

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
Ústav speciálněpedagogických studií

## **Bakalářská práce**

Zuzana Peprná

Možnosti vzdělávání žáků  
s lehkým mentálním postižením

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, z nichž jsem čerpala.

V Olomouci dne 1. 7. 2021

.....

Zuzana Peprná

**Poděkování:**

Ráda bych zde poděkovala Mgr. Bc. Ivaně Hrubéšové, DiS., PhD. za odborné vedené mé bakalářské práce, za cenné připomínky a pomoc při zpracování.

## OBSAH:

Úvod.....	5
1 Teoretická část.....	6
1.1 Definice mentálního postižení.....	6
1.2 Terminologie mentálního postižení.....	8
1.3 Poznávací procesy u jedinců s mentálním postižením.....	9
1.4 Lehké mentální postižení.....	11
1.4.1 Charakteristika dětí s lehkým mentálním postižením.....	12
1.5 Oslabení kognitivního výkonu.....	13
1.5.1 Žák s oslabením kognitivního výkonu.....	13
1.6 Legislativní ukotvení žáků s lehkým mentálním postižením.....	17
1.7 Koncepční změny v oblasti psychopedie spojené s novými legislativními úpravami....	17
2 Metodologie.....	22
2.1 Cíle a metodologie výzkumného šetření.....	22
2.2 Výzkumná otázka.....	22
2.3 Rozhovory a pozorování.....	22
2.4 Charakteristika výzkumného vzorku.....	23
2.5 Charakteristika školy.....	24
3 Výsledky.....	25
3.1 Výsledky rozhovorů.....	25
3.2 Kazuistiky.....	27
3.2.1 Kazuistika č. 1.....	28
3.2.2 Kazuistika č. 2.....	31
3.2.3 Kazuistika č. 3.....	35
4 Diskuze.....	42
5 Limity výzkumu.....	44
Závěr.....	45
RESUMÉ.....	46
SUMMARY.....	46
LITERATURA.....	47

# Úvod

Současná situace ve školství je interpretována legislativními a koncepčními změnami v edukaci jedinců s lehkým mentálním postižením, oslabením kognitivního výkonu. Nejzásadnější změnou, ke které naše školství dospělo, je skutečnost, že na vzdělávání a výchově jedinců se zdravotním postižením se již nepodílejí jen školy speciální, ale s v návaznosti se současnými integračními trendy v edukaci se stává integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami běžnou součástí všech školských zařízení a typů škol. Integrované vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami je součástí významné cesty k humanitního přístupu nejen ve školství, ale především ve společnosti.

V teoretické části práce se zaměřuji na základní pojmy, které definují a vymezují lehké MP a oslabení kognitivního výkonu. Jednotlivé podkapitoly se týkají charakteristiky žáků s lehkým MP a žáků s oslabením kognitivního výkonu. Navazuje legislativní ukotvení se systémem vzdělávání těchto žáků, která je důležitá pro optimální výběr školy pro daného žáka, spolu s koncepčními podmínkami. Metodologie popisuje, za jakých podmínek probíhalo výzkumní é šetření s charakteristikou školy, ve které jsou žáci s lehkým MP a žák s oslabením kognitivního výkonu integrováni a vzděláváni.

V praktické části práce se seznámíme s jednotlivými kazuistikami, které jsou zaměřeny na podmínky, které jsou potřebné, optimální pro integraci těchto žáků.

Hlavním cílem bakalářské práce a výzkumného šetření je zjistit, jaké jsou podmínky integrace žáků s lehkým mentálním postižením či oslabením kognitivního výkonu na dané základní škole.

Téma bakalářské práce jsem si zvolila, jelikož mám velice blízko k žákům, které popisují ve svých kazuistikách. Se dvěma chlapci jsem několik let pracovala jako asistent pedagoga v základní škole hlavního vzdělávacího proudu, třetího chlapce jsem měla možnost pozorovat a být přítomna u odborných náslechů v ambulanci klinického odborníka.

Výzkum byl uskutečňován po dobu čtyř let v základní škole, kterou navštěvují integrovaní žáci (viz kazuistiky žáků). Škola se nachází v Olomouckém kraji. Náslechy probíhaly v ambulanci klinického odborníka v oboru zdravotnictví, kde jsem měla možnost dítě s lehkým mentálním postižením sledovat v průběhu jednoho roku.

# 1 Teoretická část

## 1.1 Definice mentálního postižení

V současné době na území České republiky žije téměř tři až čtyři procenta jedinců mentálním postižením. Což také potvrzují i statistické odhady. Ty předkládají počet osob s mentálním postižením v počtu 300 000 žijících v ČR. (Bendová, Zíkl, 2011, s. 9)

*„Mentální postižení lze definovat jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i postnatální etiologií.“* (Valenta, 2013, s. 12)

Střešním pojmem používaným v pedagogické dokumentaci je širší pojem **mentální postižení**.

Dále lze zmínit následující definici: *„Postižení mentální (intellectual disability, geistige Behinderung/mentale Retarrung) v nejširším psychopatologickém kontextu též označení některých duševních poruch (psychiatrický koncept); zastřešující pojem zahrnující kromě mentálního postižení i takové hraniční pásmo kognitivně-sociální disability, které znevýhodňuje klienta především při vzdělávání na běžném typu škol (starší pedagogický koncept.“* (Valenta a kol., 2015, s. 146)

Dle Vágnerové (2014) je termín mentální postižení (mentální retardace) *„souhrnné označení vrozeného postižení rozumových schopností vyznačující se neschopností porozumět svému okolí a přizpůsobit se mu. Jedná se o postižení trvalé, i když na základě kvality vnějších podnětů je možný určitý posun, základ však zůstává s jistým omezením.“* (Pugnerová, 2016, s. 209)

Jedinci s mentálním postižením se vyznačují příznačnou vývojovou duševní poruchou se sníženou inteligencí, typickou především v oblastech se sníženou řečovou, kognitivní a sociální schopností. Příčina deficitů se může vyskytnout v období prenatálním, perinatálním i postnatálním. Podstatné znaky mentálního postižení vyplývají z nedostatečného rozvoje v oblasti myšlení a řeči, deficity v oblasti schopnosti učení a s tím spojené horší přizpůsobení se jedince na běžné životní prostředí. Dále je označována vývojovou poruchou integračních psychických funkcí projevujících se ve všech složkách osobnosti jedince s mentálním postižením (duševní, sociální, tělesné).

Typickým a zároveň nejvýraznějším rysem osobnosti je nezvratně poškozená schopnost poznávací, která se nejvíce projevuje v oblasti učení. Možnosti vzdělávání a

výchovy jsou tak závislé na stupni mentálního postižení. Stav mentálního postižení je neměnný (trvalý); vrozený či časně získaný (do dvou let věku života dítěte). Při samotné realizaci výchovně-vzdělávacího procesu je důležité, aby se pedagogové, kteří se podílejí na edukaci dětí, žáků a studentů s mentálním postižením, nejen seznámili se specifiky mentálního postižení, ale především se při plánování naučili tato specifika zohledňovat a umět s dětmi s mentálním postižením pracovat. (Valenta, Muller, 2013, s. 59-60)

Dle Vágnerové, 2004 jsou pro děti s mentálním postižením specifické:

- poruchy kognitivních procesů;
- poruchy vizuomotoriky a pohybové koordinace;
- zvýšená závislost na rodičích a druhých lidech;
- infantilnost osobnosti;
- zvýšená pohotovost k úzkosti, k neurotickým a dětským reakcím;
- pasivita, celková zpomalenost v chování / impulzivnost, hyperaktivita;
- konformnost se skupinou;
- sugestibilita a rigidita chování;
- nedostatky v osobní identifikaci a ve vývoji svého „já“;
- opožděný psychosexuální vývoj;
- nerovnováha v aspiraci a výkonu;
- zvýšená potřeba uspokojení a jistoty;
- citová vzrušivost a labilita nálad;
- poruchy v interpersonálních vztazích a komunikaci;
- snížená přizpůsobivost k sociálním a školním požadavkům;

**Mentální postižení** lze vymezit jako „*vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatalní, perinatální i časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince.*“ (Valenta, 2018, s. 34).

#### **Definice mentálního postižení dle MKN – 10 (2000)**

*„Mentální postižení je stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován především narušením schopností projevujících se v průběhu vývoje a podílejících se na celkové úrovni inteligence. Jedná se především o poznávací, řečové, motorické a sociální dovednosti. Mentální retardace se může vyskytnout s jakoukoliv jinou duševní, tělesnou či smyslovou poruchou anebo bez nich. Jedinci s mentálním postižením*

*mohou být postižení celou řadou duševních poruch, jejichž prevalence je tři až čtyřikrát častější než v běžné populaci. Adaptivní chování je vždy narušeno, ale v chráněném sociálním prostředí s dostupnou podporou nemusí být toto narušení u jedinců s lehkou mentální retardací nápadné.*“ (Valenta, 2018, s. 36).

Z hlediska výchovy a vzdělávání jedinců s lehkým mentálním postižením, oslabením kognitivního výkonu se nejvíce přikláním k výše uvedené definici (Valenta, 2018, s. 36) „*Adaptivní chování je vždy narušeno, ale v chráněném sociálním prostředí s dostupnou podporou nemusí být toto narušení u jedinců s lehkou mentální retardací nápadné.*“, která nejlépe koresponduje s tématem práce.

## 1.2 Terminologie mentálního postižení

Status coby terminus technicus sice pojem mentální postižení nemá, přesto je široce užíván především ve speciálně pedagogické a poradenské praxi. Součástí je její pevné legislativní ukotvení. Do označení institucionálního (SPC pro děti, žáky a studenty s mentálním postižením) se příkladně promítá tato praxe či charakteru implementačního (Rámcový vzdělávací program (RVP), Národní ústav pro vzdělávání). Pojem „*mentální postižení*“ byl využíván ve zdravotnické terminologii (především v klinické psychologii a psychiatrii) coby synonymum mentální retardace. V oblasti školství (s ohledem na tradici) byl samotný pojem donedávna chápán širěji. Terminologický a výkladový slovník speciální pedagogiky (Vašek a kol., 1993) pro mentální postižení používá pojem zastřešující, využívaný především v oblasti školství a v pedagogické dokumentaci, který „*orientačně zahrnuje prakticky všechny jedince s IQ pod 85, tedy osoby s mentálním postižením a osoby nacházející se v hraničním pásmu mentálního postižení.*“ (Valenta, 2020, s.13).

Termín **mentální postižení (mentální retardace)** je vymezen též jako „*nedostatečný rozvoj intelektových schopností, jehož závažnost posuzujeme podle hloubky postižení na lehkou, středně těžkou, těžkou a hlubokou* (Svoboda, Češková, Kučerová, 2006).

Širší pojetí mentálního postižení mělo svou oporu ve školství (v každodenní praxi), v podobě svých žáků, kteří pro své kognitivní (nižší) schopnosti běžné nároky školy těžce zvládali nebo nezvládali. Přitom se však mentální postižení u žáků neprojevovalo. V současné době je pro takové děti, žáky, studenty ve speciální pedagogice užíván, prosazován termín oslabení kognitivního výkonu (oslabení kognitivních funkcí). Mentální postižení je v



tom smyslu širěji chápáno synonymem pro označení pojmu mentální retardace. Dochází k překrývání pojmu oslabení kognitivního výkonu s hraničním pásmem mentálního postižení. Některé pojmy, které jsou spjaty se speciálně vzdělávacími potřebami od mezinárodních klasifikací, školství odvozuje. Zejména se jedná o *Mezinárodní klasifikaci nemocí* (ICD, MKN) a *Diagnostický a statistický manuál Americké psychiatrické asociace APA* (DSM-5) Světové zdravotnické organizace (WHO). V současné době je k dispozici nová, jedenáctá revize klasifikace (ICD – 11). Zjednodušeně se dá říci, že se jedná především o děti, žáky a studenty pohybujících se ve druhém stupni podpůrných opatření (PO). (Valenta, Petráš, 2012, s. 28).

Intelektové funkce (schopnost logického myšlení, učení se, příp. řešení obvyklých problémů), které jsou označovány pojmem inteligence, nás odkazují na mentální kapacitu obecnou. Měření intelektových funkcí je možné jednou z metod, IQ testem. Pokud se v testu vyskytne skóre v rozmezí 70 – 75 IQ, signalizuje již omezení intelektových funkcí. Standartní testy také odhalují klientovo omezení v oblasti adaptačního chování, které pojímá následující deficit schopností: (Valenta, Petráš, 2012, s. 28).

