnázia, do kterých se odcházelo, až v těch 8 a 9 třídách jak dneska. Tak taky z té školy nebo třídy odejdou ti nejlepší žáci a zůstane tam ten zbytek, takže vlastně nějakým způsobem se sníží kvalita toho všeho. No a tady nedokážu si představit, já když bych tam měl třeba tady tu konkrétní žákyni, která je tedy v té praktické třídě a měla by být v normální, kdyby tam byla samotná i kdyby ta měla tu asistentu, tak si to nekážu představit.

T: Máte zkušenost se vzděláváním i „zdravých“ žáků bez mentálního postižení?

R2: Ano mám, protože jsem vlastně učil na tom H oborech, takže to byli děcka vlastně výuční obor.

T: Je učení těchto skupin hodně rozdílné?

R2: Já bych neřekl, protože kolikrát říkám, že s těch zkušeností tedy ty E obory ty kluci jsou takový vděčnější, jsou hodnější. Najdou se mezi nimi grázlíci, to taky funguje, ale tedy ti speciální, ti děcka jsou takový vstřícnější, takový aji když mají třeba nějaký problémy za vama přijdou, prostě řeknou Vám to, to, to. Nechci říci, že „normální“ žáci to neřeknou, ale asi jinak už se k tomu nějak staví. I tady v tomto člověk má zkušenosti, že vlastně já si vždycky, když jsem byl někde, tak jsem vždycky říkával, nebo se toho aji držím, prostě mne to tak nějak v životě sedí, že tedy ty děcka jsou takový hodnější, protože kombinace být blbej a být grázl je špatný, ale být hodnej, třeba tady a třeba mět nějaký to postižení, pak to učení ty metody jo prostě nezvládá to, co máme, takže je toto takový, bych řekl je to srozumitelnější.

T: Děkuji Vám za Váš čas, bylo to pro mě velmi přínosné.

R2: Nemáte zač.

## D Přepis rozhovoru respondent 3

Tazatel (dále jen „T“): Dobrý den souhlasíte s nahráváním rozhovoru na diktafon?

Respondent 3 (dále jen „R3“): Ano souhlasím.

T: Můžeme tedy začít s rozhovorem?

R3: Ano můžeme.

T: V jakém oboru a jaké předměty učíte na SŠHS Kroměříž?

R3: Takže učím na oboru stravovací a ubytovací služby kuchařské práce, vlastně obor podle ŠVP a učím odborné předměty, takže vlastně technologie nebo gastronomická technologie potraviny a výživa ... odborný výcvik taky stroje a zařízení a stolničení.

T: Jaké je Vaše vzdělání?

R3: Nejvyšší vzdělání, mám vlastně vysokou školu v Ostravě na pedagogické fakultě učitelství odborných předmětů pro střední školy.

T: Máte třeba i speciální pedagogiku?

R3: Ano + vlastně ty 2 roky takže 3 semestry v Olomouci na speciální pedagogice. To doplňkové vzdělání.

T: Jak dlouhá je Vaše učitelská praxe?

R3: Učím... od 26 ... nějakých 23 roků.

T: Jak dlouhou vzděláváte žáky s mentálním postižením?

R3: 8 let

T: Takže jste se k této skupině dostala po vystudování Vaší školy?

R3: No já jsem tenkrát přecházela z jiného oboru z jiné školy a chtěla jsem dělat práci srdcem. To jsem si hodně přála a shodou okolností, mi byla nabídnuta tady tato práce, takže jsem to vzala a je to tak, že to člověk musí dělat srdcem, že tam jako ... to prostě ani nejde nějak racionálně vyhodnotit.

T: Teď se přesuneme k těm praktičtějším otázkám konkrétně k žákům. Jaké informace o žáku jsou pro Vás důležité či podstatné?

R3: O žácích tak určitě jsou důležité nějaké postřehy, vlastně z těch pedagogicko psychologických poraden, které nám chodí vlastně z toho vyšetření, to slouží jako základ. Plus si k tomu doplňujeme pochopitelně jejich rodinné prostředí, jejich rodinou anamnézu, protože to je taky hodně důležité, aby člověk věděl, co je v tom pozadí, nebo vlastně co je vede k určitým krokům nebo určitým reakcím. No a to je asi tak všechno.

