



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra Výchovy ke zdraví

Bakalářská práce

Vzdělávání žáka s mentální disabilitou v malotřídní škole

Vypracoval: Miroslava Makovcová Stecherová
Vedoucí práce: Mgr. Marie Najmonová

České Budějovice 2015

University of South Bohemia in České Budějovice
Faculty of Education
Department of Health Education

Bachelor Thesis

Education of student with mental
disability in small school with composite
classes

Author: Miroslava Makovcová Stecherová
Supervisor: Mgr. Marie Najmonová

České Budějovice, 2015

Bibliografická identifikace

Jméno a příjmení autora: Miroslava Makovcová Stecherová

Název bakalářské práce: Vzdělávání žáka s mentální disabilitou v malotřídní škole

Pracoviště: Katedra výchovy ke zdraví, Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Marie Najmonová

Rok obhajoby bakalářské práce: 2015

Abstrakt

Cílem bakalářské práce je zviditelnění integrace mentálně postiženého žáka v hlavním proudu vzdělávání na malotřídní škole. Konkrétním výstupem práce je zmapování pětileté edukační činnosti žáka se středně těžkou mentální disabilitou a zjištění možnosti prostupnosti ročníků v návaznosti na rámcové vzdělávací programy. Na základě informací z odborné literatury, vlastní praxe, konzultací problematiky s učiteli a rodiči jsou získány podklady pro provedení kvalitativního výzkumu. V praktické části je proveden výzkum formou případové studie, za použití metody pozorování, rozhovoru a analýzy pedagogické dokumentace žáka.

Poznatky této práce budou využity pro osvětu veřejnosti i rodičů v oblasti možnosti integrace v malotřídních školách.

Klíčová slova:

Mentální disabilita, integrace, individuální vzdělávací plán, malotřídní škola, rámcový vzdělávací plán.

Bibliographical identification

Name and Surname: Miroslava Makovcová Stecherová

Title of Bachelor Thesis: Education of student with mental disability in small school
with composite classes

Department: Health Education, Faculty of Education, University of South Bohemia in
České Budějovice

Supervisor: Mgr. Marie Najmonová

The year of presentation: 2015

Abstract

The goal of my Bachelor thesis was visualising the integration of a mentally disabled pupil in small school with composite classes. The particular output of my thesis is mapping 5-years educational activity of primary school pupil with moderate mental disability and survey of penetrability classes with connection to frame education plan. Based on the information from the professional literature, own practice and consulting teachers and parents I have gained background material to perform the qualitative research. In the practical part of my thesis I carried out research using the case study method – observation, dialogue and pupil's paedagogical documentation analysis.

Findings of this thesis will be used in the education of the public and parents in the area of integration in small schools with composite classes.

Keywords

Mental disability, small school with composite classes, frame education plan, integration.

Prohlášení:

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, dne: 22.6. 2015

.....
Miroslava Makovcová Stecherová

Poděkování:

Děkuji Mgr. Marii Najmonové, za odborné vedení, cenné rady, trpělivost a ochotu při vypracování mé bakalářské práce. Děkuji také rodičům a učitelům žáka za poskytnutí materiálů k analýze a za vstřícnost, se kterou mi poskytli rozhovor doplňující souvislosti mé práce. Dále bych chtěla poděkovat své rodině, která mě po celou dobu psaní bakalářské práce velmi podporovala a byla mi oporou.

Obsah

ÚVOD.....	8
1 MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ.....	9
1.1 Etiologie mentálního postižení	10
1.2 Klasifikace a charakteristika mentálního postižení	11
2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	14
2.1 Integrace, individuální vzdělávací plán, asistent pedagoga	15
2.2 Malotřídní škola, Rámcové vzdělávací programy	19
3 PRAKTICKÁ ČÁST.....	28
3.1 Cíl praktické části, metodologie, místo výzkumu.....	28
3.2 Vlastní výzkum - případová studie	29
3.3 Výsledky výzkumného šetření.....	42
3.4 Diskuse.....	43
ZÁVĚR.....	46
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	47
SEZNAM ZKRATEK	51
SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ	52
PŘÍLOHY	53

ÚVOD

Vzdělávání je důležitou součástí života každého z nás. Je důležitým prvkem socializace a získávání základních dovedností a vědomostí. Pro každého z intaktní populace bylo vždy samozřejmostí vzdělávání společně se svými vrstevníky. To, co je ve vzdělávání samozřejmé pro majoritní společnost, nebylo a stále ještě plně není samozřejmé pro dítě s disabilitou. Dítěti s disabilitou nebyla tato možnost v minulosti umožněna. Vzdělávání probíhalo formou separací od intaktní společnosti ve speciálních školách. Dnes je situace jiná. Právo na vzdělání v hlavním proudu vzdělávání má každé dítě, včetně dítěte s mentální disabilitou. V popředí zájmu moderního školského systému stojí vzdělávání formou integrace či dokonce inkluze. Bohužel celá společnost nepřijímá integrativní vzdělávání s respektem a vstřícností. Integrace se stává terčem mnoha kontroverzních diskusí a despektu části společnosti. Ani všechny školy hlavního proudu nejsou schopny flexibilně reagovat na specifické potřeby žáků s disabilitou. A tak, i přes veškerou zákonnou podporu, není pro rodiče disabilních dětí ani v současné době jednoduché najít školu hlavního proudu, která je vstřícná a otevřená tvořit podmínky k integraci jejich dítěte. Školy hlavního proudu se ještě stále učí přijímat specifické potřeby jako samozřejmost. Jednou ze škol hlavního proudu je i malotřídní škola. Tento druh školy patří mezi nedoceněné, opomíjené a nestojí v popředí zájmu veřejnosti ani školského systému. I přesto má taková škola svá specifika, kterými se odlišuje. Svá specifika má i vzdělávání dětí s mentální disabilitou.

Je malotřídní škola schopna poskytnout výuku dítěti s disabilitou? Jaké možnosti v takovém případě nabízí dítěti s mentální disabilitou? Je v reakci na různé vzdělávací programy dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami možností relevantní? Právě takovými otázkami se zabývá tato výzkumná práce. Nabízí rodičům disabilního dítěte i široké veřejnosti vhled do problematiky dítěte se středně těžkou mentální disabilitou a jeho vzdělávání na malotřídní škole. Sleduje specifika malotřídní školy, pružnost této školy pro specifické vzdělávací potřeby dítěte a případné změny vzdělávacích programů.

1 MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ

Osoby s mentální disabilitou představují velice různorodou skupinu osob, která je v současnosti nejběžnější skupinou mezi zdravotně postiženými (Valenta a kol., 2014). Nejstarší zmínka o mentálním postižení pochází z r. 1552 před Kristem a byla nalezena v egyptském Thébském papyru. Během historie se postoje k mentálně postiženým měnily (Vágnerová, 2014, s. 274). V některých zemích byli odmítáni, jinde zase uctíváni. Ve 20. století nabývají postoje k mentálně postiženým lidem důstojnějších a jasných rozměrů. Dnes mají lidé s mentální disabilitou veškerá lidská práva, akceptována na mezinárodní i republikové úrovni, tak jako ostatní intaktní populace.

V naší i zahraniční literatuře se můžeme setkat s poměrně širokou škálou termínů pro označení tohoto postižení. Nejčastějším je mentální retardace z latinského slova „*mens*“ a „*retardare*“ znamenající v překladu zpomalení nebo opoždění mysli (Slowik, 2014, s. 109). Termín mentální retardace se začal používat po konferenci 1959 Světové zdravotnické organizace (WHO) v Miláně (WHO 2006, in Valenta a kol. 2014) a je ještě stále používán spolu se synonymy mentální postižení. Dříve používaná označení osob s přídavným jménem jako mentálně retardovaný, duševně opožděný, slabomyslný apod. se stalo již neetické. Žádoucí je označení osoba s mentálním postižením (Bazalová, 2014). To má vyjádřit skutečnost, jak shrnuje Švarcová (2011), že postižení je pouze jednou z osobnostních rysů člověka a ne jeho integrální součástí. Pojem „disabilita“ vneslo do pojmových definic WHO v Mezinárodní klasifikaci funkčních schopností, disability a zdraví (MKF) během své revize (r.1980). Záměrem bylo sjednocení pojmu, který by co nejpřesněji reflektoval významový obsah pro každý jazyk. V češtině se v překladech navrhuje užívat pojmu postižení [online]. [cit. 2015-01-15]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/9867/klasifikace_funkcnich_schopnosti_disability_zdravi.pdg.

Lidé s mentálním disabilitou zaujímají nejpočetnější skupinu mezi zdravotně postiženými. Celkově tvoří přibližně 3%-4% v populaci. Na území České republiky je cca 300 000 osob s mentální disabilitou (Bendová, Zikl, 2011). Někdy bývá uváděno více chlapců s tímto postižením, ale víceméně je u obou pohlaví výskyt téměř totožný (Köhler, in Vágnerová, 2014). WHO definuje mentální postižení jako stav zastaveného či neúplného duševního vývoje s porušením dovedností a postihnutou složkou inteligence v oblasti poznávací, řečové, motorické a sociálních schopností. Vyskytuje se bez nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami. Tato definice

připouští změny vývoje postižení v průběhu času a poukazuje na nutnost diagnózy reflektovat aktuální duševní funkce [online]. [cit. 2015-01-15]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/F70-F79.html>. Nejde tedy o nemoc, ale o „trvalé porušení poznávacích funkcí“ na základě organického poškození mozku způsobujícího odlišný vývoj, obtíže v adaptaci, sociálních kontaktech a zaostávajících rozumových a psychických funkcích (Švarcová, 2011). Projevem je neporozumění svému okolí, nepřizpůsobivost, limity intelektového rozvoje i celkového rozvoje vývoje myšlení a řeči. Rozvoj jedince s mentální disabilitou je odvislý od „příčiny vzniku, závažnosti defektu a individuálně specifické vhodnosti prostředí tj. výchovných, výukových a terapeutických vlivů“. Mentální postižení je vrozené a trvalé, charakterizované od počátku života nestandardním vývojem. „Jeho příčinou vzniku je postižení CNS“ (Vágnerová, 2014, s. 273,274).

1.1 Etiologie mentálního postižení

Stejně jako v jiných oblastech i pro osoby s mentální disabilitou můžeme použít různé kategorizace příčin postižení. Existuje početná variabilita příčin vzniku mentálního postižení a jejich kombinací. „Nelze přesně a jednoznačně určit, jak se na příčině vzniku mentálního postižení podílejí vlivy biologické a do jaké míry se na jeho aktuálním stavu podílejí vlivy sociální“ (Černá, 2008, s. 84). Jako nejčastější příčiny mentální disability se uvádějí genetické poruchy. Například genetická mutace a chromozomální odchylky (Downův syndrom), metabolické poruchy, intoxikace, traumata např. chybějící přísun kyslíku při porodu (Slowík, 2014). Dále je uváděno dělení mentální disability na dvě velké skupiny - příčiny exogenní a endogenní. Endogenní jsou příčiny vnitřní, většinou jsou poruchami na úrovni genetické dědičnosti. Exogenní příčiny jsou příčinami vnějšími, vedoucí ve svém důsledku k poškození mozku nebo mohou být spouštěčem patologie dědičnosti. Obě složky na sebe působí ve vzájemné interakci (Švarcová, 2011). Časté je třídění podle časového hlediska vzniku na prenatální (vzniklé před porodem), perinatální (během porodu a krátce po něm) a postnatální (v průběhu života). Postižení může být vrozené či získané pouze do 2 let věku. Jedná se o tzv. primární mentální postižení neboli oligofrenie. Sekundární postižení se vymezuje jako demence. Vzniká po druhém roce života a jedná se o úbytek již dosažené úrovně mentálních schopností (Valenta a kol., 2014). Oblast příčin, které způsobují mentální disabilitu, ještě není zcela objasněná. Matulay (in Švarcová, 2011,

s. 43) uvádí, že známé příčiny způsobují pouze čtvrtinu této poruchy. A dokonce 80% mentálně disabilních jedinců nacházejících se v pásmu mírného poškození má neurčený původ příčiny vzniku.

1.2 Klasifikace a charakteristika mentálního postižení

Mentální disabilitu můžeme dále klasifikovat na základě různých hledisek. Například klasifikace podle etiologie, vývojových období popisujících zvláštnosti jednotlivých období, symptomatologické klasifikace, která se zabývá typickými příznaky jednotlivých rysů, vlastností a vybavení jedince (Pipeková, 2006). Podle hloubky postižení je v dnešní pedagogické praxi na základě psychologické diagnostiky inteligence nejpoužívanější klasifikace stanovení stupně mentálního postižení. Tato diagnostika musí být komplexním hodnocením dítěte a je významným kritériem pro posuzování poruchy rozumových schopností a jejich závažnosti (Vágnerová, 2014). Stupně jsou stanoveny na základě 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MNK) publikovanou WHO. Podle uvedené klasifikace se mentální disabilita dělí na: lehkou mentální retardaci, středně těžkou mentální retardaci, těžkou mentální retardaci, hlubokou mentální retardaci, jinou mentální retardaci a nespecifikovanou mentální retardaci. V České republice je klasifikace platná od r 1993 (Valenta a kol., 2014).