Oblast sociální (schopnost řešení a orientování se v problémech, vztahové a interpersonální dovednosti, schopnost vlastní odpovědnosti, věřit v sama sebe, řídit se, brát na vědomí zákony a pravidla a řídit se jimi).

Oblast pojmová (řeč – slovní zásoba, orientování se v čase a prostoru, sekvenční myšlení, početní gramotnost a s tím spojené orientování a manipulace s peněžními prostředky, klientův osobní rozvoj, sebeřízení)

Oblast praktických dovedností (činnosti a aktivity každodenního života klienta, starání se o sebe sama, profesní dovednosti a povinnosti vyplývající ze zaměstnání, mobilita dopravními prostředky, vlastní bezpečnost, způsobilost k zacházení s peněžními prostředky).

Z výše uvedených terminologických vymezení plyne, že k diagnostikování a vymezení pojmu mentálního postižení není zapotřebí jen stanovení inteligenčního kvocientu (pod IQ 70). K diagnóze je zapotřebí brát na zřetel celé další činitele ovlivňující schopnosti jedince.

### **1.3 Poznávací procesy u jedinců s mentálním postižením**

Rozvoj poznávacích procesů a samotné poznávací procesy jsou vždy limitovány stupněm mentálního postižení jedince.

**Myšlení** bývá konkrétní a zpravidla nedosahuje abstrakce; jedinec se nedokáže odpoutat od svého úhlu pohledu, od vlastních potřeb a pocitů a myšlení se stává egocentrickým. Myšlení se vyznačuje stereotypií, ulpívavostí a rigiditou (nepružností), která se u jedince vyskytuje spíše jako forma obrany v případě neznalosti a bezradnosti (osoba se neustále vrací k prvotní myšlence).

**Učení** bývá omezené, vyznačuje se mechanickým rázem, nabyté dovednosti a informace se fixují stereotypně; rigidně. Nová situace či změna návyků činí značné obtíže v přizpůsobení a pochopení. Trvá delší dobu, než je jedinec schopen něčemu se naučit. Při získávání nových poznatků jedinec vykazuje jistou neochotu a pohodlnost; musí být vynaloženo mnoho úsilí k motivaci (např. materiální odměnou – jídlem, oblíbenou činností, pochvalou). Samotné učení je přizpůsobeno a probíhá kvůli osobě, která jedince motivuje a ke které má zároveň pozitivní vztah, nikoliv tedy kvůli sobě samému. Učení musí tedy probíhat na základě emoční podpory, samotné učení je motivováno emočně, nikoliv kognitivně (jako u malých dětí).

**Řeč** je stížena jak po stránce expresivní, tak i v oblasti porozumění. Daný jedinec není schopen rozumět složitějším slovním obrátům (abstraktním), nechápe ironii, humor ani nadsázku. Vše chápe doslova. Jedinec se vyjadřuje v jednoduchých a krátkých větách s konkrétními pojmy. Nejlépe porozumí sdělenému, pokud je s ním takto komunikováno.

V řeči se mohou objevovat **echolálie** (opakování určitých slov a částí sdělení, tedy něco připomínající ozvěnu).

**Výslovnost** může působit setřele, jeví se být méně přesnou, proto je vhodnější jedince s mentálním postižením naučit některým základním pocitům (např. při stavech akutního onemocnění a bolestí vyjádření souhlasu či nesouhlasu apod.).

(Pugnerová, Kvintová, 2016, s. 214-215).

Celkově lze shrnout výčet poznávacích procesů a jiných klinických projevů podle Švarcové (in Pugnerová, Konečný, 2012):

- zpomalenou chápavostí, jednoduchostí a konkrétností úsudků;
- sníženou schopností až neschopností komparace a vyvozování logických vztahů;
- sníženou mechanickou a zejména logickou pamětí;
- těkavou pozorností;
- nedostatečnou slovní zásobou a neobratností ve vyjadřování;
- poruchami vizuomotoriky a pohybové koordinace;

- impulzivností, hyperaktivitou nebo celkovou zpomaleností chování;
- citovou vzrušivostí;
- sugestibilitou a rigiditou chování;
- nedostatky v osobní identifikaci a ve vývoji já;
- nerovnováhou aspirací a výkonů;
- zvýšenou potřebou uspokojení a bezpečí;
- poruchami v interpersonálních skupinových vztazích a v komunikaci;
- sníženou přizpůsobivostí sociálním požadavkům.

(Pugnerová, Kvintová, 2016, s. 215).

## 1.4 Lehké mentální postižení

V současné době je připravována jedenáctá revize klasifikace ICD – 11. Jednotlivé stupně mentálního postižení jsou určeny na základě posouzení struktury inteligence spolu se schopností adaptability jedince (jeho chování). Orientačně je posouzen také inteligenční kvocient spolu s mírou zvládnání nároků sociálně-kulturních na jedince.

F70 Lehké mentální postižení (*mild mental disability*); IQ 50 až 69

**Lehké mentální postižení** projevující se opožděným řečovým vývojem. Nastupující hlavní problémy se dostávají až nástupem do školy. Většina jedinců se vyznačuje nezávislostí v sebeobsluze, klienti jsou schopni zastávat nenáročná profesní uplatnění; v sociálně nenáročném prostředí se bez větších potíží a problémů pohybovat. Velký význam na utváření a spoluutváření osobnosti jedinců s LMP má bezesporu i výchovné prostředí. (Valenta, Muller, 2013, s. 53).

Dle Pugnerové, Kvintové, 2016 se jedná o jedince s LMP, kteří jsou schopni se vzdělávat ve speciálních nebo i v běžných základních školách (vzdělávají se s pomocí asistenta pedagoga); klienti s LMP mohou vykonávat méně kvalifikovanou či nekvalifikovanou (jednoduchou) manuální práci. Pro svůj život potřebují sociální a emocionální podporu; jsou schopni samostatného života.

„V dospělosti dosahují mentální úrovně dítěte středního školního věku.“ (Pugnerová, Kvintová, 2016, s. 213).

### 1.4.1 Charakteristika dětí s lehkým mentálním postižením

*„Hlavní potíže se u dětí s lehkým mentálním postižením obvykle objevují při zvládnání školních nároků, zejména při teoretické práci ve škole. Nejvhodnější se proto jeví zaměření edukace na rozvoj jejich schopností a kompenzaci nedostatků. Proces edukace těchto žáků může být také komplikován tím, že se u nich v emocionální oblasti projevuje značná citová nezralost a neadekvátnost citů vzhledem k podnětům, nízká sebekontrola a výrazná sugestibilita. Navíc se u mnohých objevují specifické problémy v oblasti čtení a psaní. Žákům s lehkým mentálním postižením prospívá výchova a vzdělávání zaměřené na rozvíjení jejich dovedností a kompenzování nedostatků.“ (Bendová, Zikl, 2011, s. 12).*

V současné době je většina dětí s lehkým mentálním postižením vzdělávána v základních školách speciálních, základních školách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením, integrována v běžných základních školách. Následně absolvují odborná učiliště, popřípadě praktické školy dvouleté. Jedinci s horní hranicí LMP mohou být následně zaměstnáni prací, u které jsou spíše vyžadovány praktické schopnosti (před teoretickými) včetně méně kvalifikované manuální práce a práce nekvalifikované. S přihlédnutím k hledisku, že v sociálním kontaktu je kladen jen velmi malý důraz na znalosti teoretické, lehký stupeň mentálního postižení nemusí působit v sociálním kontextu vážnější problémy. U jedinců s lehkým mentálním postižením, kteří tvoří cca 70% všech jedinců s mentálním postižením, se individuálně mohou projevovat i přidružené chorobné stavy; jsou jimi poruchy autistického spektra (PAS) a další vývojové poruchy ((epilepsie, poruchy chování nebo tělesná postižení).

U jedinců s lehkým mentálním postižením, které byly adekvátním způsobem vzdělávány výchovně dobře vedeny, se neočekává závažnější narušení orientačních funkcí. Po osvojení si znalostí orientace v čase (dny v týdnu, měsíce v roce a roční období; orientování se v čase běžného dne), nenastávají u jedinců s LMP závažnější problémy v oblasti časové orientace (problémy v oblasti určování data). (Bendová, Zikl, 2011, s. 12-13).

Některým jedincům s LMP mohou dělat problémy určování a orientování se v čase na hodinkách (určování času na digitálních nebo ručičkových hodinkách). Bývá účelem si ověřit, zda jsou klienti schopni propojit si tento čas s během všedního dne. Nedostatky, poruchy v oblasti časové orientace mohou spíše signalizovat nedostatek výchovného působení. U skupiny osob s lehkým mentálním postižením, u které se vyskytují problémy s určováním času (i přes maximální pedagogické působení), je na místě anamnéza a rozhovor s rodinnými

příslušníky a osobami, které se podílí na výchově a vzdělávání jedince s LMP; tyto skutečnosti jsou rozhodujícími činiteli pro diagnostiku.

U adekvátně vzdělávaných jedinců s lehkým mentálním postižením se uvedené problémy neočekávají; popisované potíže se vyskytují u dětí deprivovaných a zanedbávaných. Je na místě anamnézou posoudit orientaci v místě bydliště, schopnost samostatného cestování a dopravy na známá místa. (Bendová, Zikl, 2011, s. 12-13). V níže uvedené kapitole bych se ráda věnovala žáku s oslabením kognitivního výkonu. Pokusím se o definici termínu oslabení kognitivního výkonu a charakterizovat žáka s oslabením kognitivního výkonu.

## 1.5 Oslabení kognitivního výkonu

*„Oslabení kognitivního výkonu je takové snížení výkonnosti, které ještě není na úrovni mentálního postižení, ale přesto znevýhodňuje především při vzdělávání a indikuje podpůrná opatření edukativního (popř. psychosociálního) charakteru.“* (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2018, s. 34).

**„Výkon kognitivní – oslabení (cognitive disadvantage, kognitive Leistungsschwache) snížení výkonnosti, které ještě není na úrovni postižení mentálního, ID/IDD, ale přesto znevýhodňuje především ve vzdělávání a indikuje opatření podpůrná edukativního (popř. psychosociálního) charakteru.“** (Valenta a kol., 2015, s. 235-236).

Dle Valenty, Morávkové Krejčové, Hlebové a kol., 2020 **„oslabením kognitivního výkonu rozumíme takové snížení výkonnosti, které ještě není na úrovni mentálního postižení (ID, IDD, poruchy intelektu, vývojové poruchy intelektu), ale přesto znevýhodňuje především při vzdělávání a indikuje podpůrná opatření edukativního (popř. psychosociálního) charakteru.“**

### 1.5.1 Žák s oslabením kognitivního výkonu

*„Kognice neboli poznávání zahrnuje široké spektrum psychických procesů, které nám umožňují poznávat svět, jenž nás obklopuje, a porozumět mu. Hovoříme-li o oslabení kognitivního výkonu (též o snížené intelektové výkonnosti či o funkčním podprůměru), máme zpravidla na mysli jedince, jejichž poznávání je na poněkud nižší úrovni, než bychom od běžného žáka čekali. V tradičním pojetí inteligence bychom řekli, že se jedná o žáka s*

*podprůměrnými rozumovými schopnostmi či tzv. hraničními rozumovými schopnostmi (také někdy označovanými jako hraniční pásmo mentálního postižení, subnormální inteligence). To je pojetí, kdy porovnáváme výkony žáka s normou, tedy s něčím, co je pokládáno za standard v populaci jeho vrstevníků.*“ (Katalog podpůrných opatření, Valenta a kol., 2015, s. 8).

Oslabení kognitivního výkonu můžeme posuzovat z hlediska velmi variabilních profilů dílčích deficitů, které se u každého jedince projeví svým specifickým, individuálním způsobem. Zároveň mohou být vzájemně doplněny jinými významnými stránkami v jiných dalších oblastech poznávání. V běžném prostředí školy můžeme pak hovořit o oslabení kognitivního výkonu v souvislosti s tzv. **poruchami učení**. Máme přitom na mysli komplexní oslabení v oblasti získávání vědomostí (promítá se do práce ve většině vyučovacích předmětů), nejen tzv. **specifické poruchy učení**, které vedou následně k oslabení specifické oblasti (čtenářské či matematické dovednosti).