T: Přijdete do kontaktu s rodinou žáka? Považujete tento kontakt za důležitý?

R3: S některými, kteří za námi přijdou, tak ano. Kontakt je určitě důležitý, no a řešíme, pokud ta rodina chce spolupracovat. Je prostě nastavená tak, že spolupráce může vzniknout, tak určitě je to třeba určitý postup, jak se vlastně k tomu žáku, dítěti nebo studentovi chovat jo, aby jsme vlastně dosáhli toho tíženého nebo vytyčeného cíle co bychom chtěli. Jo takové to směřování, samozřejmě když je to i s té strany té rodiny, tak určitě je to dobře. Třeba ta podpora v určitých věcech.

T: Dokážete si představit, že byste tyto děti učila bez informací, které máte teď k dispozici?

R3: No tak určitě by to trvalo déle, než bych na to přišla, protože zase nejsem tomu aprobovaná, abych věděla jaké má postižení. I když člověk vychází ze svých zkušeností, tak už spoustu věcí pozná jo, ale určitě je dobře, když je to podložené nějakou lékařskou zprávou či vyšetřením.

T: Teď se přesuneme k samotnému vyučovacímu procesu. Jak dlouho se připravujete na 1 vyučovací hodinu?

R3: No když jsem začínala, tak to bývalo 3 až 4 hodiny, někdy i déle denně (smích). Dnes už je to samozřejmě, už po těch letech praxe, už je to trošku míň. Člověk tam totiž, nebo takto práce s těmi dětmi, protože tady máme autisty, máme tedy různě vyhraněné, samozřejmě ty děti s různými vadami. Jsou tady potom děti s kombinovanými vadami, takže tam je potřeba i těch názorných ukázek, těch materiálů, vlastně, které jim pomáhají pochopit to učivo samozřejmě, o to se ta doba té přípravy jako by, prodlužuje, ale nedokáží říci, jestli je to dneska hodina, dvě nebo déle

T: Nevadí, jak vypadá Vaše obvyklá vyučovací hodina? Jak je dlouhá vaše hodina?

R3: No asi ta struktura té hodiny je v podstatě, nebo měla by být. Základ mám nastavený podle standardní struktury vyučovací hodiny s tím, že se přijde přivítání pozdravení, opakování, výklad atd. samozřejmě, ale každá ta hodina je trošku jiná a taky záleží na tom jak ty děti, jaké je ve třídě klima. Když přijdu, někdy jsou prostě výborní, jo takže si sedneme a jede to krásně. Jo z toho člověk musí improvizovat, musí vymýšlet přizpůsobovat, to je asi i to, co mě na tom baví. Prostě každá ta hodina je jiná

T: Učíte celých 45 minut, nebo dáváte nějaké přestávky v rámci hodiny?

R3: No zase záleží, ale spíš bych je řekla, že je to individuální, obzvlášť tady u těch v té praktické třídě, tak tam ano, tam jako individuálně, jako vyloženě někteří neudrží samozřejmě tu pozornost, tak je potřeba to prokládat. Takže chvilku děláme tady to, pak se zaměříme na to nebo třeba odskočíme, nebo třeba se pobavíme co doma. Jo člověk je musí nechat chvilku vydýchnout, aby pak mohli jet dál, nebo třeba někteří si jdou vyloženě odpočinout, oni tam mají dokonce takovou malinkou - malinké křesílko, že si tam můžou jít sednout jako odpočinout, když prostě to nedávají, takže i takto člověk se samozřejmě musí přizpůsobit tomu stavu toho dítěte.

T: S jakými problémy se setkáváte v hodině nejčastěji?

R3: Hmm ... problémy ani ne tak, že by ti děti byli nesoustředění, nebo že by tomu učivu třeba nerozuměli, ale spíš problémy co jsou, tak tady na těch učebních oborech máme děti, které mají výchovné problémy, což asi takový kámen úrazu jo, že opravdu se ty děti někdy sejdou tak, že ... to prostě je člověk víc umravňuje, než vyučuje. To je takový, docela to mi potom vadí v té práci.