Lehká mentální retardace, IQ 50-69

Děti s lehkou mentální retardací lze poměrně dobře integrovat v běžné školní třídě, jejich výchovu a vzdělávání zaměřujeme na kompenzování nedostatků a rozvíjení jejich dovedností. Projevy této kategorie se mohou ukázat až během školní docházky. Správným vedením je možné u těchto dětí dosáhnout takové úrovně rozvoje, že jako dospělí jedinci se dokážou uplatnit na standardním trhu práce. Lze je zaměstnat v oborech, jež vyžadují spíše praktické dovednosti vhodné pro manuální práci (Švarcová, 2011)

Středně těžká mentální retardace, IQ 35-49

V případě dětí se středně těžkou mentální retardací má pedagogické vedení a práce rodičů ještě vyšší význam, než v případě lehkého postižení. Je nutná stálá a průběžná práce s dítětem, aby získané vědomosti a dovednosti dítě uplatnilo v praxi. Jakmile s dítětem nebudeme neustále pracovat, osvojené dovednosti postupně ztrácí (Švarcová, 2011). Myšlení u těchto dětí je výrazně opožděné, verbální projev bývá chudý

s agramatismy. Limitaci učení středně těžké mentální disability se omezuje na mechanické podmiňování s nutností stálého opakování (Vágnerová, 2004). Projevuje se zde celoživotní omezení schopnosti v komunikační složce. „*Rozvoj řeči je variabilní, zpravidla na úrovni první signální soustavy*“ (Bendová, Zíkl, 2011). Jsou schopni si osvojit čtení, psaní, počítání a základní dovednosti a vědomosti. Vývoj jemné i hrubé motoriky zůstává opožděn s trvalou neobratností. Sebeobsluha bývá často pouze částečná a pro některé s trvalým dohledem. V emocionální rovině jsou charakterističtí infantilismem, labilitou a fixací na rodinu (Vítková a kol., 2004). Jedinci se středně těžkým postižením se mohou také pracovně uplatnit. V jejich případě hovoříme spíše o uplatnění v chráněných dílnách, které jim poskytují kromě možnosti práce i vedení a dohled (Bazalová, 2014). Tím se zvyšuje šance, že si osvojené dovednosti budou dále upevňovat.

Těžká mentální retardace, IQ 20-34

Možnosti výchovy a vzdělávání dětí s těžkou mentální retardací jsou obtížné a výrazně omezené. Čím dříve začneme s dítětem kvalifikovaně pracovat, tím lepších výsledků dokážeme dosáhnout. V případě těžké mentální retardace je kromě výchovy a vzdělávání důležitá oblast rehabilitační, jelikož i ta přispívá k rozvoji motoriky. Při výchově a vzdělávání je cílem celkové zlepšení kvality života těžce mentálně postižených a přispění k jejich částečné samostatnosti (Švarcová, 2011).

Hluboká mentální retardace, IQ nižší než 20

Jedinci s hlubokou mentální retardací jsou často postiženi i tělesně. Bývají velmi výrazně omezeni v pohybu, většinou dokonce imobilní. Verbální komunikaci nezvládají, v lepším případě pouze základní neverbální komunikaci. Péče o ně je trvalá a nepřetržitá, protože nemají žádnou, či téměř žádnou schopnost se o sebe starat, byť i na velmi základní úrovni (Vágnerová, 2014). Z výše uvedeného vyplývá, že možnosti výchovy a vzdělávání jsou výrazně omezené, avšak dnes se již ukazuje, že včasná péče má velký vliv na rozvoj celkové kvality jejich života (Švarcová, 2011).

Jiná

Používá se, pokud je určení stupňů mentální retardace pomocí běžných metod nemožné. Jedná se hlavně o případy neslyšících, nevidomých, nemluvicích, jedinců s těžkými poruchami chování nebo s poruchami autistického spektra či osob s těžkým postižením (Pipeková, 2006).

Nespecifikovaná mentální retardace

Tato kategorie mentální retardace je pro případy, kdy není dostatek informací a není možné zařadit jedince v rámci ostatních kategorií (Švarcová, 2006).

2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Kategorie vzdělavatelosti mentálně disabilních dětí je v pedagogice široce diskutována. Předsudky z nedávné minulosti, kdy byly děti s mentálním postižením tříděny na vzdělavatelné a nevzdělavatelné a tato klasifikace do značné míry určovala jejich celý život a možnosti v životě, jsou již překonány (Švarcová, 2011). Již Komenský připouštěl možnost vzdělávání všem, i mentálně postiženým (Monatová, 1996). V současné době jsou i lidé s těžkými formami mentální disability zařaditelní do procesu vzdělávání v programech rehabilitačních tříd či individuálního vzdělávání v domácím prostředí. Jsou použity různé metody např. bazální dialog, které rozvíjejí jejich elementární dovednosti a schopnosti (Slowík, 2014).

Právo dítěte na vzdělání se stalo součástí závazných právních ustanovení uznaných mezinárodním společenstvím definováním dokumentu OSN jako Úmluva o právech dítěte, kterou Česká republika ratifikovala r. 1991. Povinnost školní docházky se vztahuje na všechny občany České republiky, což je ukotveno právním rámcem zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání; tzv. školský zákon. Školský zákon také specifikuje termín děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) jako osoby se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Zdravotní postižení je definováno jako mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování [online].[cit.2015-01-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-a-novela-vyhlaskey-c-177-2009-sb-1>.

Pedagogická disciplína zabývající se vzděláváním mentálně disabilních jedinců se nazývá psychopedie. Z etymologického hlediska jde o složeninu řeckých slov *psyché* - duše a *paideia* - výchova. Na psychopedii se nahlíží ve dvou rovinách. V užší rovině je psychopedie edukační disciplínou osob s mentální disabilitou. Také se zabývá zkoumáním výchovných a vzdělávacích vlivů. V širší rovině je psychopedie interdisciplinárním oborem, „zabývající se prevencí, prognostikou, se zřetelem na edukaci, reedukaci, diagnostiku, kompenzaci, rehabilitaci, inkluzi, socializaci“ člověka s mentálním postižením (Valenta a kol., 2014, s. 21).

Vzdělávání osob se SVP se podrobně a konkrétně věnuje vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími

potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č.147/2012Sb. Žák se SVP se vzdělává na základě této vyhlášky:

- *ve školách samostatně zřízených pro tyto žáky*
- *v samostatných třídách, odděleních nebo studijních skupinách s upravenými vzdělávacími programy*
- *formou individuální integrace do běžných tříd*
- *kombinací uvedených forem*

Dále vyhláška hovoří o podpůrných opatřeních, která musí být žákovi umožněna, jako je například asistence ve výuce, zajištění podmínek odpovídajícím jejich potřebám, snížení počtu žáků ve škole, využití speciálních metod a učebnic nebo klasifikace na základě povahy postižení. Významný je §3 odstavce 4, podle kterého se „*žák se zdravotním postižením přednostně vzdělává formou individuální integrace v běžné škole, pokud to odpovídá jeho potřebám a možnostem a podmínkám a možnostem školy*“ [online]. [cit. 2014-11-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>. O zařazení dítěte do klasické školy následně rozhoduje škola, respektive ředitel školy, který podmínky i možnosti školy posuzuje a přitom přihlíží ke stanovisku poradenského pracoviště (Opařilová, 2011).

Právní legislativa tak nebrání vzdělávání mentálně disabilních dětí v hlavním vzdělávacím proudu formou integrace a dává rodičům možnost svobodné volby o umístění dítěte rovnocenně s intaktní populací.

2.1 Integrace, individuální vzdělávací plán, asistent pedagoga

Integrace dává možnost mentálně disabilním dětem být součástí tzv. integrovaného vzdělávání. Pedagogický slovník definuje takové vzdělání jako „*přístupy a způsoby zapojení žáka se zvláštními vzdělávacími potřebami do běžných škol*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Slovník cizích slov integraci označuje jako „*sjednocení, ucelení, splynutí, spojování ve vyšší celek*“ [online]. [cit. 2015-01-12]. Dostupné z: <http://www.slovník-cizich-slov.cz/>. Turiak (2012) hovoří o integraci jako o „*dynamickém, postupně se rozvíjejícím jevu, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace v průběhu jejich výchovy a vzdělávání a při aktivním řešení výchovně vzdělávacích situacích*“. Integrace je multidisciplinární záležitostí. Tento nový trend ve vzdělávání dětí se SVP se u nás začal rozvíjet až v devadesátých letech dvacátého století a neexistuje jednotný postoj

společnosti k tomuto tématu. Zapojení žáků do hlavního proudu vzdělávání již není majoritním problémem speciálního školství, ale především základního. Základní školství musí vytvářet veškeré podmínky pro integraci na úrovni materiálních, sociálních, pedagogických, ale i lidských (In Švarcová, 2011).

Z výzkumů Opařilová a kol. (2011) vyplývá, že právě klasické školy nejsou připraveny mentálně disabilní dítě přijmout s odůvodněním, které se jeví jako neopodstatněné. Rodiče se stále setkávají s reakcemi škol ve formě mýtů a předsudků. Například, že „*speciální škola je pro jejich děti to nejlepší*“. Maminka mentálně disabilního chlapce v rámci těchto výzkumů uvedla: „*Vím, že existují ředitelé a učitelé, kteří integraci zvládnou. Ale to jsou zatím výjimky, růže pochopení mezi trním lhostejnosti a setrvačnosti*“ (Opařilová a kol., 2011, s. 175). V současné době se formou integrace vzdělává 4,4 % žáků s mentální disabilitou. Zbytek žáků tohoto postižení 95,6% se vzdělává ve speciálních školách a třídách. Od r. 2005/2006 do r. 2009/2010 je nárůst integrovaných dětí do běžných škol pouze o 1,9% (Bendová, Zikl, 2011). I přes to, že integrace je palčivým problémem hlavně pro rodiče postižených dětí, musí celý proces akceptovat hlavně funkčnost pro dané konkrétní dítě. Právě to je základním aktérem celého procesu integrace. Celý proces zařazení do integrativního vzdělávání bude ovlivněn druhem a stupněm postižení, schopností jeho adaptace a předchozí přípravou disabilního dítěte (Michalík, 2001, s. 106). Vždy je důležité zohlednit dispozice žáka se SVP (např. neuroticitu, agresivitu) a jeho subjektivní spokojenost (Bendová, Zikl, 2011).

Pro úspěšnou integraci žáka ve škole je žádoucí, jak uvádí Pipeková (Pipeková, 2006, s. 32), upravit podmínky pro vzdělávání následujícím způsobem:

- „*speciálně upravené školní prostředí, aby žáci nebyli při práci nikým rušeni ani sami nikoho nerušili (samostatná lavice, někdy odděleně od ostatních spolužáků),*
- *přísně individuální přístup a přesné strukturování prostoru a času*
- *učitelé vzdělaní v problematice*“

Na základě vyhlášky 147/2011 Sb. je možná integrace žáka se SVP do klasické školy formou individuální nebo skupinového zařazení. První případ znamená zařazení žáka do třídy s intaktními spolužáky. Druhá možnost je zřízení studijní skupiny uvnitř třídy nebo speciální třídy v běžné škole. Dále tato vyhláška v § 1 a 2 specifikuje vyrovnávací podpůrná opatření, která vedou k úspěšné integraci dětí se SVP. Jednou z nich je, jak již bylo řečeno, vypracování individuálního vzdělávacího plánu.

Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (IVP) je důležitým programem pro vzdělávání žáků se SVP. „Dle pokynů MŠMT ČR musí být IVP vypracován pro každého individuálně integrovaného žáka s postižením“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

IVP vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Individuální vzdělávací plán je součástí dokumentace žáka.

Povoluje ho dle §18 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ředitel školy na základě žádosti rodičů a doporučení školského poradenského zařízení. Ten v praxi pověří vypracováním IVP třídního učitele, asistenta pedagoga nebo speciálního pedagoga. Při tvorbě je důležitá spolupráce učitele, asistenta pedagoga, pracovníků speciálně pedagogického centra, nebo pedagogicko - psychologické poradny, rodičů, žáka někdy i lékaře. IVP schvaluje ředitel školy a rodiče s ním musejí souhlasit, což stvrzují svým podpisem. IVP je nutno zpracovat nejdéle 1 měsíc po nástupu žáka do školy. Je možné a žádoucí ho v průběhu roku upravovat dle aktuálních potřeb žáka. Školské poradenské zařízení provádí monitoring práce se žákem a poradenskou činnost. Náležitosti IVP včetně obsahových, upravuje §6 vyhlášky 147/2011 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. IVP sleduje dvě základní roviny. „V první rovině je to obsah vzdělání, určení metod a postupů. Ve druhé pak specifické obtíže, eliminace problémů, omezení příznaků a vyzdvihá pozitivní oblasti vývoje dítěte“ (Zelinková, 2011, s. 173-174).

Význam IVP spočívá zejména v umožnění žákovi pracovat na základě jeho schopností, v individuálním tempu, bez porovnávání se spolužáky a bez ohledu na osnovy. Učitel může s dítětem pracovat v úrovni, které je dítě schopno. Je zde prostor pro individuální přístup i hodnocení. Individuální přístup spočívá v opakování a upevňování učiva, ověřování učiva, pochvalách, motivaci, zohlednění individualit žáka („nestíhá“ - pomalejší tempo, potřeba střídání aktivit apod.) Rodiče jsou zapojováni do přípravy IVP, a tím mají i oni zodpovědnost za výsledky svého dítěte (Zelinková, 2011, s. 172).

IVP musí být vždy vypracován v rámci integrace dítěte se SVP a stává se tak nedílnou součástí integrativního vzdělávání. K dalším vyrovnávacím opatřením v rámci zdárné edukace integrovaného žáka se SVP přispívá i zřízení funkce asistenta pedagoga.

Asistent pedagoga

Funkce asistent pedagoga je na základě školského zákona § 16 zákona č. 561/ 2004 Sb. zřizována s předchozím souhlasem školského poradenského zařízení, ředitelem školského zařízení a musí být schválena zřizovatelem školy. Asistent pedagoga je zaměstnancem školy a se zřízením jeho funkce nejsou přenášeny žádné další organizační, finanční ani jiné nároky na rodiče žáka.