Důležité je mít vždy v patrnosti, že cíleným tréninkem a podporou jejich rozvoje kognitivní funkce lze zdokonalovat a obohacovat. Významný rozdíl může nastat mezi tím, co vidíme a jakým způsobem se žák projevuje při samostatné práci; mezi žakovým potenciálem, který je rozvíjen a naplňován v interakci s učiteli a vychovateli. Nedostatek podnětů na stranu druhou, komplikované rodinné prostředí a různá sociální znevýhodnění či rezignace na práci s žákem, který se „odlišuje“ od ostatních, se vyskytující obtíže mohou zbytečně komplikovat a prohlubovat a zároveň snižovat reálné žakovy možnosti. (Valenta a kol., 2015, s. 9). Mezi typické obtíže žáka s oslabením kognitivního výkonu rozhodně můžeme řadit pomalejší psychomotorické tempo. **Pomalejší psychomotorické tempo** se promítá do pomalejšího porozumění učiva, obtíže jsou patrné v řešení zadaných úkolů, do celkové samostatné práce dětí. Taktéž se u žáků projevuje zhoršená adaptace na nové prostředí a podmínky. Patrná jsou další oslabení projevující se v řadě poznávacích procesů. Obtíže se u žáka projevují ve vyjadřovacích schopnostech, poukazujících na menší slovní zásobu. Žák si hůře osvojuje nové pojmy z vyučování, déle u něj trvá než získané pojmy sám dokáže aktivně při práci využívat. Samotné řešení problémů a náročnějších situací je pro žáka náročnější, podněty hůře vzájemně porovnává. Při výuce si dítě neuvědomuje analogii mezi tématy učiva, vzájemnou propojenost učiva. Kolikrát si žák není schopen uvědomit, o jaký konkrétní problém se jedná, jak má vzniklou situaci řešit. Při změně učebních podmínek dítě novou situaci vnímá jako neznámou (tzv. inaktivita vnímání), přestože většina prvků učiva zůstává nezměněna. Tento samotný fakt ovšem žák neregistruje. (Valenta, Krejčová, Hlebová a kol., 2020, s. 119).

**Smyslová percepce** může vykazovat určité známky zpomalenosti, u žáka se může projevit snížený rozsah zrakového vnímání a taktéž snížená schopnost rychlé diferencovanosti

vjemů a počitků (barev, tvarů, předmětů, diskriminace figury a pozadí; u běžné populace se nevyskytuje problém rychle oddělit obrys geometrických tvarů z prostředí, u dětí s OKV je vhodné odlišit obrazce od pozadí). U sluchové percepce je možný výskyt opožděné diferenciací fonémů a jejich zkreslení (žák jednotlivé hlásky slyší, ale nerozlišuje či rozlišuje nedostatečně). Výskyt v oblasti časoprostorové orientace a orientaci v tělesném schématu se také může vyskytnout, v dokonalém užití jemné motoriky a vizuomotorické koordinace.

Vzniklé potíže se projevují také v **pozornosti koncentraci** na práci, objevují se též v oblasti řešení úkolů a samotné vytrvalosti při řešení úkolů. Pozornost souvisí s bezprostředním vnímáním a poznáním, lze ji dělit na bezděčnou (mimovolně se zaměřuje na silné podněty, např. velmi intenzivní zvuk) a záměrnou, která je vázána na naši vůli, má charakter podmíněného reflexu a z hlediska školního (vzdělávacího) procesu se řadí mezi nejdůležitější. Záměrná pozornost u žáků s oslabením kognitivního výkonu se projevuje nižším rozsahem sledovaného pole, snadnou unavitelností a nestálostí, sníženou schopností rozdělení se na více činností, ulpíváním na představách. Záměrná pozornost je charakteristická tím, že s nárůstem kvantity výkonu narůstá i počet vykazovaných chyb. Žák udrží svou pozornost po kratší dobu než jeho intaktní spolužák. Po intenzivním soustředění následuje relaxace, který je velmi důležitým a nepostradatelným poznatkem z hlediska strukturování vyučovací hodiny. (Valenta, Krejčová, Hlebová a kol., 2020, s. 119-120).

Oslabeno je v neposlední řadě také zapamatování. **Paměť je selektivní funkce** – pamatujeme si tak jen nejdůležitější informace; selektivní funkce nemá charakter technického záznamu. Samotný proces zapamatování si v sobě nese schopnost nejen látku pochopit, vytrdit z ní prvky základní, zjistit vzájemné propojení mezi nimi a schopnost zařadit je do určité soustavy představ. Žák si vše nové osvojuje pomalu, musí si učivo mnohokrát opakovat. Nabyté vědomosti rychle zapomínají a paměťové stopy jsou vybavovány nepřesně. Vědomosti nejsou žáci schopni včas uplatnit v praxi. Při edukaci žáků s OKV je věnována maximální pozornost opakování se začleněnými prvky relaxe, s variabilitou didaktických metod a technik. (Valenta, Krejčová, Hlebová a kol., 2020, s. 120).

*„Myšlení se většinou celkově daří spíše na konkrétnější úrovni, přechod k abstrakci je zdoluhavý, proces generalizace také a (pozitivní) transfer je problematický, v nižším věku se mohou vyskytovat i problémy při komparativních operacích (malá schopnost srovnávat). Celý proces myšlení je zatížen nedůsledností, ulpíváním na detailech, vaznačuje se slabou řídicí funkcí a značnou nekritičností, zpomaleností pojmotvorného procesu.“* (Valenta, 2020, s. 120).

Důležité je si uvědomit, které výchozí kognitivní funkce u žáka se jeví deficitní, s čím

konkrétně oslabení žáků souvisí a jak s celým dalším procesem souvisí osvojování dovedností a znalostí.

**„Někdy je bezprostřední zaměření na osvojování učiva méně efektivní než rozvoj těchto dílčích kognitivních operací.“** (Katalog podpůrných opatření, Valenta a kol., 2015, s. 12).

Trénink a posilování jednotlivých oslabených oblastí se týká především tréninku paměti, dlouhodobé i krátkodobé pozornosti, rozvoji slovní zásoby a řeči; taktéž porozumění řeči a schopnosti se adekvátně verbálně vyjadřovat. Podpora v oblasti pojmového myšlení a zapojení dalších vhodných intervenčních postupů zaměřených na specifické deficity, které mohou vést ke komplexním změnám ve způsobu řešení jednotlivých problémů žáků; osvojování jejich dovedností a znalostí ve škole. Nejvýrazněji se tyto kognitivní funkce projevují v období nástupu dítěte do školy, při osvojování gramatických pravidel českého jazyka i jazyka cizího; při řešení slovních úloh v matematice. Rozvoj žáka je nesystematický a útržkovitý v případě, pokud se příliš soustředíme na osvojení znalostí a dovedností konkrétního tématu učiva. Jeho znalosti a dovednosti budou v tomto případě úzce vymezené. Je pak velmi pravděpodobné, že si učivo žák nebude schopen dát do souvislostí (osvojení a uvědomění si podobných skutečností gramatických jevů českém jazyce a literatuře i v cizích jazycích; aplikace znalostí a ovládnutí násobilky při řešení slovní úlohy nenastanou).

**„Při celkovém oslabení kognitivního výkonu je vždy žádoucí posilovat kognitivní funkce komplexně a věnovat se spíše jejich rozvoji než pouhému memorování učiva.“**

(Valenta, Morávková Krejčová, Hlebová a kolektiv, 2020, s. 121).

Ve speciální pedagogice je v současné době pro takové děti, žáky a studenty prosazován termín **oslabení kognitivního výkonu** (popř. oslabení kognitivních funkcí). Samotný pojem oslabení kognitivního výkonu se překrývá s hraničním pásmem mentálního postižení, ježto odvozené označení od mentálního postižení. (Valenta, Morávková Krejčová, Hlebová a kolektiv, 2020, s. 13).

*„Podpůrnými opatřeními se rozumí využití poradenské pomoci školy a školního poradenského zařízení, úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání, včetně zabezpečení předmětů speciálněpedagogické péče a prodloužení délky vzdělávání, úprava podmínek přijímání a ukončování vzdělávání, používání kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, podpůrných či náhradních komunikačních systémů, úprava očekávaných výstupů, využívání IVP (individuálního vzdělávacího plánu) i asistenta pedagoga („školský“ zákon 561/2004 Sb. v novele 82/2015 Sb., vyhláška MŠMT č. 27/2016).“* (Valenta, Michalík, Lečbých a kol., 2018, s. 34).



## 1.6 Legislativní ukotvení žáků s lehkým mentálním postižením

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními potřebami Zákon 561/2004, Školský zákon, § 16) tedy dětí, žáků a studentů, kteří bez individuálního speciálně pedagogického přístupu jsou v procesu vzdělávání znevýhodněni a výrazně limitováni z důvodu zdravotních či sociálních omezení, zaznamenává v posledních letech kvalitativní posuny. Postupně se daří měnit pohled na tyto děti, žáky a studenty ve smyslu odklonu od negativního popisu jejich neschopnosti směrem ke zdůrazňování jejich výkonů. Stěžejní tendence v oblasti speciálního školství se prioritně týkají odstraňování segregovaného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich integrace do běžného vzdělávacího proudu se zachováním alternativní volby vzdělávací cesty těchto žáků a úkolu zabezpečení rovného přístupu ke vzdělávání pro všechny. (Bernardová, 2012, s. 5)

## 1.7 Koncepční změny v oblasti psychopedie spojené s novými legislativními úpravami

Procesem transformace v současné době prochází školství v ČR. Záměrem a cílem je vytvoření humánní a demokratické školy, která bude poskytovat všem bez rozdílu stejnou možnost na dosažení adekvátního stupně vzdělání a současně všem osobám společnosti umožní uplatnit právo na maximálně možný rozvoj a růst svých individuálních možností, schopností a předpokladů. Samotná speciální pedagogika zaznamenala velký posun. Postupně se odklání od akcentu na postižení, medicínského pojetí, klade se důraz na upřednostňování principu individuality každého jedince s reflektováním jeho zdravotních, sociálních a kulturních odlišností. Lidská bytost je vnímána a považována za nejvyšší hodnotu spolu se svou jedinečností, individualitou, kterou není nijak ovlivněna postižením, sociálním postavením či etnikem. Integrované vzdělávání je v praxi upřednostňováno všem dětem, kterým je toto integrované vzdělávání přínosem, dětem s těžším či kombinovaným postižením se nabízí speciální vzdělávání. Kvalita života dětem s mentálním postižením je podmíněna vytvořením nezbytných ochranných a podpůrných podmínek. (Valenta, Muller, 2013, s. 31).

Přijetí **nového školského zákona** (*zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů*) a následných

prováděcích vyhlášek (především vyhlášky č. 27/2016 Sb., *O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, a vyhlášky č. 72/2005 Sb. (ve znění vyhl. 116/2011 Sb.) O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*). (ŠKOLSKÝ ZÁKON, Aktuální znění zákona č. 561/2004 Sb.) přináší nejaktuálnější významné obsahové, kurikulární, koncepční a strukturální změny ve sféře speciální pedagogiky.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v duchu nových legislativních úprav zpracovalo **Národní program vzdělávání a Rámcové vzdělávací programy (RVP)** pro předškolní, základní, gymnaziální, střední odborné a ostatní vzdělávání (základní jazykové, základní umělecké). (Valenta, Muller, 2013, s. 31).

**Školní vzdělávací programy (ŠVP)** byly školami zpracovány v souladu s Rámcově vzdělávacími programy (RVP). Obsah ŠVP je zpracován v souladu vždy vytvořit nejlepší podmínky pro vzdělávání příslušných žáků. (Valenta, Muller, 2013, s. 32).

**Vzdělávání dětí, žáků a studentů s mentálním postižením zabezpečuje vzdělávací soustava České republiky a současně nabízí následující instituce** (vyjma forem integrovaného vzdělávání ve školách a školských zařízeních hlavního vzdělávacího proudu):

**Školy:**

- mateřská škola speciální;
- základní škola samostatně zřízená pro žáky se zdravotním postižením;
- základní škola speciální (součástí je přípravný stupeň), poskytující žákům základy vzdělání;
- střední škola (odborné učiliště a praktická škola);

**Školská zařízení:**

- školní klub;
- školní družina;
- domov mládeže, internát;
- školní jídelna;

Z hlediska vzdělávacích potřeb dětí, žáků a studentů s mentálním postižením přináší významná ustanovení **Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů:**

Za jedince se speciálními vzdělávacími potřebami se považují děti, žáci a studenti:

Se speciálními vzdělávacími potřebami označujeme v souladu se školským zákonem vzdělávající se jedince, kteří k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a

užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytnutí *podpůrných opatření*. Jedná se o nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka, a které těmto žákům bezplatně poskytuje škola a školské zařízení.