T: Podle Vás jaké výukové metody jsou vhodné pro vzdělávání žáků s mentálním postižením?

R3: Výukové metody hm ... určitě hodně názornosti, to v každém případě. Samozřejmě to tempo výuky je přizpůsobit jim, asi tak pokaždé je to jinak jak jsem říkala, no a hodně názornosti. Hodně opakování, vracet se a vždycky po krůčcích se posunovat dále, že tedy to prostě nejde tak jako striktně, že ze strany po stranu se naučíte, že tady to opravdu musí člověk korigovat.

T: Jak motivujete Vaše žáky? Jakým způsobem?

R3: (smích respondenta) Motivuju, tak určitě ústně svým nadšením elánem.

T: Jak hodnotíte svoje žáky?

R3: Říkají o mně, že jsem hodná, ale já si myslím, že jsem přísná.

T: Používáte třeba i slovní hodnocení?

R3: Určitě, určitě oni jsou rádi, oni jsou za to vděční, že tam je vidět, že i třeba nejsou zvyklí z toho domácího prostředí na pochvaly, takže oni na to opravdu reagují velice dobře, že je to posunuje, že spíš člověk víc dosáhne toho, než když by na ně hartusil, tak je radši teda pochválím a pak je s nimi lepší domluva.

T: Pozorujete nějaké efekty vašeho vzdělávacího působení? Třeba zlepšením chování.

R3: Jak kdy, jak kdo.

T: Měla byste nějakou radu pro začínajícího učitele, který začíná učit žáky s mentálním postižením?

R3: Tak určitě to člověk musí dělat s láskou, jak už jsem řekla na začátku, protože bez toho to nejde. Určitě důkladná příprava to samozřejmě a hodně dělat to s láskou. To to opravdu člověk musí dělat srdcem.

T: Teď se přesuneme k možnostem kompenzace problémů, které mají žáci s mentálním postižením. Máte nějaké zkušenosti Individuálním vzdělávacím plánem (dále jen „IVP“)? Podíle, jste se na jeho sestavování?

R3: Vyloženě sama jsem IVP nedělala, ale podílela jsem se na něm, ano děláme je, mají to obzvláště žáci v praktických třídách.

T: Myslíte, že žákům ICP pomáhá?

R3: Jo určitě u nás třeba ti IVP jsou tak, že mají vlastně rozložený ročník na dva roky a je to super. Pro některé opravdu tím, že si to prostě projedou. Jako by ten jeden ročník, jedou dva roky, vlastně jim to, pomohlo jako zkušenost úplně kladná, výborná, obzvláště v těch praktických třídách 100%. I tady na tom učebním oboru, vlastně máme... vlastně 2 takové žáky co to absolvovali a super.

T: Máte zkušenosti s přítomností asistenta pedagoga ve třídě? Jaké ty Vaše zkušenosti jsou?

R3: Ano zkušenosti jsou kladné, nemám problém.

T: Mohl bych Vám ještě položit nějaké otázky na víc?

R3: Ano

T: Jaký je Váš názor na současný trend inkluze mentálně postižených?

R3: Můj názor je absolutně negativní. Nevím, jestli ten člověk někdy byl tady s těma dětma, který to tedy vymyslel.

T: Myslíte si, že je výhoda mít ve třídě více žáků s podobným postižením?

R3: Možná že s tím že se to vyučování snáze přizpůsobí víc se, jakoby může přizpůsobit, protože jako když tam má každý trošku jiný problémy, tak je to takové variabilnější, i když je zase ta hodina možná pestřejší, nevím.

T: Máte zkušenost se vzděláváním i „zdravých“ žáků bez mentálního postižení?

R3: Ano na rozdíl si nevzpomenu, už je to hodně dávno. Nepamatuji si, protože jsem sklouzla tady k tomuto, ale rozdíl bude určitě v tom, že jednak v přístupu samozřejmě v těch přípravách. Jedna ty děti, které jsou jako bez SPEC, tak ty vlastně s těma je ta práce jednodušší o to vysvětlování, kdyžto tedy s těma dětma je to zase, jsou vděčnější ty děti. Takže je to víc naplňující, bezprostřednější, fakt je to srdečnější.