Kvalifikace pro tuto profesi je velice široká. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v § 20 uvádí možnost vzdělání, kterým může být základní vzdělání doplněné kvalifikačním studiem asistenta pedagoga, až po pedagogické vysokoškolské vzdělání. Následně §2 definuje asistenta pedagoga jako pedagogického pracovníka vykonávající přímou pedagogickou činnost. V katalogu prací je uveden od ledna 2004. V §23 stejného zákona je stanoven rozsah přímé pedagogické činnosti, který závisí zcela na rozhodnutí ředitele školy. Přímá pedagogická činnost asistenta pedagoga by měla respektovat jak specifika žáka se SVP, tak i specifika a potřeby učitelů dané školy. Asistent pedagoga, jak uvádí Švarcová (2011), se podílí pod vedením pedagoga na vyučování ve třídě a poskytuje nejenom pomoc při výuce žákovi se SVP, ale i ostatním žákům dle potřeby. Kratochvílová (2013, s. 121) zpřesňuje role učitele a asistenta pedagoga následovně: „*Učitel je zodpovědný za výuku a jeho povinností je ji plánovat. Asistent je mu ku pomoci a učitel s ním musí spolupracovat. Je třeba, aby se naladili jeden na druhého*“. Důležitý je oboustranný profesionální přístup v rámci společného edukačního cíle a určitá schopnost správného vymezení a akceptace rolí učitel a asistent pedagoga.

Je důležité, aby si na začátku své spolupráce vymezili společná pravidla práce a spolupráce, vyjasnili si kompetence a vzájemně se akceptovali a podporovali. Asistent pedagoga nesmí být příliš submisivní ani dominantní. Je třeba, aby nalezl adekvátní vztah k integrovanému žákovi, spolužákům, rodičům i pedagogům (Uzlová, 2010).

Z výzkumů vyplývá, že spolupráce asistenta a učitele je v jednotlivých případech odlišná. Je závislá na komunikačních dovednostech, vzájemné kooperaci a času, který stráví učitel a asistent v rámci společných příprav. Limitujícím faktorem může být vzdělání asistenta či neakceptace asistence ze strany učitele nebo naopak neochota asistenta ke konstruktivní spolupráci (Němec, Šimáčková - Laurenčíková, Hájková, 2014).

Uzlová (2010) uvádí možná úskalí práce asistence pedagoga. Vybírám některá z nich.

- Chyby ze strany učitele

Učitel správně neinformuje žáky třídy o důvodu práce asistenta ve třídě. Převádí veškeré zodpovědnosti ve výuce na asistenta - práce i hodnocení. Nezačleňuje dítě do kolektivu. Dítě má pouze individuální práci, stranou od kolektivu. Učitel není ve třídě a nechává asistenta pracovat se třídou samostatně (Uzlová, 2010).

- Chyby ze strany asistenta

Přílišná pasivita či naopak přílišné prosazení asistenta, nespolehlivost, nesystematičnost, nepracuje v souladu s IVP, kritika učitele. Neúspěch žáka si asistent pedagoga vykládá jako vlastní selhání, nevyjasní si svůj vztah s dítětem hned na začátku, někdy plní za dítě úkoly, nenechá dítě samostatně se vyjádřit, příliš se k žákovi fixuje (Uzlová, 2010).

Za nejdůležitější považují profesní kompetence učitele i asistenta pedagoga, která není pouze v rovině vědomostní, ale je stěžejní i v rovině vzájemných empatií a schopnostech kooperace. Anderliková (2014, s. 41) ve své knize Cesta k inkluzi uvádí: „*Pokud je spolupráce asistenta pedagoga a učitele dobrá, ztrácí se zvláštní postavení integrovaného dítěte, protože všechny děti ze třídy občas potřebují pomoc - tím se napomáhání stává normální*“.

Asistent pedagoga je během integrace žáka s mentálním postižením přínosem a jeho činnost by měla být doplňujícím nástrojem během výuky. Nejpodstatnější v práci asistenta pedagoga je chápání správné role v třídním kolektivu a kooperativní postoje. Podpůrná opatření jsou důležitá pro edukaci dítěte s disabilitou. Neméně důležitý je i výběr odpovídající školy nakloněné integraci, která je schopna zajistit podpůrná opatření pro dítě se SVP.

2.2 Malotřídní škola, Rámcové vzdělávací programy

Každé dítě má zákonné právo na základě §36 školského zákona navštěvovat svou spádovou základní školu nezávisle na druhu jeho postižení. Dle platné legislativy (§ 46 zákona č. 561/2004 Sb.) má vzdělávání v základní škole devět ročníků a je rozděleno do dvou částí – pětiletého prvního stupně a čtyřletého druhého stupně. Zákon umožňuje zřídit i základní školu, jež nemá všech devět ročníků, pokud to podmínky v některých

místech neumožňují. [online]. [cit. 2014-12-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-a-novela-vyhlasky-c-177-2009-sb-1>.

Takovou školou je i škola malotřídní. V § 5 vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky se uvádí, že „*na prvním stupni školy lze do jedné třídy zařadit žáky z více než jednoho ročníku prvního stupně. Na druhém stupni školy nelze do jedné třídy zařadit žáky z více než jednoho ročníku druhého stupně. Do jedné třídy nelze zařadit žáky prvního a druhého stupně*“ [online]. [cit. 2014-12-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/novela-vyhlasky-c-48-2005-sb-o-zakladnim-vzdelavani-a>.

Tento paragraf ve svém důsledku formuje malotřídní školu na základní školy s 1. stupněm (tzn. 1. - 5. třída). Děti různých věkových kategorií (různých ročníků) se zde vzdělávají společně [online]. [cit. 2014-12-14]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3465&PHPSESSID=052819b807f3fe4bb33ca2be68541904ucetelskenoviny.cz..> V České republice tvoří malotřídní školy zhruba 38% základních škol [online]. [cit. 2014-12-14]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/351/506>.

Z historického kontextu vyplývá, že po zavedení povinné školní docházky tzv. tereziánskými reformami v roce 1774 byly v Českých zemích všechny školy organizovány jako malotřídní s šesti ročníky [online]. [cit. 2014-12-14]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/351/506>. Probíhalo zde celodenní vyučování, které se dělilo na oddělení odpolední a dopolední. Na jednoho učitele bylo až 80 dětí (Trnková K., Knotová D., Chalupová L., 2010). Dnes jsou počty dětí ve třídách těchto škol zcela odlišné. Právě celkový počet žáků ve škole má vliv na počet tříd malotřídní školy. Tomu se věnuje § 4 vyhlášky č. 48/2005 Sb.:

- *Škola tvořená jednou třídou prvního stupně má nejméně 10 žáků ve třídě.*
- *Škola tvořená dvěma třídami prvního stupně má nejméně 12 žáků v průměru na 1 třídu.*
- *Škola tvořená třemi třídami prvního stupně má nejméně 14 žáků v průměru na 1 třídu.*
- *Škola tvořená čtyřmi a více třídami prvního stupně má nejméně 15 žáků v průměru na 1 třídu.*

Malotřídní školy jsou zřizovány v obcích a na chodu školy se obvykle podílejí tři až čtyři pedagogičtí pracovníci. Jedná se o ředitele, učitele, dále pak vychovatele či asistenty pedagogů. [online]. [cit. 2014-12-14]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/351/506>.

Vyučování v malotřídní škole se velmi liší od vyučování v klasických ročníkových školách. Učitel nemůže všechny žáky najednou učit učivo se stejným obsahem. Je nutné rozdělit žáky do skupin podle jednotlivých ročníků. Jedné skupině například vykládá novou látku, jiné skupiny pracují samostatně na písemném úkolu, či na společném projektu.

Malotřídní školy dávají prostor pro tvůrčí pedagogickou práci a inovativní didaktický přístup. Menší počet dětí umožňuje užší kontakt mezi dětmi, pedagogickými pracovníky a rodiči. Výsledky žáků z malotřídních škol jsou srovnatelné s výsledky žáků ročníkových škol [online]. [cit. 2014-12-14]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3465&PHPSESSID=052819b807f3fe4bb33ca2be68541904ucetelskenoviny.cz>. Kvalita výuky je zde především závislá na kvalitách a schopnostech učitele. Žáci pracují převážně individuálně, což v důsledku způsobuje jejich větší samostatnost a celkovou flexibilitu (Průcha, 2012).

Malotřídní školy plní i významnou sociální úlohu v obci. Podílejí se na organizaci volnočasových aktivit jak pro své žáky, tak i pro dospělé obyvatele obce a mají vliv na každodenní život obce. Výzkumy Společná (2003) ukazují ohrožení malotřídních škol vzhledem k poklesu žáků v základních školách, způsobené sníženou populační křivkou. To vede ve svém důsledku k poklesu počtu škol nebo jejich slučování (In Trnková, Knotková, Chalupová, 2010). Tím jsou nejvíce ohroženy právě malotřídní školy, které mají stanovené limity počtu dětí pro svou životaschopnost. V dlouhodobém horizontu vede zánik školy následně i k řídnutí obyvatelstva v obci. Poukazuje na to ve svém výzkumu Kvalsund (2004) [online]. [cit. 2014-12-14]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/195/310>. Dalším faktorem ovlivňujícím budoucnost malotřídních škol je i výběr rodičů - zapíší-li své děti do těchto škol, nebo dají přednost větším „městským“ školám. Z výzkumů (Kvalsund, 2004, in Trnková, Knotková, Chaloupková, 2010), vyplývá obava obyvatel o následný rozvoj obce v důsledku uzavření malotřídní školy.

Všeobecně se dá říct, že „*malotřídní školy jsou tradiční součástí našeho výchovně vzdělávacího systému. V současné pedagogické teorii i praxi byly akceptovány jako plnohodnotná součást školní sítě. Z hlediska sociálního rozvoje dítěte se dokonce díky*

svým specifickým organizačním podmínkám jeví jako příhodné místo pro využívání alternativních prvků vyučování a realizaci aktivizujících metod“ (Emmerová, 2000, in Průcha, 2012, s. 129).

Každá základní škola vzdělává své žáky na základě školního vzdělávacího programu (ŠVP). U malotřídních škol je organizační i vzdělávací stránka odlišná od situace v plně organizovaných školách. Tuto specifčnost by malotřídní škola měla ukázat právě ve svém ŠVP. Většinou má ŠVP svůj „motivační název“, který odráží charakteristiku specifik školy. Všechny ŠVP musí být v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (RVP ZV), který upravuje vzdělávání na základních školách [online]. [cit. 2015-03-09]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/skolni-vzdelavaci-program-pro-skoly-s-rocniky-pouze-1-stupne>.

Rámcové vzdělávací programy

Rámcové vzdělávací programy (RVP) určují podmínky, požadavky a pravidla pro vzdělávání. Jejich účelem je definovat rámec pro jednotlivé etapy vzdělávání. Rámcové vzdělávací programy nahradily dřívější jednotné vyučovací osnovy pro základní školy.

Vzdělávání na základních školách upravuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), dále jeho příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP-ZV LMP) a Rámcový vzdělávací program pro základní školy speciální (RVP-ZŠS).

Specifické principy RVP ZV vymezují vše, co je společné a nezbytné pro základní vzdělávání žáků. Specifikují klíčové kompetence, vymezují vzdělávací obsah a cíle, stanovují standardy základního vzdělávání. Poukazují na nutnost vždy respektovat potřeby žáka, jeho etnické, sociální, kulturní a jiné odlišnosti.

Žákům se speciálním vzdělávacím potřebám se věnuje část D tohoto kurikulárního dokumentu.

RVP ZV je členěno na devět vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem či obsahově blízkými vzdělávacími obory.

Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk, literatura, Cizí jazyk)

Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)

Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)

Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)

Člověk a jeho společnost (Dějepis, Výchova k občanství)

Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)

Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)

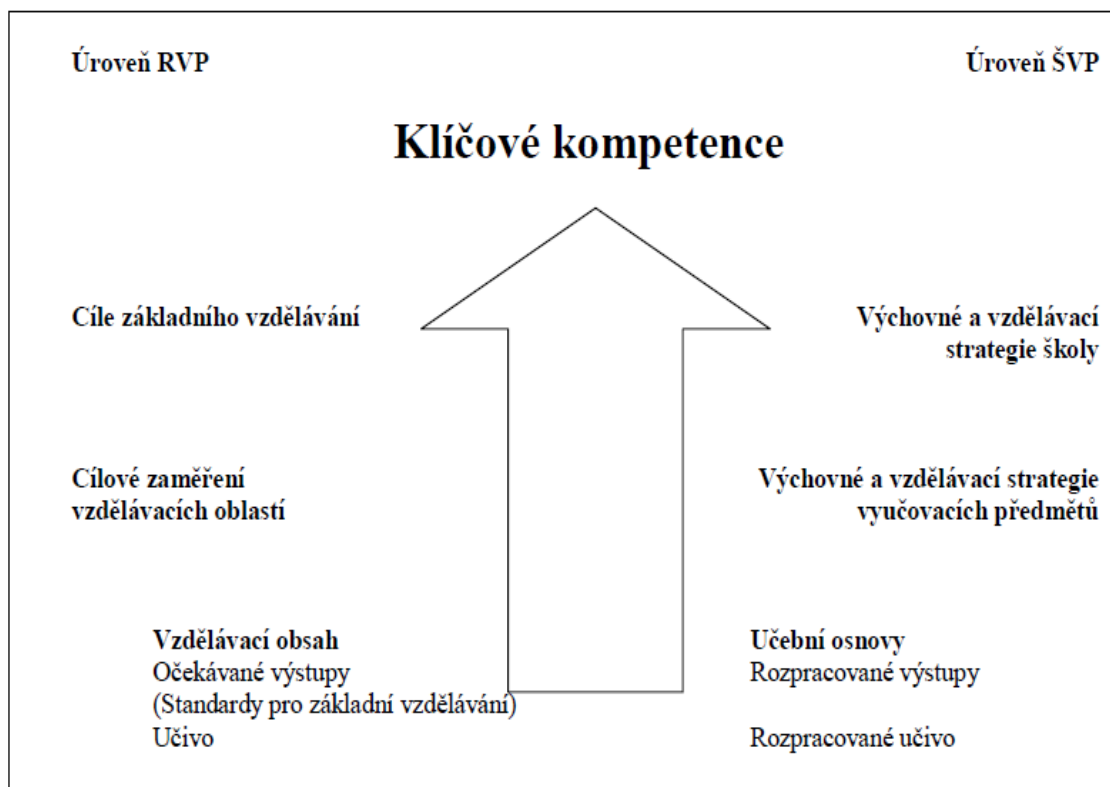
Člověk a zdraví (Tělesná výchova)

Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)

Vzdělávací oblasti jsou orientačně vymezené celky. Úvod je tvořen charakteristikou jednotlivých vzdělávacích oblastí, vyjadřující postavení i význam vzdělávacích oblastí v základním vzdělávání. Je zde zakomponován vzdělávací obsah, jenž je tvořen učivem a očekávanými výstupy, které jsou ověřitelné, využitelné v běžném životě a prakticky zaměřené. V rámci prvního stupně se stanovují očekávané výstupy na konci 3. ročníku (nezáväzně) a na konci 5. ročníku (záväzně). Vzdělávací obsah je členěn na 1. období (1. - 3. ročník) a 2. období (4. – 5. ročník). Na charakteristiku navazuje cílové zaměření vzdělávacích oblastí, které vymezuje k čemu je žák veden, aby bylo dosaženo klíčových kompetencí. Klíčové kompetence jsou autory RVP chápány jako *“souhrn dovedností, schopností, vědomostí, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění jedince ve společnosti.”* Jsou to normy obecně uznávané společností (RVP, s. 10). Jedná se o dlouhodobý proces vedení žáka, který pokračuje v dalších stupních vzdělávacího procesu. RVP ZV vymezuje následující klíčové kompetence:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní

Praktické propojení vzdělávacího obsahu s klíčovými kompetencemi je dáno na základě cílového zaměření vzdělávacích oblastí výchovné a vzdělávací strategie vyučovaných předmětů stanovených v ŠVP, které si stanovuje škola, jak vystihuje následující obrázek.