V rámci *podpůrných opatření* jde např. o úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče, prodloužení délky vzdělávání, úpravu podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, používání kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a učebních pomůcek, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga a další (jsou uvedeny v § 16 odst. 2 školského zákona). Podpůrná opatření se podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti člení do pěti stupňů. Různé druhy nebo stupně podpůrných opatření lze kombinovat. Jejich uplatňování se řídí vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. (Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných).

Zřizovány jsou školy, v rámci školy třídy, skupiny a oddělení pro děti, žáky a studenty se **zdravotním postižením**, která mají upraveny vzdělávací programy.

Povinností každé spádové základní školy je přijmout žáka se zdravotním postižením a zabezpečit **integrované vzdělávání** (pokud se zákonný zástupce nerozhodne pro jinou školu). Pro dítě, žáka a studenta se zdravotním postižením nebo sociálním znevýhodněním může ředitel školy (se souhlasem krajského úřadu) zřídit **asistenta pedagoga**. Pro zřízení postu asistenta pedagoga je nezbytné doporučující a konkrétní vyjádření školského poradenského zařízení (ŠPZ). Zabezpečeno je tak dítěti, žákovi a studentovi se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávání dle **individuálního vzdělávacího plánu (IVP)**, které ředitel školy může povolit na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení. (Valenta, Muller, 2013, s. 32).

Nový pohled na vzdělávání (nejen) dětí, žáků a studentů s mentálním postižením přináší

**Vyhláška č. 27/2016 Sb., O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů.** Tato vyhláška upravuje pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona a vzdělávání žáků nadaných.

**Podpůrná opatření (PO)**, která jsou poskytována při vzdělávání žáků se zdravotním postižením. Podpůrnými opatřeními se rozumí využívání speciálních metod, forem, postupů a

prostředků vzdělávání. Ve výuce jsou taktéž využívány speciální učebnice a didaktické pomůcky, kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky. Nepostradatelnou součástí PO je zařazení předmětů speciálně pedagogické péče žáků, zajištění služeb asistenta pedagoga se zajištěním snížení počtu žáků ve třídě, nezbytné poskytování pedagogicko-psychologických služeb.

Vyhláška výstižně specifikuje a popisuje problematiku **žáků s těžkým zdravotním postižením**. Při vzdělávání žáků s těžkým zdravotním postižením je potřeba nejvyšší míry využitelnosti podpůrných opatření a speciálně pedagogické péče. Mezi žáky s těžkým zdravotním postižením se řadí žáci se sluchovým a zrakovým postižením, děti s těžkou poruchou dorozumívacích schopností, narušenou komunikační schopností. Dále se jedná o žáky se souběžným postižením více vadami, děti hluchoslepé a autismem, s těžkým tělesným postižením, s těžkým a hlubokým mentálním postižením. (Valenta, Muller, 2013, s. 33). Děti, žáci a studenti se zdravotním postižením jsou vzdělávání **speciálními formami vzdělávání**, pod kterými se rozumí jednak individuální integrace žáků v běžné základní škole nebo ve škole speciální pro žáky s jiným druhem postižení. Vzdělávání může probíhat také formou skupinové integrace žáků, a to ve třídách, skupinách a odděleních pro žáky se zdravotním postižením na běžné základní škole či jiným druhem zdravotního postižení. Možností je i vzdělávání žáků ve speciální škole a kombinací předchozího. Pro individuálně integrovaného žáka, pro žáka s hlubokým mentálním postižením a z důvodu potřeby žáka skupinově integrovaného ve speciální škole se stanovuje **individuální vzdělávací plán (IVP)**.

Svou osobitou pozici v týmu pedagogických pracovníků zaujímá **asistent pedagoga**, který je taktéž zaměstnancem školy. Vymezení činnosti působení asistenta pedagoga ve škole je široké: při výuce je nepostradatelnou součástí pomocnou rukou pedagogů; při přizpůsobení se novému školnímu prostředí pomáhá žákům; uplatnění nachází při vzájemné komunikaci a spolupráci s žáky, rodiči a prostředím, ze kterého žák pochází. „*Pracuje pod supervizi třídního učitele nebo učitele daného předmětu.*“ (Valenta, Muller, 2013, s. 34).

Služby žákům se zdravotním znevýhodněním a zdravotním postižením, které jsou integrovány na základních školách, školách speciálních a žákům s hlubokým mentálním postižením, poskytuje **Speciálně pedagogické centrum (SPC)**. Péče je speciálně pedagogickým centrem zabezpečována ambulantní formou či pravidelnými návštěvami žáka v základní škole, ve speciálním zařízení a především také v samotných rodinách žáků.

Ve vzdělávání žáků s LMP je možné a žádoucí naplňovat stejné cíle, které jsou uvedeny v RVP ZV, ale za podmínek uplatňování přístupů, metod a forem odpovídajících vývojovým a osobnostním zvláštnostem žáků. Proto jsou u jednotlivých cílů naznačena

možná úskalí, která je nutno mít na zřeteli, a doporučení, která by mohla napomoci dosažení daných cílů. Cíle základního vzdělávání žáků s LMP spočívá především v umožnění žákům osvojit si strategii učení a motivovat je pro celoživotní učení. Podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů. Důležitým krokem je vést žáky k všestranné a účinné komunikaci, rozvíjení schopnosti spolupráce respektovat práci a úspěchy vlastní, ale i druhých. Připravovat žáky k samostatnosti, v cestě ke svobodné a zodpovědné osobnosti, kdy zároveň jedinec uplatňuje svá práva a naplňuje své povinnosti. Učení, toleranci a citlivému přístupu k ostatním, ke svému zdraví, naučit jedince žít v souladu s ostatními lidmi. Být žákům nápomocen poznávat a rozvíjet své schopnosti i reálné možnosti, spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi je uplatňovat při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci. (Kozáková, Pastieriková, Krejčířová, 2013, s. 51)

## **2 Metodologie**

### **2.1 Cíle a metodologie výzkumného šetření**

Hlavním cílem bakalářské práce a výzkumného šetření je na základě vybraných kazuistik podpořit skutečnost, že výchova a vzdělávání dětí, žáků a studentů s lehkým mentálním postižením či oslabením kognitivního výkonu může probíhat ku prospěchu integrovaných žáků a za pomoci využití vhodných podpůrných opatření. Samozřejmostí je svolení rodičů uvádět informace o žácích v této práci. Jména žáků jsou zajisté také pozměněna. Dále dokumentace k rozhovorům je uložena v osobním archivu autorky práce a lze do ní zpětně kdykoli nahlédnout.

### **2.2 Výzkumná otázka**

Pro účely této práce nejdříve definujme výzkumnou otázku:

Jaké jsou podmínky integrace žáků s lehkým mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu na dané základní škole?

Výzkumné šetření je zpracováno kvalitativním přístupem a metodou kazuistik. Ve své práci jsem použila následujících technik:

- strukturovaný rozhovor s odborníky, kteří se podílejí na komplexní péči o žáka
- strukturovaný rozhovor s ředitelem a pedagogy základní školy
- pozorování žáků, poznatky a zkušenosti z vlastní praxe (asistent pedagoga na základní škole)

### **2.3 Rozhovory a pozorování**

Strukturovaný rozhovor s odborníky, kteří se podílejí na komplexní péči o žáka, byl prováděn v ambulanci klinického logopeda ve spolupráci s klinickým psychologem. Rozhovor probíhal průběžně formou několika sezení s odborníkem, který má v dlouhodobé péči chlapce s PAS (lehké mentální postižení, narušená komunikační schopnost). V průběhu

rozhovoru jsem si dělala důkladné poznámky, které jsem následně zpracovala. Pokládala jsem odborníkovi následující otázky:

1. Kteří odborníci se podílejí na stanovení diagnózy PAS?
2. Jak dlouho trvá stanovení diagnózy PAS?
3. Jaká je dostupnost odborníků stanovujících diagnózu PAS?
4. Jaká je spolupráce s odborníky a pedagogy podílejících se na výchově a vzdělávání žáků s PAS?

Strukturovaný rozhovor s ředitelem a pedagogy základní školy byl prováděn průběžně. Rozhovoru se účastnilo 19 pedagogů základní školy. Více než polovina pedagogů působí na škole již mnoho let, s žáky s lehkým mentálním postižením a žáky s oslabením kognitivního výkonu mají dlouholetou praxi, bohaté zkušenosti.

Z jednotlivých rozhovorů s pedagogy jsem si vytvořila výčet nejdůležitějších aspektů ve výchově a vzdělávání dětí, žáků a studentů s lehkým MP a dětí, žáků a studentů s oslabením kognitivního výkonu na základní škole. Rozhovor byl dále zaměřen na otázky týkající se délky praxe pedagogů s těmito žáky, postoj k žákům, co pokládají pedagogové za důležité. Celkové postřehy ředitele a pedagogů školy po dobu dlouholeté praxe s těmito žáky.

Pozorování žáků, poznatky a zkušenosti z vlastní praxe (asistent pedagoga na základní škole). Samotné pozorování, poznatky a zkušenosti z vlastní praxe probíhaly na základní škole, ve které jsou žáci integrováni. K žákům jsem byla přidělena jako asistent pedagoga. S žáky pracuji již čtvrtým rokem, nyní jsou chlapečtí žáci 6. ročníku. Po celou dobu jsem měla možnost s žáky pracovat a pozorovat je nejen během výuky, ale také při práci se speciálním pedagogem, sledovat jejich práci ve školní družině a při různých sportovních aktivitách.

## **2.4 Charakteristika výzkumného vzorku**

Výzkumné šetření bylo prováděno v základní škole, kterou navštěvují integrovaní žáci s lehkým mentálním postižením a oslabením kognitivního výkonu (viz kazuistiky žáků). Školu jsem si vybrala z důvodu vysokého počtu integrovaných žáků s lehkým MP. Ve škole působím a s žáky mám vlastní osobní zkušenosti. Dalším hlediskem výběru školy bylo, že studuji dvouoborové studium se zaměřením na druhý stupeň základní školy, což daní žáci splňují. Tyto děti jsou na škole integrovány již mnoho let.

## 2.5 Charakteristika školy

Škola se nachází v Olomouckém kraji. Ve městě se vyskytuje ještě jedna základní škola, dále škola praktická, speciální a místní gymnázium. Vzdělávání na základní škole je organizováno dle školního vzdělávacího programu pro **základní** vzdělávání pod názvem **Škola pro všechny**.

Součástí školy je i školní družina, nově zrekonstruované dílny a multifunkční sportovní hřiště, které žáci mohou celoročně sportovně využívat.

Celkový počet vzdělávaných žáků na škole je 155. Žáci jsou rozděleni do 10 tříd (včetně přípravné třídy). Výuka odborných předmětů probíhá v odborných učebnách (2 počítačové učebny, nově upravené třídy pro výuku cizích jazyků, učebna fyziky a nově zbudované prostory pro výuku praktických činností – dílny pro chlapce a kuchyňka pro děvčata.). Téměř všechny učebny jsou vybaveny interaktivními tabulemi. Na 1. stupni jsou třídy vybaveny koberci, které slouží k relaxaci

a odpočinku nejen dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i dětem ostatním. Samozřejmostí je moderní vybavení školy.