T: Děkuji Vám za Váš čas, bylo to pro mě velmi přínosné.

R3: Nemáte zač.

## E Přepis rozhovoru respondent 4

Tazatel (dále jen „T“): Dobrý den souhlasíte s nahráváním rozhovoru na diktafon?

Respondent 4 (dále jen „R4“): Ano souhlasím.

T: Můžeme tedy začít s rozhovorem?

R4: Ano můžeme.

T: V jakém oboru a jaké předměty učíte na SŠHS Kroměříž?

R4: Učím na učebním oboru stravovací a ubytovací služby, vlastně kuchařské práce a na praktické škole dvouleté učím výživu a přípravu pokrmů.

T: Jaké je Vaše vzdělání?

R4: Mám vzdělání, nemám teda zakončeno bakalářskou zkouškou, ale mám z celoživotního vzdělávání Osvědčení pro učitele odborných předmětů na středních školách. Dále mám kurz speciální pedagogiky pro učitele odborného výcviku.

T: Jak dlouhá je Vaše učitelská praxe?

R4: 20 let

T: Jak dlouhou vzděláváte žáky s mentálním postižením?

R4: Po celou dobu těch 20 let.

T: Vzpomněla byste si, jak jste se k této skupině dostala?

R4: Dostala jsem se k tomu po mateřské dovolené, bylo to tehdy k jinému oboru, ale na této škole a bylo to k oboru šití prádla, protože jsem měla vystudovanou oděvní průmyslovku, plus jsem si potom dodělala v průběhu let to doplňující pedagogické vzdělání a učila jsem učební obor pro děvčata a to šití prádla. No, ale v průběhu let došlo k tomu, že se žáci nehlásili na tento učební obor, tak jsem se rekvalifikovala tím, že jsem si udělala vzdělání v oboru gastronomie a začala jsem učit tady vlastně tento obor.

T: Čím Vás tato práce oslovuje.



R4: Baví mě, jako práce s těmito lidmi, naplňuje mě, nemám s tím nějaký problém. Jako kolikrát se rodiče ptají, jak to zvládám, ale já si myslím, že jako já s tím žádný osobní problém nemám.

T: Teď se přesuneme k těm praktičtějším otázkám konkrétně k žákům. Jaké informace o žáku jsou pro Vás důležité či podstatné?

R4: Tak jsou to informace ze speciálního pedagogického centra (SPC), které vlastně dává doporučením žákům ke studiu na naší škole. Speciální pedagogické centrum, odtud máme vždycky to doporučení, kde máme napsáno, jak bychom, s těmi žáky měli pracovat. Určité metody práce a vůbec takové věci.

T: Přijdete do kontaktu s rodinou žáka? Považujete tento kontakt za důležitý?

R4: Ano, rodiče chodí zvlášť na tu praktickou školu. Vídáme se téměř denně, protože rodiče si žáky přiváží a odváží zase domů po škole. Takže pokud je nějaký problém můžeme jako spolu takhle mluvit nebo máme telefonní kontakt na sebe. Kontakt určitě považuji za důležitý, jsem v bezprostředním kontaktu téměř denně.

T: Co s rodinou nejčastěji řešíte?

R4: Tak jako ty vzdělávací problémy a někdy je to i chování a občas nějaké maličernosti ve třídě co děti řeší mezi sebou.

T: Dokážete si představit, že byste tyto děti učila bez informací, které máte teď k dispozici?

R4: No tady ty žáky ani moc ne, protože vlastně v těch informacích je skryto veškeré o tom jejich postižení.

T: Teď se přesuneme k samotnému vyučovacímu procesu. Jak dlouho se připravujete na 1 vyučovací hodinu?

R4: To záleží zase jaká je to hodina, že ... tak asi 60 minut.

T: Jak probíhá Vaše obvyklá vyučovací hodina? Jak je dlouhá?

R4: Já kdybych vzala v úvahu třeba tu výživu a přípravu pokrmů na té praktické škole, takže ta je taková teoretická i praktická, takže tam toho máme hodně. Prvně se seznámíme s tím programem toho dne a potom mám praktické ukázky, hlavně máme třeba různě vystřižované z časopisů např. skladování potravin, takže i s těch letáček používáme obrázky, co skladujeme v chladničce v mrazničce atd.