Obrázek 1. Směřování k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků

Zdroj: [online]. [cit. 2015-01-09]. Dostupné z: www.nuv.cz

Vzdělávací obory mají tzv. Rámcový učební plán stanovující minimální a maximální časové dotace, které musí žák v rámci základního vzdělávání splnit. Výchovným prostředkem vycházejícím z RVP ZV jsou tzv. průřezová témata. Jedná se o Osobnostní a sociální výchovu, Výchovu demokratického občana, Výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchovu, Environmentální výchovu, Mediální výchovu. Škola musí zařadit do výuky všechna průřezová témata. Měla by být propojena s obsahem konkrétních předmětů. Škola si je může upravit na základě svých specifických podmínek.

RVP ZV připouští ve svých principech možnost modifikace vzdělávacího obsahu pro žáky se speciálními potřebami [online]. [cit.2014-11-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>.

Švarcová (2011, s. 89-90) poukazuje na nevyjasněnost „*míry závažnosti*“ učiva vyplývajícího z RVP. RVP chápe učivo „*jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů*. Závažné se stává až na úrovni ŠVP a tím se může stát obsahová náročnost ve

školách značně rozdílná“. Větší závaznosti RVP nepřispívá ani formulace očekávaných výstupů, která je v mnoha případech příliš obecná.

Pro žáky, kteří z důvodu snížené úrovně rozumových schopností nemohou zvládat požadavky obsažené v RVP ZV nebo podle modifikovaného RVP ZV, je vytvořena příloha, která upravuje vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením RVP ZV-LMP. Na základě RVP ZV-LMP jsou žáci převážně vzděláváni na základní škole praktické. Legislativa nebrání ani školám hlavního proudu vycházet při tvorbě ŠVP a vzdělávání žáků se SVP z této přílohy. Cíle vzdělávání přílohy LMP vycházejí také z RVP ZV. Jejich dosažení musí ovšem reflektovat zvláštnosti žáků s lehkým mentálním postižením. Podmínky vzdělávání jim musí být uzpůsobeny tak, aby dosáhli v rámci svých možností základního vzdělání za podpory „podpůrných opatření“. Klíčové kompetence zůstávají stejné a drží se stejných cílů. Jejich obsah reflektuje úroveň, které jsou schopni žáci vzdělávání dle přílohy LMP dosáhnout. Je kladen důraz na klíčové kompetence pracovní, sociální a personální a komunikativní.

V RVP ZV-LMP je členění stupňů základního vzdělání jako v RVP ZV. Navíc je zde možnost prodloužení školní docházky z devíti let na deset let (1. stupeň 1. – 6. ročník, 2. stupeň 7. – 10. ročník). Podmínky stanovuje § 46, odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb.

Vzdělávací obory přílohy LMP jsou totožné jako v RVP ZV. Jednotlivé vzdělávací oblasti koncepčně respektují sníženou úroveň rozumových schopností žáků. Například na prvním stupni chybí obor cizí jazyk, který je až na druhém stupni. Vzdělávací oblasti mají upraven obsah vzdělávání se zaměřením na poznávací a komunikační schopnosti. Liší se hodinové dotace jednotlivých vzdělávacích oborů, přičemž týdenní časové limity zůstávají totožné s RVP ZV. Navýšena je oblast Člověk a zdraví (tělesná výchova), Člověk a svět práce, Informační a komunikační technologie a Matematika a její aplikace. Časová dotace je snížena ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, Umění a kultura (výtvarná a hudební výchova). Učivo v rozsahu odpovídajícímu snížené rozumové kapacitě žáků slouží jako prostředek k naplnění očekávaných výstupů. Očekávané výstupy jsou redukovány a mají pouze podmíněčnou formulaci vyjadřující záměr pedagogického působení. Nelze přesně stanovit, co by mělo být ověřitelným výstupem. Očekávané výstupy jsou stanoveny na konci stejných ročníků jako v RVP ZV. Průřezová témata jsou totožná jako v RVP ZV. [online]. [cit. 2014-11-28]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/318/>.

Pro žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami je určen RVP ZŠ vycházející z RVP ZV-LMP. Žák zde získává základy vzdělání. V předchozích zmíněných RVP se získává základní vzdělání. Vyučovací hodina zde může být členěna na více jednotek a výuka je rozložena na deset ročníků. 1. stupeň tvoří 1. - 6. ročník a 2. stupeň, který je tvořen 7. - 10. ročníkem. Hodnocení žáků je slovní. Cíle vzdělávání dle RVP ZŠ mají pouze předpokládaný směr, jsou přizpůsobeny omezeným možnostem žáků a vedou také k rozvíjení klíčových kompetencí. Dosažená úroveň klíčových kompetencí je dána schopností a možnostmi daného žáka. Pro žáky se středně těžkým mentálním postižením je snahou rozvíjení klíčových kompetencí s důrazem na oblast komunikativní, sociální a personální, pracovní. RVP ZŠ je otevřený dokument, který může být upravován podle potřeb a zkušeností s realizací školních vzdělávacích programů i podle měnících se potřeb žáků.

RVP ZŠ obsahuje dva díly, které jsou zpracovány podle stupně mentálního postižení žáků a jsou navzájem plně přístupné:

Díl I – Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením

Díl II – Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami.

Jednotlivé díly se výrazně liší obsahem, cíli i očekávanými výstupy.

Vzdělávání dle RVP ZŠ má umožnit žákům s jejich specifickými potřebami a různým stupněm postižení základy vzdělání, kterého jsou tito žáci schopni za podpory speciálních pedagogických přístupů, optimálně přizpůsobeného prostředí a pomůcek při využití nejvyšší míry podpůrných opatření. Cílem je dosažení nejvyšší možné kvality života. Výuka je zaměřena na praktické činnosti a dovednosti, které podporují sebeobslužné dovednosti. Následně by žák měl zvládnout jednoduché pracovní činnosti a v co nejvyšší možné míře nezávislosti na okolí. Pro 1. stupeň jsou následně v dílu I následující vzdělávací oblasti:

Jazyková komunikace (Čtení, Psaní, Řečová výchova)

Matematika a její aplikace (Matematika)

Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)

Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)

Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)

Člověk a zdraví (Tělesná výchova)

Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)

Úroveň obsahu a očekávaných výstupů je adekvátně snižena svou náročností. Očekávané výstupy mají aproximální (přibližnou) povahu. Každý žák naplňuje očekávané výstupy dle svých individuálních možností a schopností, jelikož je není možné předvídat. Jsou stanoveny na prvním stupni na konci 3. třídy (1. období) a na konci 6. třídy (2. období). Učivo není cílem, ale prostředkem a odpovídá výraznému snížení rozumových schopností žáků. Projevuje se zde individuální přizpůsobení mentální úrovni cílové skupiny žáků, tak aby byl možný maximální rozvoj žáka v oblasti duševních i tělesných schopností, potřeb a zájmů.

RVP ZŠS reflektuje svým obsahem opožděný motorický vývoj, výrazné snížení rozumových schopností, nízkou úroveň koncentrace a volných vlastností. Cíle jsou zde pouze předpokládány a obsah vzdělávacích oborů se překrývá. [online]. [cit. 2014-11-28]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/134>. Pro lepší orientaci uvádím v příloze (Příloha 1) tabulku příkladů jednotlivých výstupů RVP v rámci základního vzdělávání pro obor matematika a její aplikace a český jazyk a literatura, komunikační a slohová výchova a čtení, převzatou z knihy *Dítě s mentálním postižením ve škole* (Bendová, Zíkl, 2011).

Rámcové vzdělávací programy jsou kurikulární dokumenty specifikující obsah i rozsah vzdělávání. Škola si na jejich základě tvoří svůj školní vzdělávací plán. Vzdělávání ve škole je na základě současné legislativy umožněno všem žákům. Tím mají i žáci s mentálním postižením možnost vzdělání jako jejich intaktní vrstevníci. Jednou z možností je zařadit žáka s mentálním postižením do malotřídní školy, která má svá specifika.

Vzdělávání mentálně postižených je důležitým socializačním a integračním prvkem. Pokud vzdělávání neprobíhá, může dospělý jedinec ztrácet své již nabyté dovednosti a vědomosti. Vzdělávání a výchova jsou proto pro osoby s mentálním postižením důležité v průběhu celého života (Pipeková, 2006).

3 PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 Cíl praktické části, metodologie, místo výzkumu

Cílem praktické části mé bakalářské práce je popsat formou případové studie proces vzdělávání integrovaného žáka se středně těžkým mentálním postižením v malotřídní škole, zviditelnění problematiky integrace a zhodnocení možnosti ročníkových prostupností v reálném školském prostředí malotřídní školy. Zaměřuji se na žákovu iniciaci a jeho vedení v jednotlivých ročnících specifického prostředí malotřídní školy. Jako dílčí cíl jsem si stanovila porovnání rámcových vzdělávacích programů v návaznosti na individuální vzdělávací program konkrétního žáka a zhodnocení vhodnosti prostředí malotřídní školy pro integraci.

Pro zpracování empirické části bakalářské práce byla použita metoda kvalitativního výzkumu. Obsahem je případová studie chlapce se středně těžkým mentálním postižením integrovaného v prostředí malotřídní školy a zmapování jeho vzdělávání na této škole. Jako techniky zpracování byly použity obsahové analýzy osobních dokumentací chlapce, osobních podkladů třídní učitelky, pedagogické dokumentace, školního a individuálních vzdělávacích plánů, podle kterých byl chlapec vzděláván. Dále bylo použito pozorování vzdělávací činnosti (2013/2015) a přímá práce s chlapcem během vyučování (2013/2015). Pro doplnění informací byl proveden s matkou a třídní učitelkou volný nestrukturovaný rozhovor.

Mapované období se týká období od prvního do pátého ročníku (2010 - 2015) chlapcovy integrace. Pozorování bylo kontinuální v letech 2013- 2015, kdy jsem pracovala jako osobní asistentka v popisované malotřídní škole. Výzkum jsem ukončila v dubnu 2015 uzavřením této bakalářské práce.

Místem výzkumu byla základní malotřídní škola, ve které je chlapec integrován od prvního ročníku. Jedná se o základní a mateřskou školu zřízenou obcí. Integrován je zde pouze jeden žák, který je zájmem tohoto výzkumu. Základní škola má školní vzdělávací program s názvem „Sluneční škola“ odrážejícím ve svém názvu úsměv, radost, spokojenost, otevřenost všem, spontánnost, hru, kooperaci, rozvoj a pozitivní tvořivou atmosféru. To se snaží vzdělávací plán obsahově reflektovat ve všech svých částech. ŠVP je přístupný integraci žáků se SVP a jejich potřebám. Budova školy je situována v samostatném areálu na kraji obce. Okolí školy tvoří louky a les. K této budově náleží ještě další budova na návsi, kde sídlí mateřská škola a školní jídelna. Základní škola je

školou neúplnou - malotřídní. Ke škole náleží parkoviště, školní hřiště a dvě zahrady vybavené prolézačkami a pískovištěm. Škola má kapacitu 40 žáků a školní družina 30 dětí. Škola má dvě třídy. V jedné třídě jsou společně vzděláváni žáci prvního a druhého ročníku s celkovým počtem 16 žáků. Druhá třída pak vzdělává třetí, čtvrtý a pátý ročník. V současné době má 14 žáků. Žáci školy jsou téměř všichni ze spádové oblasti zřizovatelské obce a znají se již z předškolního období. Tato skutečnost ovlivňuje atmosféru uvnitř školy a spolu s malým počtem žáků v každé třídě dává tomuto prostředí rodinné klima. Žáci mají možnost mimoškolních aktivit ve formě kroužků. Škola nabízí pro letošní rok kroužek anglického jazyka, zdravotní kroužek, hru na flétnu. Škola má dvě hlavní učebny, které jsou vybaveny stolním počítačem a interaktivní tabulí. Učebny jsou velmi prostorné a členěné na učební a oddychovou zónu, která je oddělena od učební plochy kobercem. V budově školy je dále školní družina, ve které mají děti k dispozici tři místnosti, plně vybavená tělocvična, počítačová učebna se sedmi počítači a ředitelna, která slouží jako sborovna pro všechny učitele. Ve škole v současné době pracuje 5 pedagogických pracovníků: ředitel, zástupkyně ředitele - učitelka, vychovatelka v družině (zároveň i učí), učitelka anglického jazyka a pedagogická asistentka. Všichni učitelé jsou plně kvalifikovaní ve svém oboru. Učitelka a vychovatelka jsou speciální pedagogové. Učitelé mají k dispozici notebooky pro přípravu výuky. Každý pedagog má vymezené své kompetence ve smyslu garance projektů a akcí, třídnictví, vedení zájmových činností, organizací a výzdoby prostor školy. Žáci zde ukončují školní docházku po dokončení prvního stupně - 5. ročníku. Druhý stupeň již absolvují v některé z okolních spádových škol, které mají všech devět ročníků.