## 3 Výsledky

### 3.1 Výsledky rozhovorů

*Získané odpovědi:*

*1. Kteří odborníci se podílejí na stanovení diagnózy PAS?*

*Aktuálně mám v odborné péči chlapce s PAS (lehké MP, NKS) a spolupracuji s následujícími odborníky, kteří se podílejí na stanovení diagnózy u chlapce. Odborníkem je pedopsychiatr a dětský neurolog.*

*2. Jak dlouho trvá stanovení diagnózy PAS?*

*Z mé praxe s dětmi PAS je stanovení diagnózy dlouhodobou záležitostí, trvá i několik let. Projevy dítěte se zpočátku jeví jako opožděný vývoj řeči, časem se postupně přidávají další symptomy tohoto onemocnění. Dítě je zváno na vyšetření opakovaně, zprvu většinou diagnóza nebývá stanovena. Čím více dítě dospívá, symptomy jsou více zřetelné. Po stanovení diagnózy je nutné ihned správně zařadit dítě do vhodného vzdělávacího systému. Tyto všechny odborné informace poskytují rodičům dítěte.*

*3. Jaká je dostupnost odborníků stanovujících diagnózu PAS?*

*Orientuji a spolupracuji s mnoha odborníky. Dostupnost odborníků stanovujících diagnózu PAS je málo. Čekací lhůty na vyšetření dítěte jsou delší (i v řádu několika měsíců).*

*4. Jaká je spolupráce s odborníky a pedagogy podílejících se na výchově a vzdělávání žáků s PAS?*

*Rodičům dítěte po stanovení diagnózy doporučuji nutné pravidelné návštěvy u klinického psychologa, klinického logopeda a školských poradenských zařízení ve spolupráci se školou. Dále bych ráda zdůraznila, že velmi důležitým aspektem v raných fázích stanovení diagnózy je potřeba spolupráce rodiny s psychologem, který pracuje s rodinou ve smyslu přijetí dítěte s jeho postižením. Taková spolupráce se vyplatí, protože takto připravená rodina může svému dítěti s postižením ihned pomoci.*

Strukturovaný rozhovor s ředitelem a pedagogy základní školy byl prováděn průběžně. Rozhovoru se účastnilo 19 pedagogů základní školy. Více než polovina pedagogů působí na

škole již mnoho let, s žáky s lehkým mentálním postižením a žáky s oslabením kognitivního výkonu mají dlouholetou praxi, bohaté zkušenosti. Z jednotlivých rozhovorů s pedagogy jsem si vytvořila výčet nejdůležitějších aspektů ve výchově a vzdělávání dětí, žáků a studentů s lehkým MP a dětí, žáků a studentů s oslabením kognitivního výkonu na základní škole. Rozhovor byl dále zaměřen na otázky týkající se délky praxe pedagogů s těmito žáky, postoj k žákům, co pokládají pedagogové za důležité. Celkové postřehy ředitele a pedagogů školy za dlouholetou praxi s těmito žáky.

*Získané odpovědi:*

*Žáci s lehkým MP a žáci s oslabením kognitivního výkonu plní minimální výstupy v rámci ŠVP.*

*Ocenila bych ve škole přítomnost školního psychologa.*

*Pro integraci žáků je rozhodně vhodný menší třídní kolektiv.*

*Pro žáky volím vždy ve výuce individuální přístup.*

*Neocenitelnou pomocí a přínosem ve výuce je spolupráce s asistentem pedagoga.*

*Cením si ze strany vedení školy možnosti dalšího odborného speciálněpedagogického vzdělávání.*

*Za velmi pozitivní považuji přítomnost školního speciálního pedagoga.*

*IVP dle mého názoru není nutný ve všech předmětech.*

*Pro lepší vývoj, připravenost a výsledky žáka ve výuce postrádám lepší spolupráci s rodinou dítěte.*

*Pro lepší rozvoj komunikačních schopností žáků s lehkým MP a žáků s oslabením kognitivního výkonu velmi oceňuji práci školního speciálního pedagoga.*

*Pro lepší rozvoj hrubé a jemné motoriky mají děti k ve škole k dispozici v rámci předmětu praktických činností práci v dílnách, různé sportovní aktivity i v rámci školní družiny.*

Ze samotného pozorování a získaných poznatků bych ráda uvedla, že prvotním pozitivním krokem je přiblížení se k žákovi, naladění se na „stejnou vlnu“ jako je dítě. A to takovým způsobem, abychom co nejlépe porozuměli individuálním potřebám dítěte a dokázali mu tak nejlépe pomoci. Pochopit problémy dítěte, které mu zabraňují učit se a chovat takovým způsobem, aby se bez obtíží začlenil mezi ostatní žáky. Proto je také nezbytné odborné vzdělání asistenta pedagoga. V rámci své práce jsem žáky ihned přijala, snažila se je co nejlépe pochopit a porozumět, aby se jim dostalo potřebné péče. Vždy jsem usilovala o individuální přístup ke každému z žáků. Ze strany dětí mi byl odměnou pozitivní přístup,

celková příjemná nálada ve třídě a radost z nových poznatků ve vyučování. Radost z osobních pokroků.

Důležitým aspektem a rozhodujícím vlivem na úspěšnou, kvalitní integraci žáků je i nezbytná spolupráce a komunikace mezi pedagogem a asistentem pedagoga. Jako asistent pedagoga jsem vždy pracovala podle pokynů pedagoga, z mé strany probíhala zpětná vazba z výuky. Učitel reflektoval a oceňoval mé postřehy, poznatky z výuky. O stále dělá chlapcům obtíže, v čem se mají dále zdokonalovat, na čem více zapracovat. Co naopak již dobře zvládají, v čem žáci udělali pokroky. Osvědčilo se mi, že jsem vždy udržovala oční kontakt s vyučujícím a rychle jsme tak mohli reagovat na aktuální potřeby žáka. Například, kdy je vhodné již dítě nepřetěžovat a zvolit přestávku k odpočinku. Dovoluji si tvrdit, že naše vzájemná spolupráce a komunikace během výuky vedla k celkovému rozvoji a zlepšení celkové situace. Samozřejmě je to dlouhodobá práce, za podmínek pozitivního přístupu všech pedagogických pracovníků, ale také ze strany samotných žáků.

K celkovému rozvoji a zlepšení žáků přispěla i spolupráce se školním speciálním pedagogem, který s chlapci odborně pracuje. Komunikace s rodinou je také pravidelnou činností, ke které jsem měla možnost se účastnit. Chlapci jsou rádi, když jsou před rodiči chváleni. Velmi je to motivuje k další práci.

Dovolím si říci, že se velmi osvědčila vzájemná spolupráce všech pedagogů podílejících se na výchově a vzdělávání žáků s lehkým MP a žáků s oslabením kognitivního výkonu integrovaných na základní škole. Spolupráce je nezbytným krokem pro úspěšnou, kvalitní integraci žáků. Důkazem toho jsou integrovaní žáci, kteří jsou v kolektivu spolužáků spokojeni a v rámci svých možností se maximálně rozvíjí.

## **3.2 Kazuistiky**

Následující kapitoly popisují konkrétní případy integrace žáků s lehkým mentálním postižením a oslabením kognitivního výkonu do běžné základní školy.

Žáci popisovaní v kazuistikách mají diagnostikováno pouze lehké mentální postižení, oslabení kognitivního výkonu. Psychologická a logopedická péče není třeba. Tito žáci byli vyšetřeni školským poradenským zařízením a integrováni v dané základní škole. Kazuistika posledního žáka je obsáhlejší, jelikož se jedná o dítě s kombinovaným postižením, který vyžaduje komplexní péči odborníků.

### 3.2.1 Kazuistika č. 1

Vítkovi je 13 let. Navštěvuje základní školu v okrese Přerov, jejímž žákem je již od přípravného ročníku. Školským poradenským zařízením mu bylo diagnostikováno lehké mentální postižení. Vítek je ve škole integrován, vzděláván podle individuálního plánu. Také má k dispozici asistenta pedagoga.

Vítek je aktivní a spolupracující chlapec, motivovaný k výkonu, snaživý při správné motivaci. Aktuálně dosahuje výkonů v oblasti pásma lehkého mentálního postižení s oslabením v oblastech verbální schopnosti intelektu, fluidní inteligence, kvantitativní usuzování a krátkodobá paměť. Adaptivní schopnosti jsou u Vítka přiměřené intelektovým. Současně v rámci školního systému i domácího prostředí je u Vítka navržena stimulace oslabených částí (zejména paměti, pozornosti, percepce), je důležité vést jej k vědomí vlastní zodpovědnosti za průběh i výsledky vzdělávání – plánování, organizování jednotlivých kroků k plnění školních povinností. Povzbuzení a motivace k práci je velmi důležitá, Vítek ji vnímá velmi pozitivně a motivuje jej k lepším výkonům. Drobné úspěchy hrají také podstatnou roli.

**Ve výuce** pedagog s žákem pracuje na cvičení zaměřených na zlepšení koncentrace pozornosti, na zlepšení paměti. Současně rozvíjí žákovy verbální schopnosti a pracovní (krátkodobou) paměť. Čtení s porozuměním a jiné verbální aktivity s podporou komunikace. Pedagog vede Vítka v rozšiřování slovní zásoby v oblastech, o které projeví sebemenší zájem. Opakování základních matematických operací se stalo opět důležitým aspektem. Ze strany pedagoga je také rozhodující vést Vítka k plánování a krokování (rozdělení plnění školních povinností do jednotlivých kroků, v tomto poskytovat častou zpětnou vazbu). Pracovat u žáka s pochvalou, oceňovat jakékoliv byť drobné úspěchy a posuny.

Pedagog má volit takových metod výuky, které zohledňují Vítkovu kvalitu pozornosti (kratší úseky pracovních činností, zařazení častějších přestávek v práci). Ve výuce se může učitel přiklonit ke kooperativní výuce (učení se navzájem mezi žáky, učení v malých skupinkách) nebo projektové výuce. Individuální přístup k žákovi ve výuce je samozřejmostí. Při výuce se velmi osvědčilo propojování nových informací s praktickým životem. Současně pedagog má možnost i v samotném vyučování využívat didaktických společenských her.

Vítek pracuje dle vypracovaného IVP s ohledem na vzdělávání dle minimálních výstupů v RVP ZV.

Asistent pedagoga se účastní vzdělávacího procesu, Vítkovi poskytuje podporu ve výuce. Povzbuzuje Vítka k práci, podporuje jeho samostatnost. To je velmi rozhodující pro

Vítkovu samostatnou práci. Asistent pedagoga zároveň kontroluje Vítkovo pochopení zadání, dokončování úkolů, napomáhá s přípravou pracovního místa. Oceňuje Vítka za snahu a pokrok. To je pro něj nesmírnou motivací.

Vítkova kvalitu pozornosti je ve výuce zohledňována (časté střídání pozornosti). Chlapec má stále ve třídě k dispozici vymezen odpočinkový prostor, kde má k dispozici koberec a relaxační míč. Předmět speciálně pedagogické péče se školním speciálním pedagogem probíhá dvakrát týdně (cvičení jsou zaměřena na paměť, pozornost, vnímání).

Ve výuce jsou žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami poskytnuty učebnice a pracovní listy určeny pro žáky s lehkým mentálním postižením.

### **Rodinná anamnéza**

Vítek pochází ze šesti dětí, celkově je narozený 5. v pořadí. Žije ve společné domácnosti se svými rodiči a sourozenci. Starší sestra má také diagnostikované lehké mentální postižení, ostatní sourozenci jsou intaktní.

### **Rodiče**

Oba rodiče jsou zaměstnaní, jejich zdravotní stav je dobrý. Maminka pracuje jako pomocná kuchařka, tatínek pomocný stavební dělník.

### **Scholarita**

Vítek mateřskou školu nenavštěvoval. Zúčastnil se až výuky v přípravné třídě základní školy, kterou doposud navštěvuje.

Vítek absolvoval první dva ročníky školní docházky v Anglii. Po návratu začal chodit do téže základní školy, kde již dříve navštěvoval přípravnou třídu. Vítkův stav navíc komplikovala situace, že byl vytržen z cizojazyčného prostředí, nastal u něj opožděný vývoj české řeči vlivem pobytu v Anglii. Od začátku školní docházky je zařazen mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, a je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP).

Již v přípravné třídě se Vítkovi intenzivně věnovala speciální pedagožka, která zároveň přípravnou třídu vedla.

Na podnět speciálního pedagoga ve spolupráci s výchovným poradcem školy bylo provedeno opětovné vyšetření ve speciálně pedagogickém centru, které diagnostikovalo lehké mentální postižení.

### **Aktuální stav**

Vítek je nyní žákem 6. ročníku. Nadále pracuje dle individuálního vzdělávacího plánu, ve výuce je mu k dispozici asistent pedagoga. Dle doporučení speciálně pedagogického centra je Vítkovi ze strany speciálního pedagoga věnována maximální speciálně pedagogická péče (stimulace oslabených částí). Taktéž ze strany pedagogů podílejících se na vzdělávání a výchově je Vítkovi věnována individuální a maximální péče. Individuálnímu přístupu k žákovi nahrává důležitý fakt, že vzdělávání probíhá v malém třídním kolektivu (do 15 žáků).

Vítek se v kolektivu žáků cítí velmi dobře, spolužáci jej ihned přijali mezi sebe. Ve třídě má spoustu kamarádů, kteří mu vždy rádi pomohou. Na kamarádských vztazích a atmosféře se podílí i jeho povaha, která je velmi vřelá, milá a otevřená novým věcem, poznatkům a zážitkům. Vítek je velmi aktivní a snaživý chlapec, velmi se u něj osvědčila pochvala, oceňování (byť i drobných) úspěchů, jednotlivých kroků vedoucích k úspěchu. To je pro Vítka stěžejní a velmi motivující. Ze strany školy je Vítkovi umožněna další individuální činnost ve školní družině. Má ve školní svůj „tichý“ pracovní koutek, kde se mu nerušeně může individuálně věnovat pedagogický pracovník.