T: Učíte celých 45 minut, nebo dáváte nějaké přestávky v rámci hodiny?

R4: I takovou odpočinkovou činnost mají žáci.

T: S jakými problémy se setkáváte v hodině nejčastěji?

R4: No tam je problém spíš s psaním, kdyby měli psát nebo číst tak to dělá žákům problémy, takže jim ti texty spíše tisknu a oni si je lepší do sešitu, takže si píšeme jenom jednu dvě věty, a to ten úkol, který nás čeká, potom už to mají natištěné, takže podle toho postupujeme.

T: Podle Vás jaké výukové metody jsou vhodné pro vzdělávání žáků s mentálním postižením?

R4: No tak hlavně ten názor jako tam převažuje, že si to můžou vyzkoušet, osahat a hlavně ty názorné pomůcky potřebují využívat.

T: Jak motivujete Vaše žáky? Jakým způsobem?

R4: Tak vším zajímavým samozřejmě, můžou si jako i na počítači občas pracovat, že si tam můžou vyhledávat informace, anebo potom když máme jednu hodinu třeba té teorie, pak mají hodinu praxe, takže co máme kdo rád, tak to si připravíme a pak si to sníme. Máme jídelníček, který si potom sníme.

T: Jak hodnotíte svoje žáky?

R4: Jak, kdy samozřejmě.

T: Používáte třeba i slovní hodnocení?

R4: Určitě, pochvalu mají rádi samozřejmě.

T: Pozorujete nějaké efekty vašeho vzdělávacího působení? Třeba zlepšením chování.

R4: Určitě, když jsou pochváleni nebo motivováni, když dělají to, co rádi dělají. Horší je, když je něco nebaví.

T: Měla byste nějakou radu pro začínajícího učitele, který začíná učit žáky s mentálním postižením?

R4: Aby to dělal s láskou k žákům samozřejmě.

T: Teď se přesuneme k možnostem kompenzace problémů, které mají žáci s mentálním postižením. Máte nějaké zkušenosti s Individuálním vzdělávacím plánem (dále jen „IVP“)? Podílel, jste se na jeho sestavování?

R4: Tak máme tady žáka na praktické škole, který IVP má, protože má psychické problémy.

T: Myslíte, že tomuto žákovi ICP pomáhá?

R4: Určitě, protože jednak nemá tolik hodin jako ostatní žáci, protože se nevydrží tak dlouho dobu soustředit a jinak se ještě může učit i doma.

T: Máte zkušenosti s přítomností asistenta pedagoga ve třídě? Jaké ty Vaše zkušenosti jsou?

R4: Máme taky v té třídě i speciálního pedagoga, je to žena. Myslím, že je tam přínosem, je tam pro dvě žákyně, ta jedna ji potřebuje víc, ta druhá méně to je žákyně se zrakovou vadou, takže ji diktuje, dělá ji linky v sešitě široké 3 CM. Široké linky černou fixou, do kterých si ona píše text a určitě jí pomáhá s osobní hygienou, když potřebuje a tak. Tím pomáhá učiteli, aby se mohl soustředit i na další žáky.

T: Mohl bych Vám ještě položit nějaké otázky navíc?

R4: Ano.

T: Jaký je Váš názor na současný trend inkluze mentálně postižených?

R4: Tak pokud jsou to žáci s lehčím mentálním postižením, tak by byla možná, ta inkluze si myslím, ale je potřeba aby ti žáci do té školy samozřejmě chodili, protože problém některých žáků je hlavně ta docházka, ale žáci se středním a těžkým poškozením by mněli chodit do speciálních škol.

T. Myslíte si, že je výhoda mít ve třídě více žáků s podobným postižením?

R4: Může být, jako nedochází třeba tolik k posmívání mezi těmi žáky, kteří tím hendikepou netrpí.

T: Máte zkušenost se vzděláváním i „zdravých“ žáků bez mentálního postižení?

R4: Zdraví po rozumové stránce ano, ale jsou třeba tělesně postižení. Tito žáci mají spíše výchovné problémy, každý má své, není to zas tolik rozlišné.