3.2 Vlastní výzkum - případová studie

Případová studie dvanáctiletého chlapce integrovaného do základní malotřídní školy, který se vzdělával podle všech vzdělávacích programů pro základní vzdělávání. Nyní je vzděláván podle RVP ZŠ a je v 5. ročníku.

Diagnóza

Středně těžká mentální retardace.

Rodinná anamnéza

Chlapec žije v úplné rodině s matkou, otcem a sestrou, která je o 4 roky mladší. Sestra navštěvuje druhý ročník stejné školy jako chlapec. Otec je vyučen truhlářem a již několik let ve svém oboru soukromě podniká a rodinu finančně zabezpečuje. Matka je v domácnosti, převážně se stará o děti. Rodina žije v malé obci v Jihočeském kraji. Školka ani škola v obci nejsou. Matka dětem věnuje vědomou, až úzkostlivou, ochrannou péči, která vzešla z doby prvního seznámení se s diagnózou syna. Oba rodiče mají sourozence s rodinami, které chlapce zcela přijímají. Rodina je dítěti velkou oporou.

Osobní anamnéza

Těhotenství matky bylo bezproblémové. Porod proběhl v termínu za pomoci porodnických kleští. Chlapec začal chodit ve 2 a půl letech a svá první slova vyslovil ve 3 letech. Proběhly u něho pouze běžné dětské nemoci. Do doby zápisu do základní školy nebyla rodinou pozorována, ani ošetřujícím lékařem diagnostikována, žádná anomálie v chování ani vývoji. Od roku 2009 je chlapec v péči poradenských center. V deseti letech (2012) byla diagnostikována středně těžká mentální retardace. V 11 letech začal chlapec, po několikaleté apelaci třídní učitelky na matku, docházet na logopedii a do rehabilitačního centra pro děti s postižením. Po necelém roce byla logopedická péče přerušena z důvodů ukončení praxe paní logopedky. Rodiče již jiného logopeda nevyhledali. Logopedická korekce mluvy je prováděna pouze v prostředí školy během výuky. Rehabilitační centrum navštěvuje chlapec stále a od 12 let pravidelně 2x týdně. Je zde prováděna náprava vadného držení těla a nácvik plavání v bazénu. Chlapec i rodiče jsou zde s péčí velice spokojeni. Centrum dále nabízí i vzdělávání postižených dětí. Rodiče zvažují od příštího roku zařazení chlapce do 6. ročníku zdejší speciální základní školy.

Školní anamnéza

Chlapec nastoupil do mateřské školy (MŠ) ve 4 letech. Rodiče syna po roce přehlásili do jiné MŠ, a to z důvodu špatné adaptace a výhodnější dostupnosti. Zde již chlapec setrval do nástupu do školy. Do školky z domova, dle matky, chodil chlapec bez odporu. Ve školce chlapec nemluvil, nespolupracoval a držel se stranou kolektivu. K činnosti se výjimečně nechal přesvědčit pouze po odchodu všech dětí ze školky, když zůstal s paní učitelkou sám. Jeho potíže s adaptací, nemluvnost a neparticipace

v kolektivu přetrvávaly po celou dobu docházky do MŠ. Chlapec byl v MŠ vzděláván dle vzdělávacích programů jako intaktní dítě. V MŠ byly vyvíjeny snahy na rodiče o vyšetření, zvláště před nástupem do školy. Rodiče lpěli na nástupu do běžné školy. V roce 2009 byl chlapec u zápisu v současné základní malotřídní škole (ZŠ). Byl navržen odklad a doporučeno vyšetření v pedagogicko - psychologické poradně (PPP). V roce 2010 nastoupil do první třídy. První ročník absolvoval bez stanovení diagnózy a vzdělával se s ostatními dětmi na základě ŠVP. V průběhu 2. a 3. ročníku byl chlapec vzděláván na základě IVP vycházejícího z RVP ZŠ - LM. Od čtvrté třídy se vzdělává dle IVP vycházejícího z RVP ZŠS. V současnosti je chlapec v 5. ročníku.

Poradenská centra - vyšetření

Chlapec byl v roce 2009, během odkladového roku, vyšetřen v PPP ve Strakonících. Vyšetření nebylo možno provést z důvodu nespolupráce a nekomunikace. Matka uvedla, že chlapec v rodině komunikuje normálně. Během první třídy byl chlapec dále dvakrát vyšetřen v PPP již v Českých Budějovicích, ale vždy bezúspěšně ze stejných důvodů jako v PPP Strakonice. S podezřením na poruchu autistického spektra byl před koncem školního roku převeden do Speciálně pedagogického centra (SPC) v Českých Budějovicích. První komplexní vyšetření se podařilo poprvé v 9 letech (na začátku 2. ročníku, rok 2012). Diagnóza byla stanovena jako středně těžké mentální postižení a SPC doporučilo vzdělávat chlapce na základě IVP. Stanovená diagnóza byla z důvodů velice obtížné komunikace a nekomplexní spolupráce chlapce stále ověřována. V roce 2013 (10 let) byla v závěru vyšetření v SPC potvrzena předešlá diagnóza a chlapec byl shledán žákem se zdravotním postižením, z něhož vyplývají speciální vzdělávací potřeby. Byla doporučena asistence a zařazení do vzdělávání dle RVP ZŠS v rámci současné integrace.

Průběh školního vzdělávání

- záznamy o chlapcově vzdělávání, pozorování, přímá práce s chlapcem

Chlapec nastoupil do třídy, kde probíhá společné vyučování 1. a 2. ročníku. Nepostoupil se svými vrstevníky do 2. ročníku, kde jsou žáci 3. - 5. ročníku, ale setrvává stále ve třídě s 1. a 2. ročníkem. V současné době je chlapec ve škole 5. rok a je ve třídě spolu se svojí sestrou, která je v druhém ročníku. Tato třída má stálého vyučujícího na všechny předměty. Třídní učitelka je od počátku školní výuky

v kontaktu a aktivní spolupráci se SPC a rodiči. Chlapcovo hodnocení je prováděno individuální klasifikací. Škola se společně s rodiči a SPC dohodla na ponechání systému známkování s individuálním hodnocením výsledků, s odůvodněním chlapcovy neakceptace slovního hodnocení na konci druhé třídy. Absenci známek, na které byl rok zvyklý, totiž velice těžce nesl. Klasifikace ze všech ročníků je uvedena v následující tabulce.

Tabulka 1. Klasifikace v jednotlivých ročnících

Předmět	1.ročník		2.ročník		3.ročník		4.ročník		5.ročník
		2.pol.	1.pol.	2.pol.	1.pol.	2.pol.	1.pol.	2.pol.	1. pol.
ČJ	2	3	Slovní hodnocení		2	3	3	2	1
M	3	3			3	3	3	3	3
Prv	3	3			3	3	3	3	2
Inf.	-	-			-	-	2	2	1
Hv	2	2			2	3	2	2	2
Vv	2	2			2	3	2	2	2
Prac.v	-	-			2	3	2	2	2
Tv	2	2			2	3	2	2	2

Chlapec po celou dobu integrace dochází na všechny předměty společně s dětmi. Po vyučování odchází do školní družiny a společně s dětmi chodí na oběd. V družině je až do příchodu matky.

1. ročník

Chlapec nastoupil do školy bez stanovení diagnózy, byl proto standardně vzděláván jako ostatní žáci dle RVP ZV a ŠVP „Sluneční škola“. Chlapec nemluvil, bylo znát celkové opoždění, odmítal spolupracovat a držel se stranou kolektivu.

Od počátku byla nutná trvalá motivace a individuální přístup. Ve všech oblastech výuky byl stále velmi pozadu oproti ostatním dětem a do společných úkolů se nezapojoval. Těžce si osvojoval základní školní stereotypy jako například příprava učiva, práce na vyzvání učitele. Ukázaly se výrazné potíže v uchování osvojených vědomostí. Matka s chlapcem po vyučování každý den (včetně víkendů) 3 hodiny odpoledne pracovala na učivu, které se probíralo souběžně ve škole, s akcentem na dovednosti v oblasti českého jazyka (osvojování písmenek v psané i čtecí oblasti, cvičení motoriky psaní). V pololetí škola apelovala na další, opětovné vyšetření v PPP s podezřením na omezení rozumových schopností.

Při hodině se u chlapce objevovaly časté neurotické projevy těla, projevující se kolíbáním, ulpíváním na stereotypním rozmístění školních pomůcek a opožděností hrubé i jemné motoriky, která byla velice výrazná. O přestávkách a v družině se i přes snahy učitelek, stranil kolektivu. Nejevil zájem o žádné aktivity ani o ostatní děti. Ačkoliv má školní družina několik místností, chodil pouze do první, která je nejbližší východu. Zde stál poblíž dveří a čekal na matku.

Chlapec prošel všechno učivo v rozsahu stejném jako žáci 1. ročníku. Cíle ŠVP pro 1. ročník nebyly u něho v žádné vzdělávací oblasti naplněny. Na konci tohoto ročníku žák standardně dle ŠVP v českém jazyce zvládá čtení jednoduchých vět i s porozuměním. Píše velká tiskací a malá i velká psací písmena (kromě W, Q, X). Zvládá opis, diktát i přepis slov a krátkých vět. V matematice umí sčítat, odčítat, porovnávat, rozkládat, řešit slovní úlohy v oboru 0-20 bez přechodu přes desítku. Orientuje se v prostoru - vlevo, vpravo, před, za, nahoře, dole, vpředu, vzadu, uprostřed.

Chlapec dokázal počítat bez chybovosti pouze s počítadlem a jen do 7. Uměl vyjmenovat číselnou řadu do 10. Orientace v prostoru (před, za, první, poslední apod.) zůstala neosvojena. Prošel všechna písmenka slabikáře, slabikoval jednotlivá slova, přečtenému nerozuměl. V psaní se projevovaly problémy s jemnou motorikou, jako například neuvolnění ruky až křečovitost. Nezvládl přesné tvary písmen a jejich navazování. S obtížemi napsal všechna probraná písmenka, diktát se mu nezdařil ani v rámci samostatných písmenek. Částečně ovládal opis, přepis pouze s individuálním vedením. Rozklad slov nezvládl. V prvouce nevykazoval žádné znalosti. Při tělocviku se projevoval těžkopádně a většinu společných činností odmítal. Učil se uchopovat a házet míčem. V hudební výchově se neprojevoval. Výtvarná výchova byla pro chlapce, vzhledem k málo rozvinuté jemné motorice, velice těžko zvládnutelná. Tvořil pouze dílčí úkoly s krokovou nápovědou. Bez dopomoci nezvládl žádnou činnost tohoto předmětu, ani vybarvit jednoduché omalovánky. Během 1. ročníku nebylo s chlapcem docíleno komunikace.

První ročník končil dohodou mezi rodiči a školou, že další postup vzdělávání bude zvolen podle výsledků vyšetření v SPC.

2. ročník

Do 2. ročníku chlapec nastoupil se ztrátou téměř všech vědomostí nabytých v 1. ročníku. Četl pouze některé slabiky, nevybavoval si písmena, opis si uchoval pouze částečně. Jeho matematické znalosti byly velice omezené. Matematickou řadu do 10

zvládl vzestupně, sestupně s problémy. Sčítání a odčítání do 7, na prstech i s počítadlem, s neúplným vybavením.

V září SPC stanovilo diagnózu středně těžkého mentálního postižení. Doporučilo vypracování IVP vycházející z RVP ZV - LM a z důvodu neuchování předchozích vědomostí bylo rozhodnuto o opakování celého učiva v rozsahu 1. ročníku. Na základě IVP byl v hlavních předmětech, českém jazyce a matematice, chlapec vzděláván individuálně, dle učebnic pro základní školy praktické. V ostatních předmětech byl vyučován jako ostatní žáci 1. ročníku. Cílem hlavních výstupů IVP bylo v rámci matematiky osvojení si početních operací do 10 a v českém jazyce osvojení čtení a psaní (opis, diktát, přepis) celých slov. Cíle IVP se přibližují ŠVP pro 1. ročník kromě matematiky. V matematice jsou cíle nižší. Početní operace do 10 (dle ŠVP) obvykle zvládají žáci prvního ročníku během prvního pololetí. Druhé pololetí se věnuje početním operacím do 20.

Matka se na základě doporučení SPC s chlapcem již tak intenzivně neučila. Aby nedošlo k přetěžování, bylo domácí přípravě věnováno pouze 0,5 hodiny až 1 hodina denně. Přetrvávala nutnost stálé motivace, krokového vedení a individuálního přístupu. Překonávání přirozené lenosti ve všech předmětech, kromě tělocviku, bylo každodenní nutností.