### 3.2.2 Kazuistika č. 2

Jedná se o žáka jménem Šimon, je mu 13 let. Navštěvuje základní školu v okrese Přerov. Spolu s Vítkem chodí do stejné třídy, jsou žáky 6. ročníku. Školským poradenským zařízením mu bylo diagnostikováno oslabení kognitivního výkonu. Je také vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu, s Vítkem mají přiděleného asistenta pedagoga, který je jim plně k dispozici.

Aktuální intelektová výkonnost Šimona spadá do pásma oslabení kognitivního výkonu. Jeho verbální schopnosti jsou nyní na průměrné úrovni. Názorová složka intelektu se nachází v pásmu oslabení kognitivního výkonu.

Šimon se dobře orientuje v sociálních situacích, má dobrý praktický úsudek a dobrou slovní zásobu. Vážnou však u něj myšlenkové operace, jako analýza, syntéza a abstrakce. Paměťová kapacita a schopnost koncentrace pozornosti jsou slabší. Méně rozvinuté jsou též vizuomotorické dovednosti.

**Ve výuce** pedagog v rámci konkrétních výukových metod využívá stimulací oslabených funkcí a nefunkčních oblastí, je brán zřetel na individuální přístup ve výuce. Šimonovi je jako optimální řešení navržena kooperativní výuka (projektová výuka, v malých skupinkách, učení se žáky navzájem).

Ve výuce by měl být brán co největší zřetel na učivo opírající se co nejvíce o praktický život (k upevnění a rozlišování slovní zásoby má Šimon využívat v konkrétních předmětech, jemu známých jevů, nové informace by měly být propojovány s tím, co již zná, co je pro žáka běžné v jeho prostředí). Pedagog ve výuce má možnost propojení a využívání didaktických her. Učitel vždy bere na zřetel a reflektuje žákovu individualitu a poskytuje častou zpětnou vazbu o průběhu a výsledcích vzdělávání. Zároveň pedagog věnuje žákovi maximální pozornost.

Šimon pracuje dle IVP, obsah učiva odpovídá RVP ZV. Ve vzdělávání jsou doporučeny redukované výstupy v těch předmětech, které pro Šimona představují největší potíže. Samozřejmostí je přizpůsobení učiva žakovým individuálním schopnostem, a to takovým způsobem, aby umožňovala zvládnutí následujícího učiva a vedla Šimona k dosažení maximálních výsledků ve vyučování. To pro něj znamená čerpání školních znalostí a poznatků a jejich praktické využití v běžném životě.

**Školní speciální pedagog** v rámci předmětu speciálně pedagogické péče se Šimonem pracuje na posílení oslabených oblastí (zrakové vnímání, zraková analýza a syntéza, sluchové vnímání a rozlišování).

V rámci rozvoje prostorové orientace je dítěti navržen nácvik pomocí různých konstruktivních her. Šimon má rád různé konstruktivní a logické hry, rád se do takových činností zapojuje. Pro rozvoj hrubé motoriky jsou pro chlapce nejvhodnější různé pohybové aktivity a sportovní činnosti. V rámci odborné péče jsou Šimonovi taktéž doporučena rehabilitační cvičení pod vedením odborníka.

Důležitou oblastí posilovacích oblastí je i rozvoj jemné motoriky, motorické a senzomotorické koordinace (různé drobné ruční práce, cvičení s jednotlivými prsty rukou, kreslení, hry se stavebnicemi).

V rámci školní speciálně pedagogické péče Šimon procvičuje (zejména před psaním ve vyučování) uvolňovací cviky (zejména ramenního a loketního kloubu, zápěstí a jednotlivých prstů). Dále u jsou k dispozici a cvičeny didaktické hry na rozvoj žákových oslabených oblastí (percepce, myšlení a pozornost).

**Ve vzdělávání** pedagog klade důraz především na upevňování a rozšiřování žákovy slovní zásoby. Jsou procvičovány cvičení na zlepšení paměti a pozornosti, percepční trénink a různá cvičení na rozvoj logického myšlení. Šimon tak pracuje a řeší hlavolamy, logické a strategické hry.

### **Rodinná anamnéza**

Šimon žije s oběma rodiči, svou mladší sestrou a prarodiči v rodinném domě. Sestra je ještě malá, nedávno oslavila třetí narozeniny. Je zdravá.

### **Rodiče**

Šimonova maminka je v současné době na rodičovské dovolené s mladší dcerou. Její nejvyšší dosažené vzdělání je středoškolské. Tatínek je osobou samostatně výdělečně činnou, zabezpečuje péči celé rodiny. Taktéž má středoškolské vzdělání. Oba rodiče jsou zdraví. Rodina je plně funkční. Komunikace školy s rodinou (především s maminkou) funguje velmi dobře.

### **Scholarita**

Šimon navštěvuje stejnou základní školu jako jeho spolužák Vítek (viz předešlá kazuistika žáka). Oba jsou žáky 6. ročníku běžné základní školy, chodí spolu do stejné třídy.

Šimon mateřskou školu navštěvoval jen krátce. Z důvodu časté nemocnosti jej maminka (na doporučení dětského lékaře) z mateřské školy odhlásila. V předškolním ročníku začal navštěvovat přípravnou třídu v základní škole, jejímiž jsou doposud oba dva žáky. Zde



mu byla ze strany speciálního pedagoga věnována individuální péče.

Šimon měl odklad školní docházky. 1. a 2. ročník absolvoval bez větších výukových obtíží. Výukové problémy se začaly projevovat s nástupem do 3. ročníku. Na podnět třídního učitele školního speciálního pedagoga byl odeslán na vyšetření, chlapci bylo ve speciálně pedagogickém centru diagnostikováno oslabení kognitivního výkonu. Od té chvíle je Šimon zařazen mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu. Dle doporučení SPC žákovi přidělen asistent pedagoga, předmět speciálně pedagogické péče.

### **Aktuální stav**

Šimon je empatický, klidný, milý a vyrovnaný chlapec. V kolektivu dětí (nejen třídním) velmi oblíbenou a uznávanou osobností. Šimon vyniká v cizích jazycích, téměř plynně ovládá konverzaci v anglickém jazyce. Jeho orientace v knížkách pro děti a jejich autorech je excelentní. Šimon totiž velmi rád čte, objevuje nové poznatky. Těží ze své vlastní četby. Nejvíce jej baví knihy o přírodě, zvířatech.

Velmi rád pomáhá ostatním spolužákům, ti v něm vidí kamaráda, o kterého se můžou opřít a který jim vždy rád pomůže.

Aktuálně je Šimon žákem 6. ročníku. Výuka probíhá dle individuálního vzdělávacího plánu, ve výuce má žák k dispozici asistenta pedagoga. Ten se také souběžně věnuje i spolužáku Vítkovi. Současně probíhá předmět speciálně pedagogické péče (stimulace oslabených percepčních oblastí).

Ve výuce je Šimonovi ze strany pedagogů věnována maximální péče, kladen je důraz na individuální přístup k žákovi. Velkým pozitivem je malý třídní kolektiv, ve výuce je tak umožněna i práce v malých skupinkách žáků.

Velkým přínosem jsou pro Šimona předmět Praktické činnosti. V rámci tohoto předmětu mají chlapci ve škole zbudovány nové prostory- dílny. Žáci v dílnách vyrábějí různé výrobky, seznamují se s různými nástroji a jejich použitím. Pro Šimona je práce v dílnách velkým přínosem, nejen pro praktický život. Procvičuje si jemnou a hrubou motoriku. Motoriku si také skvěle procvičí v tělocvičně a nově zbudovaném hřišti, které je součástí základní školy. V rámci mimoškolních aktivit a školní družiny zde probíhají různé sportovní aktivity. Velmi důležitým aspektem je další vzdělávání pedagogů ve škole. Ředitel školy vysílá pedagogy v rámci DVPP (další vzdělávání pedagogických pracovníků) na odborné semináře a kurzy zaměřené na edukaci žáků s mentálním postižením. Dalšího vzdělávání se pravidelně účastní i třídní učitel 6. ročníku (spolužáci Vítek a Šimon), aby byl maximálně

odborně připraven na vzdělávání a výchovu žáků s lehkým mentálním postižením, oslabením kognitivního výkonu, odborný přístup k žákům s lehkým mentálním postižením a žákům s oslabením kognitivního výkonu.

### 3.2.3 Kazuistika č. 3

Jedná se o žáka jménem Jirka, má 12 let. Navštěvuje základní školu v okrese Přerov. Jirka má diagnostikováno lehké mentální postižení, projevy na hranici autistického spektra spolu s narušenou komunikační schopností. Aktuálně je integrován na základní škole, pracuje dle individuálního vzdělávacího plánu, je mu přidělen asistent pedagoga. Kazuistika žáka je obsáhlejší, jelikož se jedná o dítě s kombinovaným postižením, který vyžaduje komplexní péči odborníků.

#### Psychologické vyšetření

Sociální chování žáka se pohybuje v hranicích normy, adaptaci ve třídě Jirka zvládl bez obtíží, spolužáci ho přijali mezi sebe, je nekonfliktní, mezi spolužáky se příliš neprosazuje. Má oblíbeného kamaráda, s nímž sdílí společné zájmy. Jirka je přizpůsobivý, změny akceptuje bez potíží, pouze se slovním ujištěním, povzbuzením, respektuje režim, vyučování i autoritu vyučujících, má specifický smysl pro humor.

Ve vývoji řeči do jednoho roku věku slova zdvojováním slabik, další smysluplná slova nebyla u Jirky přítomna. Věty tvořil s opožděním, celkově mluvil při nástupu do MŠ velmi málo. Aktuálně mluví ve větách, po formální stránce řeč agramatická, vážne výslovnost více hlásek, pro druhé řeč místy až nesrozumitelná. Rozhovor s druhým dokáže vést s korekcí, drží se svého tématu, partnerem je v komunikaci od tématu odkloněný. Sdílení pozornosti vážne. Oční kontakt nejistě se střídavým úspěchem navazuje, dříve chyběl.

Jirka je spíše samotářský, kontakt s druhými neiniciuje. Má rád stabilní režim. V sebeobsluze je závislý na dohledu.

Chlapec kontakt navazuje, pokynům se podřizuje bez projevů negativismu. Oční kontakt s cizí osobou váže v letmé kvalitě, komunikační význam sporný.

Práceschopnost u chlapce je závislá na vedení v individuálním kontaktu a řízené činnosti. V zátěži kvalita pozornosti rychle slábne, nastupuje únava. Místy se u chlapce vyskytují impulzivní reakce.

V expresivním verbálním projevu vážne schopnost flexibilního užití řeči, pasivní slovní zásoba převažuje nad aktivním slovníkem. Po formální stránce je řeč agramatická, slova komolí.

Aktuální úroveň Jirkova mentálního výkonu dosahuje spodního pásma lehkého mentálního postižení. Pomalé psychomotorické tempo. Chlapec vykazuje sociálně méně

adaptivní vzorce chování, v méně strukturovaných situacích může docházet k rozvoji vnitřně málo regulovaného chování a jednání. Kontakt s realitou je u chlapce zachován, v prožívání vykazuje úzkostné tendence.

### **Řeč a komunikace**

Jirkův celkový vývoj řeči byl opožděn, aktuálně dokáže vést rozhovor, který je korigován ze druhé strany. Pasivní slovní zásoba u něj převažuje nad aktivním slovníkem. Vážně schopnost flexibilně užít řeč, vyskytují echolálie. Oční kontakt Jirka navazuje minimálně, na cizí osobu reaguje jen letmým očním kontaktem.

### **Sociální chování**

Mezi vrstevníky je Jirka aktuálně adaptovaný, kontakt více neinicuje, spíše samotářský. V individuálním kontaktu s dospělými bez výraznějších obtíží. Nerozumí bezpečně kontextu sociálních situací.

Jirkovi byly již dříve diagnostikované autistické projevy na hranici spektra. Určité nápadnosti z diagnózy přetrvávají ve všech oblastech – oblasti emoční a sociální, v oblasti zájmů i komunikace. V řeči se vyskytují agramatismy, dyslalie. U dítěte vážně flexibilní užití řeči, pasivní slovní zásoba převažuje nad aktivním slovníkem. Vývojově a kvalitním výchovným vedením dítěte jsou projevy částečně kompenzovány. V málo uspořádaných situacích a nárocích běžného života může ale i nyní docházet u Jirky k rozvoji vnitřně méně regulovaného chování.