Kolíbání těla téměř vymizelo. Občas se projevilo, ale po upozornění byl chlapec schopen pohyb korigovat. Nově však začal chlapec vysunovat jazyk z úst. V této pozici mu jazyk zůstával a na upozornění nevhodného chování nereagoval. Komunikace byla jednoslovná a pouze s učitelkou. Mluva byla velice tichá a pouze vynucená. O přestávkách a také ve družině začal pozorovat činnosti ostatních dětí. Ve školní družině již občas chodil i do ostatních místností, ale her se neúčastnil. Spontánně si sám nehrál, vychovatelka mu musela hračku podat a pobídnout ho ke hře. Následně si chvíli s hračkou pohrál.

Na konci 2. ročníku se chlapec dokázal podepsat tiskacím i psacím písmem. Diktátem napsal jednoduchá slova téměř bezchybně. Jemná motorika se oproti 1. ročníku zlepšila. Lépe uchopoval pero a zlepšily se tvary písmen. Četl jednoduché věty, ale přečtenému stále nerozuměl. Rozklad slov na písmena chlapec stále pletl. Zvládl veškeré početní úkony do 10. Používal počítadlo, znázornění a prsty. Uměl vyjmenovat čísla do 20 a začal s přípravou na sčítání a odčítání do 20. Výsledky v prvouce byly stále velice slabé s rychlým pozbytím získaných informací. Orientace v prostoru nebylo docíleno. V tělocviku se chlapec mírně zlepšil v zapojení do

společných činností (házení míčem, běhání, základní hry - Rybičky, rybáři jedou apod.). Stále byly znatelné problémy s motorikou, znemožňující mu vykonat veškeré aktivity (kotoul, skok přes švihadlo). V hudební výchově byl znatelný pokrok. Chlapec se snažil opakovat slova písní s dětmi, pěvecký projev ovšem chyběl. Zlepšení jemné motoriky se projevilo ve výtvarné výchově, kde již zvládl dílčí činnosti, například stříhání jednoduchých tvarů, tahy štětcem, nanesení lepidla a přilepení. Při krokovém vedení zvládl i jednoduché úkoly.

Na konci 2. ročníku bylo dosaženo většiny cílů z IPV dle výstupů z RVP ZV-LM. V rozvoji komunikace pokroku dosaženo nebylo.

3. ročník

V českém jazyce chlapec pozapomínal psaní většiny písmen, zachoval si pouze opis psacího písma, přepis z tiskacího do psacího písemného projevu byl velice slabý. Čtení bylo zachováno téměř ve stejném rozsahu jako na konci 2. ročníku. Matematické početní dovednosti z předchozího ročníku byly ztraceny. Ovládal pouze odříkání číselné řady do 10 s jistotou, do 20 s potížemi. Sčítání a odčítání do 10 dokázal pouze s počítadlem. Z učiva prvouky z předchozího školního roku si chlapec většinu vědomostí nevybavil.

Na začátku 3. ročníku byla chlapci přidělena asistentka pedagoga na 0,6 úvazku. Chlapec i nadále zůstal ve stejné třídě s 1. a 2. ročníkem, ale byl z důvodu své velikosti a příchodu asistentky přesunut do zadní lavice za druháky. Paní asistentka byla přidělena na předměty český jazyk, matematika, prvouka a výtvarná výchova. Na hodinách hudební a tělesné výchovy chlapec pracoval s pomocí třídní učitelky bez asistentky. Tyto předměty jsou vyučovány ve společném obsahu pro oba ročníky. Byl vzděláván opět dle RVZ ZV - LM a IVP, který byl sestaven v září po zjištění chlapcových aktuálních vědomostí. Vzhledem k opětovnému propadu vědomostí, byl IVP vypracován s nižšími požadavky, než by bylo třeba pro zdárné plnění výstupů RVZ ZV - LM na konci 5. ročníku. Cílem IVP v matematice bylo upevnění početních operací do 10 a zvládnutí řadových číslovek 1-10. V českém jazyce bylo cílem zvládnutí psaní všech písmen, správné čtení slabiky dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě, di, ti, ni, dy, ty, ny, analýza a syntéza slov, rozvoj komunikace, reprodukce a naučení se krátké básně. V ostatních předmětech zůstaly cíle totožné s předchozím IVP a pohybovaly se na úrovni ŠVP srovnatelné v matematice a českém jazyce s 1. ročníkem a u ostatních předmětů s 2. ročníkem.

S asistentkou chlapec do listopadu nekomunikoval. Během roku pracoval společně s 1. a 2. ročníkem dle svých schopností v daném předmětu nebo individuálně s asistentkou dle připravených materiálů od třídní učitelky. Jeho práce kopírovala svou strukturou činnosti žáků druhého ročníku (děti psaly, chlapec také, děti měly hru, chlapec též). V českém jazyce, matematice, prvouce byly používány učebnice a pracovní sešity pro 3. ročník školy speciální. Vzhledem k dosaženým znalostem (český jazyk a některá témata v prvouce) mu byly často materiály doplňovány o výukové listy spolužáků z 2. ročníku. V tělesné výchově se chlapec učil hrát s dětmi vybíjenou a již se plně, dle svých možností, zapojoval do výuky. Měl nastavená individuální pravidla při hrách. Například ve vybíjené zůstával na několik vybití, aby si celou hru více upevnil. Ve výtvarné výchově zvládl s vedením paní asistentky všechny výtvary jako ostatní děti. Asistentka pracovala s chlapcem nad rámec svého pracovního úvazku. Zůstávala i na předměty, které měl chlapec bez asistence, aby mu byla v hodinách oporou. Chlapec byl dle svých možností zapojován do všech činností. Byla nutná stálá motivace k činnosti, korigování rozptýlené pozornosti, která se značně rozvinula právě v průběhu tohoto ročníku. Komunikoval pouze s asistentkou, které občas spontánně vyprávěl svůj zážitek. Jeho věty byly obsahově chudé a krátké, s nutností si obsah domyslet a propojit. V celých větách odpovídal pouze po vynučení od učitelky či asistentky.

Nadále přetrvávaly problémy s vyplazováním jazyka. Kontaktů a komunikaci s ostatními dětmi se stále stranil. Ve školní družině se chlapec pohyboval již velice spontánně ve všech prostorech. Stále pozoroval činnosti ostatních dětí. Někdy si stavěl sám z Lega nebo hrál s auty. U hry nevydržel dlouho.

Na konci 3. ročníku zvládl v českém jazyce psaní všech písmenek, čtení vět, opis, přepis i diktát. Analýzu i syntézu slov zvládal nepřesně. Básničky samostatně nezvládl. Do listopadu pracoval v českém jazyce ve společném obsahu s 2. ročníkem. Dále výuka nepokročila z důvodů příliš pomalého chlapcova tempa. V matematice došlo k upevnění počítání do 10 z paměti a orientaci v číselné řadě do 20. V 1. pololetí musel pracovat individuálně, protože 2. ročník byl příliš napřed a 1. ročník se teprve počítat učil. V 2. pololetí byl v matematice zařazován do činností s 1. ročníkem a začal s nimi početní úkony do 20. V prvouce pracoval v obsahovém rozsahu dle IVP, který byl velice blízký obsahovým výstupům ŠVP 2. ročníku a mohl s nimi pracovat souběžně. Částečně se orientoval pouze v právě probíraném tématu, které rychle zapomínal. Nedokázal si naučené propojit s realitou. Ve výtvarné výchově pracoval na stejných

úkolech jako spolužáci. Chlapec s pomocí asistentky dotvořil každý zadaný výrobek. V hudební výchově se chlapec snažil opakovat po dětech slova písní. Vokální, instrumentální, pohybové dovednosti nezvládal a rytmické cítění chybělo. V tělesné výchově byl chlapec na základě svých možností zapojován do všech činností. Začal s dětmi hrát vybíjenou a účastnil se všech pohybových aktivit v hodinách. Přetrvával problém s motorikou, která stále způsobovala nezvládnutí základních cvičebních dovedností (hod obouruč, kotoul, skok snožmo, přeskoky, skok přes švihadlo...).

IVP 3. ročníku byl naplněn a v matematice došlo k přesahu (začal s počítáním do 20). Komunikační dovednosti se stále nepodařilo rozvinout.

4. ročník

Na začátku 4. ročníku byl u chlapce zjištěn pouze částečný propad znalostí z českého jazyka, zapomněl pouze písmenka Q, X, W, Z a L. Občas si na nějaké písmenko v písemném projevu nemohl vzpomenout, ale motivací a povzbuzením došlo k vybavení. Naopak v matematice došlo opět k nejzávažnějšímu propadu vědomostí. Pozbyl jistotu ve sčítání a odčítání do 10, výsledky si vybavoval náhodně a práci s počítadlem mu bylo nutno připomenout. Číselnou řadu do 20 zvládal pouze s chybovostí. V prvouce si již dokázal s pomocí asistentky vybavit některá témata (lidské tělo, péče o zvířata, stromy listnaté a jehličnaté) probraná v loňském roce.

Od září nastoupila nová paní asistentka. Její pracovní úvazek a rozsah práce byl totožný jako práce asistentky v loňském roce. Škola byla zařazena od října do základních škol speciálních, což umožnilo chlapci vzdělání dle RVP vycházejícího již z RVP ZŠS. Tím se naplnilo vzdělání dle diagnostiky a závěrů SPC a navýšily se finanční prostředky školy. Zároveň mohl být IVP vypracován na základě výstupů RVP ZŠS pro příslušný ročník (4.), které byly skutečně realisticky dosažitelné, vzhledem k mentální úrovni žáka.

Na základě RVP ZŠS došlo v tomto roce k navýšení hodinové dotace některých předmětů a přibyl nový předmět informatika. Chlapec měl o 2 hodiny více tělesné výchovy, o 3 hodiny více pracovních činností a o 1 hodinu více informatiky. Při navýšení časové dotace již nebylo možné propojit vyučování pouze se současnou třídou. Chlapec se zařadil v předmětech pracovní činnost a tělesná výchova ke svým vrstevníkům k 4. a 5. ročníku. Tyto předměty byly bez asistence a vyučovala je paní družinářka. Informatiku měl chlapec individuálně s paní asistentkou.

Na začátku roku vznikl problém s tělesnou výchovou. Chlapec musel sám odejít ke spolužákům z 2. třídy do tělocvičny, což mu činilo velký problém. Bylo to jeho první setkání se svými věkovými vrstevníky ve vyučování po třech letech. Museli pomoci i rodiče a bylo nutné silné verbální povzbuzování jeho sebevědomí. Po měsíci se podařilo strach překonat a na tělocvik se začal chlapec těšit. Během školního roku se v tělesné výchově zapojil do všech činností svých spolužáků a rychle si osvojil nové dovednosti. Celkově bylo znát, že mu dělají radost činnosti, při kterých nemusí vyvíjet přílišnou kognitivní aktivitu.

V některých předmětech jako český jazyk a prvouka byl během roku chlapec již schopen v určitých tématech pracovat obsahově společně se žáky 2. ročníku. Nutnost stálého opakování se prolínala neustále všemi předměty. V matematice nedosahoval chlapec znalostí ostatních žáků, proto byla výuka převážně individuální. Během výuky matematiky a českého jazyka byly zařazeny učebnice pro ZŠS v kombinaci s výukovými materiály pro ZŠ 1. a 2. ročník.

Znatelně se u chlapce projevovalo přesycení stejného obsahu některých předmětů, a to hlavně v matematice. Pedagogičtí pracovníci se neustále snažili hledat alternativní metody pro jeho výuku. Úspěch se projevil především v matematice, kde byla u chlapce objevena schopnost zapamatovat si číslo na základě počtu určitých zvuků. Pro pochopení pojmu vzestupnosti a sestupnosti číselné řady byla využita další alternativní metoda – chození po schodech.

U chlapce přetrvávalo vysouvání jazyka. Již se nejednalo o celkové vypláznutí, ale pouze o vystrčení části jazyka mezi rty. Toto byl schopen na upozornění odstranit. V některých hodinách odmítal pracovat i přes to, že danou činnost byl schopen sám zvládnout. Musel být často pobízen k činnosti a kontrolován. Překonávání přirozené lenosti bylo nejvýraznější v pracovních činnostech a výtvarné výuce, kde pracoval bez asistentky.

Projevilo se chlapcovo vědomí a rozlišování správného a špatného chování. Je schopen nevhodné chování rozpoznat a sám na ně upozornit paní asistentku.

Přestávky trávil stále jako nezúčastněný pozorovatel. Pokud byl pobídnut k činností s dětmi, zakroutil hlavou jako „nenene“ a pouze přihlížel. Ve školní družině začal více pozorovat starší děti. Někdy se nechal přesvědčit ke společné hře s dětmi, ale nevydržel u ní. Byla znatelná jeho disabilita, která mu bránila reagovat na přirozené tempo ostatních spolužáků. Verbální komunikace s vrstevníky ve škole se stále nerozvíjela. Jeho mluva, kterou bylo možno slyšet pouze při komunikaci

s maminkou, například ve školní šatně, byla se špatnou výslovností některých hlásek. S matkou komunikoval dle svých možností normálně a souvisle. Komunikace s matkou ve škole probíhala pouze, když u toho nebyly ostatní děti. Pokud nějaký spolužák přišel, přestal komunikovat i s ní. Ten samý vzorec se opakoval v komunikaci s paní asistentkou ve školním kolektivu. Před dětmi reagoval na otázky pouze neverbálně, kýváním hlavy. Byl-li pedagogem vybidnut před kolektivem k odpovědi, následovala odpověď jednoslovně. K celým větám musel být stále nucen. Chlapcovy věty byly obsahově velice jednoduchého, a někdy s popleteným slovosledem. Po upozornění na chyby však již dokázal větu správně opravit. Pokyny mu musely být předávány jednoduché, strohou formou, přesně vystihující daný úkol. V obsáhlejší komunikaci se neorientoval, při delším vyprávění nebyl schopen zpracovat obsah a takzvaně vypnul myšlení. Jeho pozornost byla často rozptýlena sebemenším pohybem či změnou činnosti jakéhokoliv žáka ve třídě. Pozornost bylo velice náročné udržet.

V českém jazyce pracoval chlapec do prosince souběžně s 2. ročníkem. Obsahově probral svým tempem, v mělčí formě, tři čtvrtiny témat dle ŠVP pro 2. ročník. Ve čtení pracoval celý rok samostatně s dětmi 2. ročníku. V matematice se mu podařilo obsáhnout početní operace do 20 s přechodem přes 10. Přechod přes 10 zvládl pouze písemně, se znázorněním. Bez přechodu uměl počítat i zpaměti. V prvouce celý rok pracoval s 2. ročníkem a obsáhl všechna témata, kromě práce s časem. Pokoušel se o zpívání, avšak slova k písním si sám nevybavil. V kolektivu náslechem opakoval zpívané písně. Hudební teorii si nepamatoval. Ve výtvarné výchově nechtěl bez asistentky pracovat ani v činnostech, které ovládal. Vyžadoval vedení od učitelky. V tělesné výchově se dle svých možností zcela zapojil a měl z cvičení radost.

IVP byl naplněn, kromě pokroku v komunikaci. Výstupy IVP vycházejících z RVP ZŠS pro 1. stupeň byly v českém jazyce, kromě oblasti řečové výchovy, výrazně překročeny. V ostatních předmětech byly výstupy již ve 4. ročníku na srovnatelné úrovni s výstupy druhého období (6. ročník) základní školy speciální.

5. ročník

Na začátku školního roku byl zaznamenán propad vědomostí pouze v matematice. V ostatních předmětech zůstala zachována stejná úroveň jako na konci předešlé třídy.

Chlapec začal nově chodit jednou týdně do školní jídelny s paní asistentkou a připravoval pod jejím dohledem příbory pro ostatní žáky. Příprava příboru a nalévání polévky jsou tradiční činnosti žáků 5. ročníku. Na nalévání polévky si chlapec netroufl.

Nadále se vzdělával dle RVP ZŠ a IVP jako v předešlém ročníku. V českém jazyce od začátku školního roku probíral učivo ve stejném rozsahu a dle stejných materiálů s žáky 2. ročníku. Plnil veškeré úkoly ve stejném tempu jako jeho mladší spolužáci. Potřeboval částečnou spolupráci asistentky a to pouze k vysvětlení daného úkolu. Dále již pracoval sám. V matematice převládala chybovost a nutnost stálého opakování počítání do 20 bez přechodu. Nově byla přidána stovková tabulka a sčítání i odčítání v desítkách do 100. V prvouce byla často využívána práce na počítači. Již nebyly používány učebnice pro ZŠS, ale pouze materiály pro intaktní žáky ZŠ. Tělesná výchova jej bavila a snažil se stále více. Nebyl schopen zvládat kvalitu veškerých aktivit jako jeho spolužáci, ale do všeho se zapojil. Ve vybíjené se mu již podařilo spolužáky vybíjet. V rámci hudební výchovy byla časová dotace navýšena o jednu hodinu individuální práce s asistentkou. Zde byl důraz kladen na rozvoj hlasu, mluvy, práce s dechem, správnou výslovnost a rozvoji rytmu.

Komunikoval pouze s asistentkou. Všemi učiteli byla vyvíjena silná motivace, aby komunikoval se spolužáky. Někdy zareagoval na otázku jednoslovnou odpovědí, ale pouze když věděl, že je sledován pedagogem. V ostatních případech sklopil hlavu nebo dělal, že nic neslyšel. Stále pozoroval a nezúčastňoval se spontánních přestávkových aktivit dětí. Ve školní družině hrál vybrané stolní hry za pomoci paní družinářky. Stále se nevydržel soustředit na hru.

Výzkumné šetření bylo ukončeno v dubnu 2015. Porovnání vzdělávacích cílů pro 5. ročník uvedené v IVP se skutečnými výsledky, jichž chlapec dosáhl, je proto pouze dílčí.

Do dubna chlapec v českém jazyce pracoval téměř samostatně na shodných úkolech jako žáci 2. ročníku. V matematice pracoval dva měsíce s 2. ročníkem, následně již tempo nezvládl. Upevnil pamětné počítání do 20 bez přechodu a zvládl sčítání a odčítání do 100 po 10. Druhé pololetí začal upevňovat početní operace s přechodem přes 10, které se mu písemně dařilo zvládat. V prvouce prohluboval dosavadní vědomosti, již ve velké míře samostatnou prací, s minimální dopomocí asistentky. Tělesná výchova byla pro něho stále vítanou aktivitou. Pracoval se svými skutečnými vrstevníky a to bylo pro něho motivací k zvládnutí aktivit společně s ostatními dětmi. V hudební výchově, během individuální práce s paní asistentkou, pracoval s radostí a velice se zlepšilo jeho cítění rytmu. Naučil se pracovat s dechem a je schopen zazpívat dlouhý tón.

IVP byl doposud plněn ve všech předmětech. V komunikaci se dosáhlo mírného zlepšení. Zatím nelze přesně zhodnotit přesah IVP z důvodu probíhajícího školního roku. Pokud by chlapec pracoval tímto tempem do konce roku, výstupy IVP vycházejících z RVP ZŠS by byly výrazně překročeny.

IVP pro všechny ročníky shrnuji v příloze č.3. Pro přehlednost uvádím prostupnost chlapcovy edukace přes jednotlivé ročníky - tzn., s jakými ročníky byl na základě IVP souběžně během pěti let vzděláván, v následující tabulce.

Tabulka 2. Prostupnost předmětů skrz ročníky

Předměty	1.ročník	2.ročník	3.ročník		4.ročník		5.ročník	
ČJ			3 měsíce		4 měsíce			
M				1/2 roku	2 měsíce		2 měsíce	
Prv								
Inf								
Hv								
Vv								
Prac. vyuč.								
Tv								

Vysvětlivky: Chlapcovo souběžné vzdělávání s:

1.ročníkem 2.ročníkem 3.ročníkem
4.a 5.ročníkem individuální práce předmět nevyučován

3.3 Výsledky výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zmapovat pětileté vzdělávání integrovaného žáka se středně těžkou mentální disabilitou v malotřídní škole a zhodnotit možnosti ročníkových prostupností malotřídní školy. Dílčím cílem bylo porovnání RVP s IVP sledovaného žáka a provedení zhodnocení vhodnosti prostředí malotřídní školy pro integraci.

Během pětiletého chlapcova studia byly vystřídány všechny rámcové vzdělávací programy základního vzdělávání. Tato skutečnost vyplývala z chlapcovy nekomunikace s okolím, díky které nebylo možno stavit jeho diagnózu před nástupem do školy. Diagnóza středně těžké mentální postižení byla stanovena až ve 3. ročníku. Chlapec se proto v 1. ročníku vzdělával v plném rozsahu se svými vrstevníky. Během tohoto prvního roku již bylo znatelné, že není schopen držet tempo s ostatními dětmi. Nezvládl ročníkové výstupy ani z jednoho předmětu. Od 2. ročníku již bylo nutno pro něho zpracovávat IVP.

IVP byly zpracovány v následujících ročnících na základě schopnosti a možnosti chlapce, které se zároveň přibližovaly cílům vzdělávacích programů. V 1. ročníku se jednalo o cíle vycházejících ze ŠVP, v 2. a 3. ročníku z RVP ZV - LM a od 4. ročníku cíle z RVP ZŠS. Vzhledem k propadům vědomostí chlapce na začátku každého ročníku, nebylo možno cílů ŠVP ani RVP ZV - LM dosáhnout. Situace se změnila po zařazení malotřídní školy mezi školy speciální. IVP následně vycházel z cílů RVP ZŠS, a to již umožnilo realistické naplnění výstupů tohoto rámcového vzdělávacího programu. Z pohledu žáka byly tyto změny rámcových programů realizovány ročníkovými prostupnostmi. Žák byl přiřazen na základě obsahu IVP k ročníkům, kterým se IVP obsahově nejvíce přibližoval. Malotřídní škola se tak ukázala jako vhodné prostředí, kde lze zajistit výuku pro žáky s různými vzdělávacími programy bez nutnosti žákovy izolace od aktivit ostatních spolužáků.

Rodina chlapce aktivně spolupracovala se školou i s SPC. Tím se podařilo chlapci nastavit podpůrná opatření, která celý proces vzdělávání chlapce ulehčila. Jednalo se především o individuální tvorbu IVP, vytvoření funkce asistenta pedagoga a přechod školy mezi školy speciální.

V edukaci chlapce s mentální disabilitou na malotřídní škole se většina specifík malotřídní školy ukázala jako přirozeně vhodné prostředí pro integrativní vzdělávání. Jedná se především o malý kolektiv žáků i pedagogů, sloučené vyučování více ročníků,

možnost individuálního i alternativního přístupu k žákům. Nevýhodou malotřídní školy by mohla být pro chlapce nutnost po 5. ročníku začít navštěvovat novou školu. I přes to, že je u něho během sledovaného období posun v adaptaci na nové situace, půjde o velkou změnu a nutnost přivyknout novému prostředí s novými pravidly. Vzhledem k jeho velice špatné komunikaci s okolím, považují budoucí změnu školy, v tomto konkrétním případě, za silný a citlivý moment v životě celé rodiny.

Sledovanou malotřídní školu lze označit za školu nabízející žákovi se středně mentálním postižením plnohodnotné podmínky pro integrativní vzdělávání. Malotřídní škola se zde jeví jako přínos ve školství, neboť reálně umožňuje dítěti s disabilitou vzdělání v hlavním proudu vzdělávání, za podmínek plné integrace, pouze s minimální výukovou izolací.

3.4 Diskuse

Výzkumné šetření pětileté edukační činnosti žáka s mentální disabilitou integrované v malotřídní škole poukázalo na přednosti i úskalí, které malotřídní škola nabízí.

Jednou z předností, které tvoří zároveň i specifikum malotřídní školy je, že se žák může vzdělávat na základě svých SVP s ročníkem, kterým se přibližují cíle jeho IVP. Jak ukázalo výzkumné šetření IVP, může vycházet z různých typů RVP základního vzdělávání. Tím se docílí společné výuky s intaktními dětmi a nedochází ve výuce k izolaci. Žák tak může pracovat souběžně s dětmi i přes to, že je žákem odlišného ročníku. Tato možnost by v úplné škole hlavního vzdělávacího proudu nebyla možná. Žák s disabilitou by nemohl chodit na jednotlivé předměty do různých ročníků. Sladění rozvrhů v několika ročnících je na plně organizovaných školách téměř nemožné. I kdyby se toto sladění podařilo, pro dítě by mohly být stálé přesuny z třídy do třídy traumatizující a namáhavé. Také by zde dítě bylo vystaveno nárokům více učitelů najednou a vystaveno kontaktu s velkým množstvím spolužáků. Tato varianta by zrovna pro mentálně disabilního jedince, kde je důležité dbát na co nejmenší množství rušivých momentů ve výuce, příliš přínosů nepřinesla.

Prostředí malotřídní školy také umožňuje učitelům aplikovat alternativní výukové metody, a tím docílit silnějšího upevnění znalostí, zpestření výuky a motivaci žáků během vyučování. A právě pro aplikaci alternativních metod ve výuce je malotřídní

škola vzhledem ke specifickým organizačním podmínkám velice příhodná. Na tuto skutečnost poukazuje ve své práci K. Emmerová (2010, in Průcha, 2012).

Kromě výukového procesu je z pohledu žáka s disabilitou či jiných SVP a jeho rodinu důležitý i přístup pedagogů, spolužáků a vybavení školy, které je mu poskytnuto. Sledované školní prostředí je svým materiálním vybavením všech tříd, tělocvičny i školní družiny na velice dobré úrovni. Splňuje nároky také pro žáka s mentální disabilitou. V našem výzkumu nebylo třeba řešit otázku bariérovosti objektu školy, jelikož sledovaný chlapec byl zcela fyzicky zdravý. Pro imobilního žáka by bylo některé části budovy školy potřeba upravit. Tím by vznikla nutnost řešit finanční náklady s tím související. Tady vzniká otázka, zda by byla škola ochotna celou procedurou úprav a s tím souvisejícím sháněním financím projít.

Ve sledované malotřídní škole byli všichni pedagogičtí pracovníci plně kvalifikováni a po lidské stránce vybaveni být oporou integrovanému žákovi. Ke zvýšení kvality integrace přispěla i přítomnost asistenta pedagoga, která maximalizovala individuální přístup k žákovi. Tím se eliminovala „*neznalost a nepochopení dítěte, nedostatek odborných kompetencí učitelů a protiintegrační stanoviska*“, což uvádí Bendovou a Zikl (2011), jako největší překážky v integraci ze strany školy a učitelů.

Věkově smíšený a malý kolektiv jednotlivých tříd umožnil zařazení žáka dle jeho možností a úrovně do všech aktivit školy a školní družiny. Malý kolektiv žáků utváří vhodné prostředí pro výuku mentálně disabilního žáka a zároveň je takový kolektiv vhodný pro individuální přístup. Tím jsou přirozeně naplněna doporučení vycházející z publikací týkajících se výuky mentálně disabilního žáka, která doporučují snížit počet dětí a vytvořit klidné prostředí (Bazalová, 2014, Pipeková, 2006). Kolektiv dětí v malotřídní škole je také ohlídatelný a přehledný, ve smyslu kontroly činností žáků, pro pedagoga a přehlednosti pedagogické činnosti pro rodiče a vedení školy. Spolužáci mohou být v tak malém „rodinném“ kolektivu vhodně motivováni k pomoci a spolupráci se žákem se SVP a bylo možné tedy dobře podchytit případná patologická chování.