Aktuální úroveň mentálního výkonu se u žáka pohybuje ve spodním pásmu lehkého mentálního postižení. Kvalita pozornosti je u chlapce rozptýlená. U Jirky převládá pomalejší psychomotorické tempo a neobratná jemná motorika.

Ve zvládání nároků běžného života je bohužel Jirka závislý na dohledu a dopomoci druhé osoby i v základních sebeobslužných úkonech. Řeč u něj plní komunikační funkci, ale není však schopen bezpečné orientace v okolním prostředí.

### **Pedagogické pozorování**

Jirka reaguje na jednoduché a jasné pokyny, zadávané úkoly zvládá plnit s výraznějším podněcováním a dopomocí ze strany pedagoga. Má tendence unikat ze zátěže a prosazovat

své zájmy. O pomoc si Jirka aktuálně říci nedokáže.

### **Scholarita**

Jirka se snaží dodržovat pravidla, plnit pokyny učitele. Má však občas stavy, kdy je unavený a nesoustředěný, což má negativní vliv na splnění požadavků. Veškeré Jirkovy projevy se odvíjí od jeho psychického a fyzického stavu. Velmi rád se začleňuje do kolektivu vrstevníků, nestraní se jich a snaží se s ostatními spolužáky vycházet. Občas Jirka reaguje nepřiměřeně (slovní agrese). Samostatnou činnost při manuálních činnostech a dovednostech zvládá obtížně, musí mít nad sebou neustálou kontrolu a dohled. Největší výukové obtíže se projevují v českém jazyce a matematice.

Pozornost je velmi krátkodobá, v řádu několika málo minut, lehce odklonitelná vnějšími vlivy. Aktuálně žák není schopen dělit pozornost na více aktivit (nezvládá současně vytleskávat slovo a počítat počet slabik ve slově). Sluchová mechanická paměť je výrazně oslabena.

### **Pracovní úsilí**

Při pracovních činnostech je potřeba Jirku neustále povzbuzovat, usměrňovat a vracet k dokončení daného úkolu. Rychle narůstá únava a nesoustředění se na úkol. V zátěžových situacích má tendence unikat ze zátěže. Samostatné práce je žák schopen velmi krátkodobě na minimální úrovni.

### **Řeč a komunikace**

Řečový projev bývá méně srozumitelný, u Jirky se během řeči projevuje slabší motorika mluvidel. Přetrvávají u něj verbální imitace mimo kontext. Aktuálně probíhá intenzivní logopedická péče (ambulance klinického logopeda). Jirka dokáže reagovat na pravidelně se opakující pokyny organizačního charakteru a pokyny adresně sdělované jemu. Na otázky odpovídá většinou ve slovech (2 – 4 slovních spojeních), sdělení však směřuje do prostoru, nikoli na komunikačního partnera. Strukturovaný rozhovor Jirka zvládne za pomoci vedení dospělé osoby. Porozumění řeči je na konkrétní úrovni.

### **Chování v kolektivu dětí**

Jirka si s dětmi aktuálně rozumí, těší se na ně. Spolužáci s Jirkou vycházejí dobře, hrají s ním a pomáhají mu.

### **Vztah k pedagogům (všem pedagogickým pracovníkům podílejících se na**

## **vzdělávání) a ostatním dospělým**

Jasně, stručné pokyny pedagoga dokáže Jirka respektovat a plnit. Při neschopnosti splnit některé z požadovaných úkolů se stane, že žák použije vulgární slovní produkce.

### **Grafomotorika, psaní**

U žáka přetrvává nesprávný hrstičkový úchop tužky se silným tlakem na podložku, držení je křečovitě, osa psacího náčiní směřuje od těla. Zvládá opis i přepis slov a věty bez formálních chyb. Při opisu Jirka sleduje předlohu (opisuje po jednotlivých písmenech). Písmo je větší velikosti, hůře čitelné, s různým sklonem písmen. V písemném projevu převládají ostré hrany nad zaoblenými liniemi, linie čar nejsou plynulé, u žáka není osvojen správný postup v psaní jednotlivých grafémů a jejich plynulé napojení. Aktuálně nejsou upevněny tvarové podoby osvojených hlásek, objevují se specifické obtíže s psaním v podobě znějících hlásek b, p, d.

Diktát slov Jirka není aktuálně schopen zvládnout ani za pomoci vizuálních podpůrných pomůcek. Vykreslování zvládá s přetahy, grafickou stopu sleduje krátkodobě.

### **Český jazyk, čtení**

Žák zvládá rozdělení jednoslabičných až tříslabičných slov na slabiky. Aktuálně Jirka není schopen rozdělit pozornost na více činností, nezvládá současně vytleskávat slovo na slabiky a počítat jejich počet. Čte pomalým tempem, slabiky si nejprve rozděluje na jednotlivé izolované hlásky a teprve poté spojuje do slabiky. Stejným způsobem postupuje při čtení slov a jednoduchých vět, kde dochází k obtížím, zaměňuje některé hlásky (b, p, d), nemá upevněny osvojené hlásky (k, c). Porozumění čtenému textu je u žáka na velmi nízké úrovni. Při čtení používá vizuální pomůcku (přehled hlásek), se kterou však samostatně funkčně pracovat nezvládá. Jirka potřebuje dopomoc. Jednotlivá písmena si mechanicky osvojuje z přehledové tabulky za výrazné dopomoci obrázků. Při odebrání obrázkové dopomoci a ponechání pouze tvarové podoby písmen, dosti chybje.

### **Matematika, početní myšlení**

Žák počítá v oboru čísel do 100 v desítkové soustavě, s oporou prstů bez chyb. Sčítá a odčítá do 100 s počítadlem, bez přechodu přes desítku lépe. Příklady řeší s pomocí názoru, s nasměrováním ze strany učitele.

Slovní úlohu aktuálně vyřeší pouze s výraznou dopomocí a rozfázováním jednotlivých kroků s pedagogem, asistentem pedagoga (problematika logického uvažování). Rád pracuje

ve výukových programech na I-Padu nebo na PC.

Požadovanou úroveň žák splní s dílčími chybami, pracovní tempo je pomalé, pozornost je kolísavá, pracuje samostatně, s nasměrováním nebo výběrem možností, někdy potřebuje dopomoc učitele, o činnost má převážně zájem.

### **Jiné předměty**

V naukových předmětech si žák osvojil základní poznatky. V probíraném učivu se orientuje s určitými nedostatky. Požadovanou úroveň plnil s chybami. Zájem o činnosti je u žáka proměnlivá.

#### Výtvarná výchova, Pracovní činnosti

- jemná motorika oslabena, kresba je spíše jednodušší, obtíže chlapci činí stříhání, udržení čistoty pracovního místa a výkresu při malování, lepení – žáka je však samostatný, nechce pomoci, rád si dělá věci po svém, se svým výkonem je spokojen.

#### Hudební výchova

- žák si obtížněji pamatuje texty písní, zpěv ho moc nebaví; rád se ale účastní hudebně pohybových her, jednoduchých tanečků, hry na rytmické nástroje (vnímání rytmu je problematické).

#### Tělesná výchova

- úroveň hrubé motoriky je na nižší úrovni; obtíže mu činí i sebeobslužné činnosti – oblékání, zavazování bot, chystání věcí; Jirka je nekonfliktní, mezi spolužáky se příliš neprosazuje, spolužáci ho mají rádi, bez problémů jej přijali a začlenil se do kolektivu. Má oblíbeného kamaráda, s nímž sdílí společné zájmy. Jirka je přizpůsobivý, změny akceptuje bez potíží, pouze se slovním ujištěním, povzbuzením. Respektuje režim vyučování i autoritu vyučujících, asistenta pedagoga.

### **Logopedické vyšetření**

Logopedického vyšetření jsem se několikrát účastnila v ambulanci klinického logopeda. Pozorovala jsem chlapce u samotných náslechů s logopedem, jeho práci s odborníkem. Do kazuistiky jsem zakomponovala i tyto informace doplněné o údaje poskytnuté samotným klinickým logopedem.

### **Kontakt a spontánní projevy**

Na základě oslovení a na výzvu Jirka navazuje oční kontakt, došlo k prodloužení doby fixace očima. Mluvní projev se nachází na úrovni celých vět a jednoduchých souvětí, často je doprovázen bohatou řečí těla spolu s přirozenými gesty. V průběhu rozhovoru je aktivním komunikantem. Je-li žák motivován, snaží se spolupracovat co nejlépe v rámci svých možností.

### **Samostatný řečový projev**

Jirka rozumí jednoduchým slovním i neslovním pokynům, které odpovídají jeho vývojovému věku. Porozumění řeči je na konkrétní úrovni. Problémem je porozumění v kontextu. Také porozumění emocím je obtížnější, Jirka je neumí adekvátně vyjádřit. V mluvním projevu jsou patrné projevy dyslálie. Dlouhodobě nacvičované a procvičované hlásky neumí správně použít v běžném mluvním projevu (fixace a automatizace hlásek). Dochází k záměně a prohazování hlásek a slabik, patrné jsou také projevy narušené větné skladby s mírnými projevy dysgramatismu. Významný rozvoj adekvátní obsahové stránky řeči s podporou vizualizace spolu s významným posílením vlastní srozumitelnosti řeči při důsledném vedení a procvičování v syntéze a analýze s podporou vizualizace.

**Žák je žákem se speciálními vzdělávacími potřebami**, dle zákona č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, § 16, odst. 2,:

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, vypracovaného podle Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, přílohy – upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (Vyhláška č. 27/2016 Sb., O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů).

### **Rodinná anamnéza**

Jirka je prvorozeným dítětem, má mladší desetiletou sestru, která je zdravá.

### **Rodiče**

Maminka má vysokoškolské vzdělání, učí na střední škole, tatínek je řidič z povolání. Rodiče jsou rozvedeni, Jirka žije s maminkou, sestrou a babičkou ve společné domácnosti. Tatínek pravidelně do rodiny za dětmi dochází, situace je v rodině bezkonfliktní. Ze strany



otce a babičky se v rodině vyskytuje duševní vada (deprese).

### **Scholarita**

Jirka navštěvoval běžnou MŠ, kde ho bez problémů děti přijaly do kolektivu. Bohužel nekomunikoval s dětmi ani s pedagogy. Vážnější problémy Jirka neměl, protože je mírné, klidné a bezkonfliktní povahy.

Do ZŠ nastoupil v místě bydliště po odkladu školní docházky kvůli opožděnému vývoji řeči. Na žádost MŠ, později ZŠ byl Jirka vyšetřen ve speciálně pedagogickém centru. Podle doporučení a stanovení diagnózy měl ve škole přiděleného asistenta pedagoga, školní výsledky se však nedostavovaly. Od začátku školní docházky byl Jirka zařazen mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu.

### **Aktuální stav**

Aktuální situace ve škole je taková, že školní výsledky se již dlouhodobě nedostavují. Na podnět klinického logopeda byl Jirka vyšetřen u klinického psychologa, kde výsledek vyšetření je totožný s diagnózou dřívějšího speciálně pedagogického a logopedického vyšetření.

V současné situaci proběhlo opětovné vyšetření ve speciálně pedagogickém centru, které následně doporučilo Jirkovo zařazení do speciální základní školy pro žáky s mentálním postižením.

Od 2. stupně ZŠ Jirka pravidelně docházel ke klinickému logopedovi, který rodině neustále doporučoval další odborná vyšetření. Rodina neustále odmítala přijmout a akceptovat postižení dítěte, brala to na lehkou váhu. Proto došlo k dalším odborným vyšetřením pozdě a dítě absolvovalo běžnou ZŠ s minimálními výsledky.

Dle vyšetření klinického psychologa se u Jirky jedná také o specifické vývojové poruchy učení (dyslexii, dyskalkulii, dysgrafii, dysortografií). Poruchy orientace v čase a prostoru.

Před rokem došlo k přerušnému vývoji řeči, chlapec byl odeslán na vyšetření k pedopsychiatrovi, který popsal přerušení vývoje řeči na podkladě dospívání (spolu s duševní vadou vyskytující se v rodině). I když dříve Jirka komunikoval přiměřeně postižení, v současné situaci na otázky neodpovídá nebo odpovídá jednoslovně – neví.