Za možné úskalí lze považovat náročnost celého procesu pro pedagoga, který si musí připravovat přípravy pro jednotlivé ročníky a ještě pro individuální výuku integrovaného žáka. Dalším úskalím bylo nekomunikování žáka s pedagogy a spolužáky. To celý výukový proces značně ztěžovalo. Na základě pozorování chlapce vyplynulo, že bez stálé motivace neprojevoval příliš zájem o činnosti v hodině. Proto by

pro něho bylo prospěšnější pracovat s pomocí asistence ve všech předmětech. To neumožňovaly finanční možnosti školy. Malotřídní škola nabízela omezené spektrum kroužků, které byly svým zaměřením pro sledovaného žáka nevhodné. Zde bych doporučila vedení školy, zamyslet se nad možností nabídnout kroužek, který by byl vhodný svým obsahem i pro žáka s mentální disabilitou.

Pokud budou chtít rodiče žáka s disabilitou pokračovat v integraci, vzniká nutnost po 5. ročníku hledat další vhodnou školu k integraci. Tuto skutečnost je možné považovat také za úskalí pro rodiče i disabilního žáka. Je pravděpodobné, že již navazující škola nebude v lokalitě bydliště. Rodiče disabilních dětí ve výzkumu Opařilové a kol. (2011) uvedli, že musejí často hledat vhodnou školu nakloněnou a vyhovující pro integraci jejich dítěte. Stává se tak pro ně normální dopravovat své dítě za vzděláním i do vzdálenějších lokalit.

Obecně lze konstatovat, že malotřídní škola i přes vysledovaná úskalí nabízí vhodné prostředí pro integrativní vzdělávání. Zároveň integrace dává možnost ostatním žákům a jejich rodinám se s problematikou disability setkat a osvojit si návyk či toleranci, vnímat postižené děti jako součást běžného života.

ZÁVĚR

V bakalářské práci jsem se snažila přiblížit téma integrace na konkrétním případě vzdělávání žáka s mentální disabilitou. Každý žák má zákonné právo se vzdělávat na škole běžného typu. U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je takové vzdělávání umožněno formou integrace a vytvořením individuálního vzdělávacího plánu. Důležité je také zřízení funkce asistenta pedagoga, který je žákovi podporou. Má-li být integrace úspěšná, je zapotřebí vždy maximální spolupráce ze strany školy, rodičů, pedagogických pracovníků a diagnostických center. Pokud se mezi nimi podaří nastavit společné pozitivní a vstřícné klima, lze uvažovat o tom, že výuka postiženého dítěte v hlavním proudu vzdělávání bude úspěšná. Jako vhodné prostředí pro integraci se jeví malotřídní škola s malým počtem žáků nabízející rodinné klima. Vstřícnost malotřídní školy k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je umocněna specifičností výuky. A to souběžnou výukou vždy pro více ročníků najednou. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami se přiřadí do činností ke konkrétnímu ročníku na základě individuálního vzdělávacího plánu a jeho momentálních schopností. Tím je umožněno reagovat na změny rámcových vzdělávacích programů a individuálního vzdělávacího plánu. Zároveň je tím umožněno stálé zapojení žáka do práce s ostatními dětmi. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami se díky tomu nestává izolované, ale skutečně integrované. Malotřídní škola z tohoto pohledu nabízí svými specifiky v rámci prvního stupně, hodnotné vzdělávací prostředí nejenom pro žáky s mentální disabilitou, ale ukazuje se jako hodnotná možnost pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro rodiče těchto žáků malotřídní škola představuje zajímavou možnost integrativního vzdělávání v hlavním proudu vzdělávání. Zároveň přináší příležitost majoritní společnosti naučit se vnímat odlišnost jako samozřejmost.

Dalším výzkumem by bylo možno na tuto práci navázat a získat formou dotazníků informace o reálných možnostech malotřídních škol ve vytyčeném regionu integrovat děti s různými typy disability. Zmapováním a informacemi o připravenosti malotřídních škol pro integraci na regionální úrovni po stránce personálně profesní, materiálního vybavení, bariérovosti či bezbariérovosti a vstřícnosti by rodičům i širší veřejnosti by byly poskytnuty hodnotné informace o možnostech integrace dětí s disabilitou do malotřídních škol.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Literatura:

- ANDERLIKOVÁ, L. *Cesta k inkluzi*. Vyd. Praha: Triton, 2014. 210 s. ISBN 978-80-7387-765-1
- BAZALOVÁ, B. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Vyd. Praha: Portál, 2014. 184 s. ISBN 978-80-262-0693-4
- BENDOVÁ, P., ZIKL, P. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Vyd. Praha: Grada, 2011. 144 s. ISBN 978-80-247-3854-3
- ČERNÁ, M. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Vyd. Praha: Karolinum, 2008. 222 s. ISBN 978-80-246-1565-3
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Vyd. Brno: MUNI Press, 2013. ISBN 978-80-210-6527-7.
- LECHTA, V. (Ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Vyd. Praha: Portál, 2010. 435 s. ISBN 80-7367-679-7.
- MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí s postižením*. Vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 2001. 135 s. ISBN 80-244-0077-4
- MONATOVÁ, L. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. Vyd. Brno: Paido. 1996. 77 s. ISBN 80-85931-20-6
- NĚMEC, Z., ŠÍMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, K., HÁJKOVÁ, V. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Karolinum 2014. 82 s. ISBN 978-80-7290-712-0.
- OPAŘILOVÁ, D. (et al.). *Vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním*. Vyd. Brno: Paido. 2011. 298 s. ISBN 978-80-7315-219-2
- PIPEKOVÁ, J. (et al.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Vyd. Brno: Paido, 2010. 404 s. ISBN 978-80-7315-198-0.
- PIPEKOVÁ, J. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. Vyd. Brno: MSD, 2006. 208 s. ISBN 80-86633-40-3.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. Praha: Portál, 2012. 192 s. ISBN 978-80-7178-999-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Vyd. Praha: Portál, 2009. 400 s.
- SLOWÍK, J., *Speciální pedagogika*. Vyd. Praha: Grada, 2014. 160 s. ISBN 978-80-246-1733-3

- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Vyd. Praha: Portál, 2006. 200 s. ISBN 80-7367-060-7.
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Vyd. Praha: Portál, 2011. 224 s. ISBN 978-80-7367-889-0.
- TRNKOVÁ, K., KNOTOVÁ, D., CHALOUPKOVÁ, L. *Malotřídní školy v České republice*. Vyd. Brno: Paido, 2010. 197 s. ISBN 978-80-7315-204-8.
- UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Vyd. Praha: Portál, 2010. 136 s. ISBN 978-80-7367-764-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. Praha: Portál, 2014. 816 s. ISBN 978-80-262-0696-5.
- VALENTA, M. a (kol.). *Přehled speciální pedagogiky*. Vyd. Praha: Portál, 2014. 272 s. ISBN 978-80-262-0602-6
- VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. 463 s. 2. rozšířené a přepracované vydání. ISBN 80-7315-071-9.
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Vyd. Praha: Portál, 2011. 207 s. ISBN 978-80-262-0044-4.

Elektronické zdroje

MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví* [online]. [cit. 15.1.2015]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/9867/klasifikace_funkcnich_schopnosti_disability_zdravi.pdf>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Novela vyhlášky č.48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky* [online]. [cit. 17.11.2014]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/novela-vyhlasky-c-48-2005-sb-o-zakladnim-vzdelavani-a>>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Školní vzdělávací program pro školy s ročníky pouze 1. Stupně. Příklady, ukázky, pohledy z praxe* [online]. [cit. 09.03.2014]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/skolni-vzdelavaci-program-pro-skoly-s-rocniky-pouze-1-stupne>>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Vyhláška č.48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky* [online]. [cit. 14.12.2014]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1>>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* [online]. [cit. 17.11.2014]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* [online]. [cit. 14.12.2014]. [cit. 8.1.2015] Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-a-novela-vyhlasky-c-177-2009-sb-1>>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Upravený rámcový vzdělávací program* [online]. [cit. 28.11.2014]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. [cit. 17.11.2014]. Dostupné z: <<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/>>

sb190-04.pdf>

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání Základní škola speciální*. [online]. [cit. 28.11.2014]. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/file/134>>

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. [cit. 28.11.2014]. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/file/318/>>

STUDIA PAEDAGOGICA. Emmerová, K.: *Málotřídky v současném prostředí českého venkova*. [online]. [cit. 14.12.2014] Dostupné z: <<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/351/506>>

STUDIA PAEDAGOGICA. Trnková, K.: *Obce s malotřídkou*. [online]. [cit. 14.12.2014] Dostupné z: <<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/195/310>>

SLOVNÍK CIZÍCH SLOV. [online]. [cit. 12.1.2015] Dostupné z: <<http://www.slovník-cizich-slov.cz/>>

UČITELSKÉ NOVINY. Valachová, P.: *Málotřídní školy, minulost a současnost*. 2005(10). [online]. [cit. 14.12.2014] Dostupné z: <<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3465&PHPSESSID=052819b807f3fe4bb33ca2be68541904ucetelskenoviny.cz.>>

ÚSTAV ZDRAVOTNICKÝCH INFORMACÍ A STATISTIKY.. MKN- 10: *Poruchy duševní a poruchy chování (F00–F99)*. [online]. [cit.15.1.2015] Dostupné z: <<http://www.uzis.cz/cz/mkn/F00-F99.html>>

SEZNAM ZKRATEK

IVP	Individuální vzdělávací plán
MKF	Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OSN	Organizace spojených národů
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RVP	Rámcový vzdělávací programy
RVP ZŠS	Rámcový plán pro základní školy speciální
RVP ZV	Rámcový plán pro základní vzdělávání
RVP ZV-LMP	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením
LMP	– příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením
SPC	Speciální pedagogické centrum
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	Školní vzdělávací plán
WHO	World Health Organization (Světová zdravotnická organizace)
ZŠ	Základní škola

SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ

Obrázek 1. Směřování k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků	24
Tabulka 1. Klasifikace v jednotlivých ročnících	32
Tabulka 2. Prostupnost předmětů skrz ročníky	41
Tabulka 3. Výstupy RVP základního vzdělávání	53

PŘÍLOHY

Tabulka 3. Výstupy RVP základního vzdělávání

Srovnání očekávaných výstupů v kurikulárních dokumentech		
Očekávané výstupy – 1. období		
RVP pro ZV	RVP pro ZV – příloha pro vzdělávání žáků s lehkým MP	RVP pro ZŠ speciální
Matematika a její aplikace – číslo a početní operace		
Žák	Žák by měl	Žáky by měl
<ul style="list-style-type: none"> • Používá přirozená čísla k modelování reálných situací, počítá předměty v daném souboru, vytváří soubory daným počtem prvků • Čte, zapisuje a porovnává přirozená čísla do 1 000, užívá vztah a zapisuje vztah rovnosti a nerovnosti • Užívá lineární uspořádání, zobrazí číslo na číselné ose • Provádí z paměti jednoduché početní operace s přirozenými čísly • Řeší a tvoří úlohy, ve kterých aplikuje a modeluje osvojené početní operace 	<ul style="list-style-type: none"> • Číst, psát a používat číslice v oboru do 20, numerace do 100 • Sčítat a odčítat s pomocí znázornění v oboru do 20 • Porovnávat množství a vytvářet soubory prvků podle daných kritérií v oboru do 20 • Znat matematické pojmy +, -, =, <, > a umět je zapsat • Umět rozklad čísel v oboru do 20 • Řešit jednoduché slovní úlohy na sčítání a odčítání v oboru do 20 	<ul style="list-style-type: none"> • Číst, psát a používat číslice v oboru do 5, numerace do 10 • Orientovat se v číselné řadě 1 až 10 • Sčítat a odčítat s užitím názoru v oboru do 5 • Znat matematické pojmy +, -, = a umět je zapsat • Umět rozklad čísel v oboru do 5 • Psát číslice 1-5 i podle diktátu
Český jazyk a literatura, komunikační a slohová výchova		
Čtení (RVP pro ZŠ speciální)		
Žák	Žák by měl	Žák by měl
<ul style="list-style-type: none"> • Plynule čte s porozuměním texty přiměřeného obsahu a náročnosti • Porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti • Respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru • Pečlivě vyslovuje, opravuje svou nesprávnou nebo nedbalou výslovnost • V krátkých mluvených 	<ul style="list-style-type: none"> • Dbát na správnou výslovnost, tempo řeči a pravidelné dýchání • Rozumět pokynům přiměřené složitosti • Číst s porozuměním jednoduché texty • Zvládat základní hygienické návyky spojené se psaním a dodržovat čitelnost psaného projevu • Psát písmena i číslice – dodržovat správné tvary 	<ul style="list-style-type: none"> • Dbát na správnou výslovnost, tempo řeči a pravidelné dýchání • Číst slabiky a dvojslabičná slova, skládat slova ze slabik • Tvořit věty podle obrázků • Orientovat se na stránce i řádku • Chápat obsah krátkých vět doplněných obrázkem

<p>projevech správně dýchá a volí vhodné tempo řeči</p> <ul style="list-style-type: none"> • Volí vhodné verbální i nonverbální prostředky řeči v běžných školních a mimoškolních situacích • Na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev • Zvládá základní hygienické návyky spojené se psaním • Píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky, kontroluje vlastní písemný projev • Píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení • Seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a vypráví podle nich jednoduchý příběh 	<ul style="list-style-type: none"> • písmen • Spojování písmen a slabik • Převádět slova z mluvené do psané podoby • Dodržovat správné pořadí písmen a úplnost slov • Zvládat opis a přepis krátkých vět 	
<p>Pozn.: Mimo RVP pro základní vzdělávání uvádí oba další dokumenty u výstupů “žák by měl“. Tím je naznačeno, že se u žáků s mentálním postižením musíme respektovat jejich individuální možnosti, což platí zejména u ZŠ speciální. Mnoho žáků s mentálním postižením tyto očekávané výstupy nezvládá nebo je zvládá pouze v některých oborech</p>		

Zdroj: Dítě s mentálním postižením ve škole (Bendová, Zikl, 2011).