## 4 Diskuze

Názory a postoje odborníků na vzdělávání dětí, žáků a studentů s lehkým mentálním postižením, oslabením kognitivního výkonu, se různí. Co jiné dítě, jiná individualita, jiný názor a postoj ke vzdělávání těchto žáků.

Z hlediska klinického logopeda je velmi důležitá včasná diagnostika u dětí s opožděným vývojem řeči. Může se jednat o závažné postižení ve smyslu vady a poruchy sluchu, mentální postižení a jiné těžké vývojové vady řeči.

Klinický logoped návazně doporučuje opakovaná vyšetření u specialistů ve zdravotnictví s následným stanovením diagnózy a ve spolupráci se speciálně pedagogickými centry a pedagogicko psychologickými poradnami vhodné zařazení dítěte do speciální mateřské školy, speciální školy nebo běžné mateřské školy, běžné základní školy s integrací.

Po optimálním zařazení jedince do mateřské, základní školy musí pokračovat intenzivní logopedická péče. Důležitým faktorem je spolupráce všech zúčastněných odborníků ve zdravotnictví, školy, a především také samotné rodiny.

V současné době se začíná stanovovat spolupráce a fungování všech odborností ve sféře zdravotnictví směřující ke stanovení včasné diagnózy dětí s lehkým mentálním postižením, oslabením kognitivního výkonu. Jedná se o pediatry, pedopsychiatry, dětské neurology, klinické logopedy a klinické psychology.

Na vybrané škole jsou tito žáci už mnoho let, domnívám se, že to, že jsou v kolektivu s žáky bez nějakého postižení, je pro ně přínosem. Pochopitelně musí být splněny nějaké podmínky, aby mohly být vzdělávány v kolektivu běžné základní školy.

Pro integrované žáky je rozhodně vhodný menší kolektiv. Žáci s lehkým MP plní minimální výstupy v rámci ŠVP. Další podmínkou je metodika práce s dětmi s lehkým MP. Důležitým postřehem je fakt, že učitel musí mít pro dané žáky pochopení, ne každý pedagog je schopný to zvládnout. Za velmi pozitivní je považována přítomnost školního speciálního pedagoga a výchovného poradce ve škole. Integrované dítě pracuje dle IVP, který však není nutný ve všech předmětech. Přítomnost asistenta pedagoga je také důležitá (domnívám se, že důležitější je učitel, který musí tomuto dítěti věnovat maximální péči, vysvětlí látku tak, aby dítě nebylo přetěžováno a aby dané učivo zvládlo, asistenta bych považovala za doplněk). Osvědčilo se nám, že žák, který absoluuje běžnou ZŠ, má větší možnost výběru povolání. Nedílnou součástí integrace žáků je spolupráce s rodiči. Ta, pokud nefunguje, nedostaví se výsledek, který bychom chtěli. Je nezbytná pravidelná docházka dítěte do školy. Za velmi

důležité považují další speciálně pedagogické vzdělávání pedagogů ( v rámci DVPP, semináře, kurzy). Samozřejmostí jsou také speciální učebnice a pracovní sešity pro žáky s lehkým MP. Nutné je také zařadit do výuky praktické činnosti jako práci v dílnách, ruční práce apod.

Důležitým aspektem a rozhodujícím činitelem na integraci žáků má bezesporu i vliv pedagoga, který pracuje s celou třídou, třídním kolektivem jako celkem. Připravuje třídu na přijetí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Poskytuje intaktním žákům potřebné informace o těchto dětech.

Poznatky o spokojenosti žáků jsem získala z vlastní praxe ve škole (asistent pedagoga u žáka s lehkým mentálním postižením, oslabením kognitivního výkonu – viz kazuistiky žáků). Oba žáci jsou třídním kolektivem přijímáni velmi kladně, mají ve třídě spoustu kamarádů. Komunikace mezi žáky funguje naprosto bez problémů. Vliv na pozitivní reakci ostatních spolužáků má bezesporu i malý třídní kolektiv, většinou se děti dobře znají a navštěvují stejnou třídu již od přípravné třídy.

Jistě je důležitý i pozitivní vliv a přístup pedagoga k těmto žákům a vzájemná spolupráce celé třídy.

Škola má dlouholetou praxi a zkušenosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Zejména s žáky s lehkým mentálním postižením, jak uvedla ředitelka školy, má více jak třicetiletou praxi.

S těmito žáky se setkává v posledních letech stále častěji.

Na základě kazuistik se ukázalo jako pozitivní, je-li ve škole přípravný ročník, který vede speciální pedagog. Dále je zde důležitá role školního poradenského pracoviště, kde působí výchovný poradce, spolupráce s SPC a přirozeně s rodiči. V tomto kontextu se ukazuje pro školu jako výhodné mít také školního psychologa, a to nejen proto, že pracuje individuálně s žákem i s celým kolektivem žáků, ale také z důvodu problematické komunikace s některými rodinami.

Stejně tak z kazuistik (zvláště z kazuistiky č. 3) vyplývá, jak důležitý je v odborné literatuře nesčetněkrát zmiňovaný a vyzdvihoovaný multioborový přístup a odborné speciálněpedagogické vzdělávání pedagogů v rámci DVPP, protože tím se ze strany pedagoga zkvalitňuje nejen individuální odborný přístup, ale také celkové pochopení osobnosti žáka s LMP či OKV, což vede k celkovému zkvalitnění výuky těchto žáků.

Stejně tak nelze zanedbat ani přizpůsobení tříd, které navštěvují zmínění integrovaní žáci – celkové prostředí třídy a jejich speciální vybavenost zkvalitňují podmínky vzdělávání.

## 5 Limity výzkumu

Při samotné realizaci výzkumného šetření jsem reflektovala limity, které práce obsahuje.

První limit vystihuje skutečnost, že samotný výzkumník je pedagogickým pracovníkem ve školství a svou přítomností do výchovně-vzdělávacího procesu dětí, žáků a studentů s lehkým MP a dětí, žáků a studentů s oslabením kognitivního výkonu přímo zasahuje.

Následující aspekt poukazuje na dynamický rozvoj odborníků ve sféře zdravotnictví, který v aktuální době probíhá.

Poslední limit poukazuje na skutečnost, že výzkumné šetření zachycuje pohled výzkumníka v době samotné sběru dat. V tomto případě se jedná o dlouhodobější náhled do výchovně-vzdělávacího procesu, kdy výzkumník je samotným pracovníkem, který se podílí na výchově a vzdělávání integrovaných žáků na základní škole.

## Závěr

Dle mého názoru je v popředí zájmu především dítě, jeho potřeby a zájmy. Co nejvšestranější rozvoj osobnosti dítěte s přihlédnutím k jeho optimálním možnostem, které vycházejí z celkové povahy a stupně postižení. Zvolit individuální přístup k dítěti ve vzdělávání, individuální přístup k dítěti při optimálním zařazení do systému škol. Mít na paměti vždy takový přístup, který bude ku celkovému prospěchu dítěte. Rozvíjení potenciálu dítěte, který naplňujeme a rozvíjíme v interakci s pedagogy a všemi odborníky podílejícími se na komplexní péči dítěte. Důležitou roli sehrává i samotná rodina, bez jejíž spolupráce se obtíže u dítěte mohou zbytečně prohlubovat a snižovat reálné možnosti dítěte. Ze strany rodiče přijetí dítěte takového, jaké je. Akceptovat jeho postižení, včasné začít s dítětem odborně pracovat a následně dítěti nastavit optimální volbu školy pro jeho maximální rozvoj. Dítě musí být samo šťastné, zažívat úspěch, které je nezbytným předpokladem pro celkový úspěšný rozvoj dítěte. Cítit se dobře v kolektivu ostatních dětí. Nezbytným předpokladem pro příznivou integraci dítěte je také bezesporu optimální klima v třídním kolektivu, kdy učitel připravuje a pracuje s intaktními spolužáky na přijetí žáka s postižením. Děti jsou si rovnocennými partnery, rády a ochotně pomáhají spolužákům s postižením, sobě navzájem.

Odborný a vstřícný přístup pedagogů podílejících se na výchově a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je velmi důležitým aspektem. Samozřejmostí by mělo být i odborné vzdělání pedagogů, které zaručuje odborný a individuální přístup k dítěti s postižením, optimální metodiku a formu práce ve výuce za využití vhodných podpůrných opatření. Nepochybně je velmi podstatná vzájemná spolupráce a konzultace pedagogů se školním speciálním pedagogem, výchovným poradcem, školním psychologem (pokud je přítomen), spolupráce s rodinou žáka a školskými poradenskými zařízeními.

Lze říci, že celkový přístup společnosti se ve vztahu k jedincům s postižením vyvíjí pozitivním směrem. Jedinci s postižením jsou samozřejmou součástí společnosti, je jim poskytována kvalitní výchova a vzdělávání, ať již zmíněnou integrací v běžném typu základních škol, školách samostatně zřízených pro žáky s mentálním postižením nebo školy speciální.

Být „odlišný“ je vnímáno jako pozitivní, v třídním kolektivu děti je dítě s postižením vítáno a plně respektováno.

## **RESUMÉ**

Bakalářská práce se zabývá možnostmi vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, oslabením kognitivního výkonu. Teoretickou část tvoří vymezení základních pojmů z oblasti definice a terminologie mentálního postižení, charakteristika a psychologické pojetí dětí s lehkým mentálním postižením, oslabením kognitivního výkonu. Dále je v práci uvedeno současné legislativní ukotvení těchto žáků. Práce v návaznosti informuje o možnostech vzdělávání dětí, žáků a studentů s mentálním postižením.

Praktická část se zabývá jednotlivými kazuistikami žáků integrovaných ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

## **SUMMARY**

The Bachelor thesis deals with educational opportunities for pupils with mild mental disabilities, cognitive impairment. The theoretical part consists of the definition and terminology of basic concepts of mental disability, characteristics and psychological concepts of children with mild mental impairment, degradation of cognitive performance. The current legislative anchoring of these pupils is also mentioned in the work. Follow-up work informs learning opportunities for children, pupils and students with mental disabilities.

The practical part deals with individual case reports of pupils integrated in mainstream schools.

## LITERATURA

BENDOVIÁ, P., ZIKL, P., *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. 144 s. ISBN 978-80-247-3854-3

BERNARDOVIÁ, M. *Práce s žáky s mentálním postižením*. Praha: Powerprint, s.r.o., 2012. 74 s. ISBN 80-7290-215-6

KOZÁKOVÁ, Z., PASTIERIKOVÁ, L., KREJČÍŘOVÁ, O. *Výchova a vzdělávání osob s mentálním postižením*. 1. vyd. Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 127 s. ISBN 978-80-244-37-14-9

PUGNEROVÁ, M., KONEČNÝ, J. *Patopsychologie se zaměřením na psychologii handicapu*. Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 124 s. ISBN 978-80-244-3062-1

PUGNEROVÁ, M., KVINTOVÁ, J. *Přehled poruch psychického vývoje*. 1. vyd. Praha: Grada, 2016. 296 s. ISBN 978-80-247-5452-9

SVOBODA, M., ČEŠKOVÁ, E., KUČEROVÁ, H. *Psychopatologie a psychiatrie*. Praha: Portál, 2015. 320 s. ISBN 978-80-262-0976-8

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. 870 s. ISBN 80-7178-802-3

VÁGNEROVÁ, M. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. 816 s. ISBN 978-80-262-0696-5

VALENTA, M., MORÁVKOVÁ KREJČOVÁ, L., HLEBOVÁ, B. a kolektiv. *Znevýhodněný žák*. 1. vyd. Praha: Grada. 2020. 216 s. ISBN 978-80-271-0621-9

VALENTA, M. a kol. *Katalog podpůrných opatření. Dílčí část. Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu.* Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 233 s. ISBN 978-244-4614-1

VALENTA, M. a kol. *Slovník speciální pedagogiky.* Praha: Portál, 2015. 320 s. ISBN 978-80-262-0937-9

VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. a kolektiv. *Mentální postižení.* 2. vyd. Praha: Grada, 2018. 392 s. ISBN 978-80-271-0378-2

VALENTA, M., MULLER, O. *Psychopedie.* 5. vyd. Praha: Parta, 2013. 495 s. ISBN 978-80-7320-187-6

VALENTA, M., PETRÁŠ, P. a kol. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením.* 1. vyd. Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 139 s. ISBN 978-80-244-3311-0

VAŠEK, Š. a kol. *Terminologický a výkladový slovník.* 2. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelstvo, 1993. 245 s. ISBN 80-08-00864-4

## **Zákony a vyhlášky**

*Zákon č. 561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)*

*Vyhláška č. 27/2016 Sb., O Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění*