



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Sciences

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

**Vzdělávání žáků s mentálním postižením v hlavním
vzdělávacím proudu**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Studijní program: **SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA**

Autor: Lucie Vlasáková

Vedoucí práce: Mgr. Andrea Březinová

České Budějovice 2021

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem **Vzdělávání žáků s mentálním postižením v hlavním vzdělávacím proudu** 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 Zdravotně sociální 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 5. 5. 2021

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Andree Březinové za odborné vedení mé bakalářské práce a také informantům výzkumu, kteří byli ochotni se v této době výzkumu zúčastnit.

Vzdělávání žáků s mentálním postižením v hlavním vzdělávacím proudu

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá integrací žáků s lehkým mentálním postižením v hlavním vzdělávacím proudu v souvislosti s novelou školského zákona a inkluzí. Teoretická část se zabývá základními teoretickými východisky, které jsou s inkluzí spojeny, vymezuje základní terminologii, legislativu, faktory ovlivňující úspěšnou integraci žáků. Věnuje se také problematice vzdělávání těchto žáků a podpůrným opatřením. Poslední kapitola teoretické části je věnována mentálnímu postižení, jeho klasifikaci a základnímu popisu. Důraz je kladen především na lehké mentální postižení. Empirická část práce spočívá ve výzkumném šetření založeném na kvalitativních metodách, konkrétně byly použity techniky pozorování, rozhovoru a obsahové analýzy dokumentů, na jejichž základě byly vytvořeny případové studie žáků integrovaných do běžných základních škol. Cílem výzkumného šetření bylo identifikovat způsoby a možnosti vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v podmínkách běžné základní školy a vyhodnotit zkušenosti pedagogů k procesu inkluze žáků s lehkým mentálním postižením ve vybrané základní škole.

Klíčová slova

Inkluze; inkluzivní vzdělávání; integrace; mentální postižení; asistent pedagoga; žák

Education of pupils with mental disabilities in mainstream education

Abstract

The bachelor's thesis deals with the integration of pupils with mild mental disabilities in the mainstream of education in connection with the amendment to the Education Act and inclusion.

The theoretical part deals with the basic theoretical basis, which are associated with inclusion, defines the basic terminology, legislation, factors influencing the successful integration of students. It also deals with the issue of education of these pupils and support measures. The last chapter of the theoretical part is devoted to mental disability, its classification and basic description. The emphasis is mainly on mild mental disabilities. The empirical part of the work consists of a research survey based on qualitative methods, specifically the techniques of observation, interview and content analysis of documents were used, on the basis of which case studies of pupils integrated into ordinary primary schools were created. The aim of the research was to identify ways and possibilities of education of pupils with mild mental disabilities in the conditions of a regular primary school and to evaluate the experience of teachers in the process of inclusion of pupils with mild mental disabilities in a selected primary school.

Key words

Inclusions; inclusive education; integration; mental disability; teaching assistant; disciple

Obsah

Úvod	9
1 Inkluzivní vzdělávání v České republice	11
1.1 Vymezení základní terminologie	11
1.1.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami.....	12
1.2 Historický vývoj inkluzivního vzdělávání	13
1.3 Legislativní ukotvení inkluzivního vzdělávání	15
1.4 Faktory ovlivňující úspěšnost inkluze	17
1.4.1 Rodina a rodiče.....	17
1.4.2 Škola u učitelé	18
1.4.3 Třídní kolektiv	18
1.4.4 Další prostředky speciálně-pedagogické podpory.....	19
1.5 Funkce asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání	19
1.5.1 Činnosti asistenta pedagoga	19
1.5.2 Vztahy asistenta pedagoga s ostatními účastníky vzdělávání	21
2 Mentální postižení.....	24
2.1 Funkce asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání	25
2.1.1 Specifika psychiky žáků s mentálním postižením a projevy postižení v ostatních oblastech	26
2.1.2 Specifika vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.....	28
2.1.3 Možnosti vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.....	29
2.1.4 Podpůrná opatření 3. stupně	31

3	Cíl práce a výzkumné otázky	33
3.1	Cíl výzkumného šetření	33
3.2	Výzkumné otázky	33
4	Metodika	34
4.1	Výzkumné prostředí a výzkumný soubor	36
4.2	Průběh výzkumného šetření	38
5	Vyhodnocení a interpretace výsledků výzkumného šetření.....	40
5.1	Interpretace výsledků výzkumného šetření.....	48
	Diskuze	50
	Závěr.....	53
	Seznam použité literatury	55
	Seznam příloh.....	60
	Seznam tabulek.....	61
	Seznam zkratk.....	62

Úvod

Po roce 1990 došlo k podstatným změnám ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Změnil se pohled na žáky samotné a vznikla tak pro ně možnost vzdělávání a integrace – začleňování do škol běžného vzdělávacího proudu. S touto problematikou se pojí pojem inkluze, tedy společné vzdělávání, která je v posledních letech velice žhavým a diskutovaným tématem a je spojena s novelou školského zákona.

V běžné základní škole mají možnost se vzdělávat žáci s lehkým mentálním postižením. Žáci se středně těžkým, těžkým a hlubokým mentálním postižením mohou navštěvovat základní školy speciální. Nelze hovořit o tom, že by před rokem 2016 nebyly integrovány děti s lehkým mentálním postižením do běžných škol, neboť již s vydáním školského zákona v roce 2004 bylo upraveno zařazování těchto dětí do vzdělávacího systému. O tom, na jaké škole bude žák studovat, rozhodují rodiče, školská zařízení a poradenská zařízení mají tedy pouze doporučující charakter. Novela však přinesla zásadní změny, a sice větší podporu samotných škol, tedy v oblasti financování integrace a v oblasti metodické. Došlo rovněž k úpravě kurikula. Děti s lehkým mentálním postižením se vzdělávají dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Proces vzdělávání žáků s mentálním postižením začleněných do běžné základní školy není jednoduchý, vyžaduje spolupráci zúčastněných stran a maximální využití dostupných podpůrných opatření. Nedílnou součástí vzdělávání žáka s mentálním postižením je také asistent pedagoga, který je žákovi kdykoliv k dispozici. Je součástí třídy, může korigovat jeho nevhodné projevy (například agresivitu, vyrušování a podobně). Velmi důležitá je v tomto případě role učitele i celého kolektivu třídy, kde se integrovaný žák nachází. Vzdělávání žáka s mentálním postižením v běžné základní škole je při dobré přípravě všech stran (rodiče, žáci, učitelé) přínosný jak pro samotného žáka s mentálním postižením, tak i pro jeho intaktní spolužáky.

Předložená bakalářská práce se věnuje inkluzi žáků s lehkým mentálním postižením. Jejím cílem je identifikovat způsoby a možnosti vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v podmínkách běžné základní školy a zjistit jaká konkrétní podpůrná opatření jsou poskytována. V tomto kontextu souvisí také zjištění zkušeností samotných pedagogů, kteří mají ve třídě žáka s lehkým mentálním postižením,

a asistentů pedagoga, neboť jsou to právě tyto dvě osoby, na kterých závisí nejen úspěšná integrace žáka, ale také chod celé třídy.

Téma práce s názvem „*Vzdělávání žáků s mentálním postižením v hlavním vzdělávacím proudu*“ jsem si vybrala, protože jsem učitelkou na základní škole a dříve jsem působila jako asistentka pedagoga, sama však z pohledu pedagoga s inkluzí, a tedy integrací dětí s lehkým mentálním postižením do běžných tříd nemám zkušenosti. Z tohoto důvodu a z důvodu možné budoucí praxe jsem volila toto téma.

Práce je rozdělena do dvou částí. Teoretická část má informativní charakter o vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v běžné základní škole. Věnuje se legislativě, podmínkám, za kterých se uskutečňuje vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v běžné základní škole, popisuje hlavní kurikulum, které určuje vzdělávání těchto žáků, tedy Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praktická část spočívá ve vlastním výzkumném šetření, které je založeno na kvalitativních metodách a které spočívá ve případových studiích žáků prvních ročníků, jimž bylo diagnostikováno lehké mentální postižení a současně jsou vzdělávání v rámci hlavního vzdělávacího proudu.

1 Inkluzivní vzdělávání v České republice

Cílem této kapitoly je vysvětlit základní pojmy vztahující se k inkluzivnímu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se zaměřením na žáky s lehkým mentálním postižením, shrnout vývoj inkluzivního vzdělávání v České republice, související legislativu, funkci pedagoga a asistenta pedagoga, ale též objasnit faktory ovlivňující úspěšnost inkluze. Zároveň je nutné popsat specifika lehkého mentálního postižení, psychické vlastnosti, které jsou typické pro jedince s touto diagnózou, a způsoby a možnosti jejich vzdělávání ve vzdělávacím systému České republiky.

1.1 Vymezení základní terminologie

V souvislosti s inkluzivním vzděláváním žáků jsou používány pojmy speciální vzdělávací potřeby (SVP), integrace a inkluze.

Integrace zahrnuje přístupy a způsoby zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol.

Tento přístup je v zahraničí rozšířen a od počátku 90. let se postupně aplikuje také v České republice. Integrace může být realizována v různých úrovních od oddělených speciálních tříd na běžné škole po individuální zařazení žáků do běžné školní třídy (Průcha, 2009).

Průcha uvádí, že „*názory odborníků speciální pedagogiky, učitelů, rodičů na integrované vzdělávání zdravotně postižených žáků jsou v některých aspektech rozporuplné, avšak převládají tendence k posilování integrovaného vzdělávání*“ (Průcha, 2009, s. 104).

Inkluze ve školství nebo inkluzivní vzdělávání je vzdělávání, v jehož rámci jsou do běžného vzdělávání začleněny všechny děti. Na selhání dítěte v systému je pohlíženo jako na selhání vzdělávacího systému. Při neúspěchu je třeba hledat bariéry v systému, který není dostatečně otevřený k potřebám jednotlivce (Průcha, 2009).

Inkluzivní vzdělávání má původ v Deklaraci konference v Salamance (The Salamanca Statement) z roku 1994. Ta v článku 2 uvádí, že „*běžné školy by měly vzdělávat*

všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky“ (Article 2, Salamanca Statement cit. dle Průchy, 2009, s. 107).

Inkluze je ztotožňována s integrací. Jedná se o jakési vylepšení integrace či novou kvalitu odlišnou od integrace, spočívající v bezpodmínečném akceptování speciálních potřeb všech dětí (Votavová, 2013). Zároveň je inkluze či tedy inkluzivní vzdělávání v obecném a všeobecně známém pojetí chápána jako vzdělávání společné.

Vztah mezi integrací a inkluzí je úzce spjat, přesto však značí rozdíly. Hlavním rozdílem mezi přístupy je, že integrace předpokládá větší přizpůsobení dítěte škole, ovšem naopak inkluze se snaží přizpůsobit vzdělávací prostředí potřebám žáků. Pojem integrace byl diskutován v 80. letech 20. století. Na tento přístup navázala inkluze v 90. letech 20. století a především na počátku 21. století (respektive zmíněná konference ze Salamanky v roce 1994) (Votavová, 2013).

Votavová uvádí, že ačkoliv výzkumy neprokázaly, že integrace (respektive inkluze) je lepším způsobem vzdělávání žáků se v porovnání se speciálním vzděláváním), tak v současné době v podstatě celá Evropa k inkluzi směřuje. Důvodem její preference tedy není její větší úspěšnost ale zpochybňování vhodnosti segregovaného speciálního vzdělávání z pohledu uplatňování lidských práv a také z důvodu zpochybňování efektivity segregovaného vzdělávání (Votavová, 2013).

Model vzdělávacího systému aplikovaný v České republice je smíšený (vícekolejný). Tento systém je proinkluzivně nastaven. Stejný vzdělávací systém je realizován ve většině zemí Evropy. Jednokolejný systém je aplikován pouze v několika evropských zemích např. Portugalsku, Španělsku, Švédsku. Systémy jsou velmi rozmanité a závislé na tradicích země i geografických poměrech (Votavová, 2013).

1.1.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Dítětem, žákem, či studentem (dále jen „žák“) se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) je žák, který *„k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření vyplývajících z jeho individuálních potřeb na základě jeho zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek“* (MŠMT, S. 1).

Dle § 16 školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb.) jsou vymezeny tři kategorie osob, které vyžadují speciální vzdělávací přístup:

- **žáci se zdravotním postižením** (tělesným, zrakovým, sluchovým, **mentálním**, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami, vývojovými poruchami učení nebo chování),
- žáci se zdravotním znevýhodněním (zdravotním oslabením, dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování),
- žáci se sociálním znevýhodněním (z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu) (NUV, © 2011-2021).

Tato práce je věnována první jmenované kategorii, tedy žákům s mentálním postižením.

1.2 Historický vývoj inkluzivního vzdělávání

Přístupy společnosti k hendikepovaným lidem jsou často odborníky periodizovány dle jednotlivých historických období, přičemž pro každé období je typický určitý přístup k jedincům s hendikepem (Kočárová, 2002).

Období starověku je spojováno s **represivním přístupem** vůči hendikepovaným, tedy se zbavováním se těch, kteří vyžadovali nadstandardní péči. Známa je např. starověká Sparta pro zbavování se slabých. Období starověku ale nelze takto zjednodušit, protože v zákonných systémech mnohých civilizací jako např. Mezopotámie, Babylonu, Řecka a Říma je možné se dočíst o ochraně, která musela postiženým osobám poskytována rodinou, ale i obcí či státem (Slowík, 2016).

Pro křesťanský středověk bylo typické, že postižený byl objektem milosrdenství. Pro tento **charitativní přístup** byl příznačný ochranný postoj a pomoc nemocným. Pomoc postiženým poskytovala církev společně se státem. Byly zakládány řeholní řády pro pomoc potřebným, také špitály, hospice (Slowík, 2016).

Zatímco ve středověku byly opomíjeny tělesné stránky a převládala myšlenka na duchovní povznesení se nad fyzickou stránku člověka. Tělesné funkce se staly předmětem vědeckého poznání. Přístup k hendikepovaným je v tomto období označován jako **humanistický přístup**. S rozvojem medicíny nastoupila i programová péče o hendikepované a specializace péče dle druhů postižení. Péče si kladla za cíl poskytnout postiženému smysluplný život, tedy i duševní uspokojení, nejen možnost přežít. Byly zakládány ústavy a školy. Mnoho jich dosud existuje na stejném místě, i když v jiné podobě (Slowík, 2016).

Rehabilitační přístup byl další vývojovou fází. Tato fáze propojila léčbu s výchovou a vzděláváním. Přístup byl charakteristický pro přelom 19. a 20. století a v ČR dozníval až do 80. let 20. století. Jeho cílem byla rehabilitace postiženého pro život v běžné společnosti. Myšlenka byla pokroková, ale měla i slabé stránky. Ten, kdo nebyl schopen dostatečné rehabilitace pro život, byl příliš často umístován v ústavních zařízeních. Skupiny různě postižených byly výrazně segregovány (Slowík, 2016).

Preventivně-integrační přístup měl tyto slabiny potlačit. Ve vyspělých zemích se objevil v období po 2. světové válce. Jeho cílem bylo zaměřením se na prevenci vzniku postižení a snahu předcházet už riziku narození dítěte s vrozenou vadou nebo poruchou. Jeho dalším cílem byla snaha o co největší zapojení neboli integraci znevýhodněných osob do běžného života mezi většinovou populací. V ČR se přístup objevil od počátku 90. let 20. století. Bariérami při realizaci tohoto přístupu je genetické inženýrství, etická stránka interrupcí a také nepřipravenost většinové společnosti mezi sebe postižené přijmout (Slowík, 2016).

Nejmodernější je **inkluzivní přístup**. Pro něj je charakteristické odstraňování bariéry nepřipravenosti většinové společnosti pro začlenění postižených. Zaměřuje se na vytvoření přirozené cesty pro začleňování postižených. Pokud to není nezbytně nutné, jsou postižení ve výchově a vzdělávání či v práci a ve společnosti zařazováni do majoritního proudu, respektive jim je umožňováno, aby se mohli všeho účastnit (Slowík, 2016).

1.3 Legislativní ukotvení inkluzivního vzdělávání

Péči o mentálně postižené osoby a potažmo i jejich vzdělávání ovlivnila Všeobecná deklarace lidských práv (1948), Deklarace o právech dítěte (1959), Deklarace práv mentálně postižených osob (1971) a Úmluva o právech dítěte (1990). Tyto dokumenty jsou závazné pro všechny státy, které je ratifikovaly včetně České republiky (Lechta et al., 2010). Jak již bylo dříve zmíněno, právě Všeobecná deklarace lidských práv má vliv na preferenci inkluze před segregací postižených.

Mezinárodní dokumenty

Mezinárodním dokumentem zabývajícím se přímo osobami s postižením, který byl u nás ratifikován, je **Prohlášení OSN o právech osob s postižením (2006)**. Přistoupením k tomuto dokumentu se ČR zavázala k inkluzivnímu přístupu k postiženým.

Na vzdělávání postižených měly dále vliv především klasifikace vydané světovou zdravotnickou organizací (World Health Organization – WHO):

- WHO: Mezinárodní klasifikace chorob (MKCH-10), Bratislava (2008);
- WHO: Mezinárodní klasifikace poruch, postižení a znevýhodnění, Geneva (ICIDH) (1980);
- WHO: Mezinárodní klasifikace poruch, aktivit a účasti, Geneva (ICIDH-2) (2001);
- WHO: Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-10) (2009);
- Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví (MKF) (2009) (Bílá kniha, 2001).

Právní legislativa České republiky

Základním dokumentem upravujícím systém vzdělávání v České republice je *Bílá kniha - Národní program vzdělávání v České republice* (2001), která zavedla inkluzivní přístup.

Problematiku inkluze v praxi upravují akční plány Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy. V současnosti je aktuální *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019 – 2020*, který má přesah do roku 2021 (MŠMT, 2018).

Inkluzivní přístup následně upraven v zákoně č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů a především v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tj. školském zákoně), který byl později změněn a novelizován zákonem č. 49/2009 Sb. V této novele zákona je v § 16-19 definován žák se speciálními vzdělávacími potřebami a zaveden systém podpůrných opatření nezbytných pro zajištění maximálně dosažitelného plnohodnotného vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu pro všechny žáky.

Podpůrná opatření dle § 16 školského zákona uvádí následující tabulka 1.

Tabulka 1 Podpůrná opatření dle § 16, odst. 2 školského zákona

poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení
úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče, prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky
úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání
použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů
úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy
vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga
využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů
poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených

Zdroj: Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Inkluzi dále upravují:

- Vyhláška MŠMT č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři,

- Vyhláška MŠMT č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky,
- Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních,
- Vyhláška MŠMT č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (MŠMT, 2018).

A také je inkluzivní přístup zahrnut v rámcových vzdělávacích programech.

1.4 Faktory ovlivňující úspěšnost inkluze

Na úspěšnost inkluze jako konceptu, na jeho prosazení má vliv celá řada podmínek. Za tu stěžejní považuje např. Votavová otázku financování a dále pak změnu v myšlení majoritní společnosti (Votavová, 2013).

Na úspěšnost inkluze jednotlivce má vliv rodina a rodiče, škola a učitelé, třídní kolektiv, další prostředky speciálně pedagogické podpory a další faktory.

1.4.1 Rodina a rodiče

Michalík a kolektiv uvádějí, že u rodičů je rozdíl v přijetí postižení dítěte v tom, zda o postižení vědí od jeho narození nebo se o něm dozvědí až během školní docházky. Pro přijetí faktu si musejí projít několika fázemi. Nejdříve zažívají šok z nečekané negativní zprávy, poté zavržení, kdy popírají diagnózu, následuje bolest, která je dlouhodobá a přichází opakovaně. Poté dochází u nich k pochopení a jistému poznání postižení dítěte. V závěru dochází k přijetí skutečnosti a smíření se s ní (Michalík et al., 2015).

Rodiče postižených dětí jsou často nedůvěřiví a mají obavy vůči institucím. Bojí se o zdraví svého dítěte. Mezi nejčastější obavy patří: bezpečnost jejich dítěte, postoje ostatních žáků a zaměstnanců školy, doprava, selhání vzdělávání, šikana, sociální izolace, chybějící služby, které dítě potřebuje, nutnost velkého zapojení rodiče během vzdělávání, zabezpečení obsluhy dítěte ve škole. Rodiče by měli být v případě inkluze schopni spolupráce se školou (McDonnel, cit. dle Michalík et al., 2018, s. 10).

1.4.2 Škola a učitelé

Rodiče by měli mít možnost si zvolit školu pro dítě. Problém je, že řada běžných škol není připravena na inkluzi dětí s postižením. Bariéry jsou technické, architektonické, v podobě edukačních pomůcek, ale i v atmosféře na škole (Michalík, 2001).

Obavy jsou i na straně učitelů, kteří se bojí přílišného zasahování rodičů do výuky (Michalík, 2001). Pastieriková a Regec uvádějí, že inkluze klade na osobnost učitele vysoké nároky. Úspěšnost inkluze závisí na jeho profesionální připravenosti, jeho osobním postoji k ní a očekávání. Pedagog by měl mít speciálně pedagogické vzdělání a znalosti v oblasti specifických metodik s ohledem na individuální zvláštnosti daného žáka (Pastieriková cit. dle Michalík et al., 2018). Michalík a kolektiv uvádějí, že i v dnešní době mohou pedagogové zastávat z různých důvodů antiintegrační názory, v některých případech i opodstatněná, kdy má inkluze na daného žáka ve výsledku negativní dopad (Michalík et. al., 2018).

Mnoho odborníků se shoduje na tom, že inkluze zastihla mnohé učitele nepřipravené (Michalík et al., 2018). To má potom negativní vliv na úspěch inkluze dítěte s postižením.

1.4.3 Třídní kolektiv

Pro postižené dítě jsou zdraví spolužáci konkurencí, kterou nemůže dosáhnout. Nemůže se této „referenční skupině“ vyrovnat, jak uvádí Vágnerová (2008). Dle Michalíka a kolektivu je důležité kolektiv dětí na příchod postiženého spolužáka připravit. Třída by měla být seznámena se specifickými potřebami spolužáka a jeho schopnostmi a dovednostmi. Děti by měly vědět, s čím potřebuje pomoci a co zvládne sám. Děti přijímají často své postoje od rodičů, proto by i rodiče měli být informováni (Michalík et al, 2018). Zde je třeba doplnit, že dítě od školy očekává nejen vzdělání, ale také přátelství spolužáků. Případné zklamání se může odrazit v nechuti ke škole a potažmo i ke vzdělání. Z toho důvodu je důležité přijetí postiženého dítěte kolektivem a i případně podněcování jeho zapojení v kolektivu.

1.4.4 Další prostředky speciálně-pedagogické podpory

Prostředky speciálně pedagogické podpory jsou ty, které jmenuje školský zákon, jak již bylo uvedeno. Tyto prostředky musí fungovat, pokud jsou potřebné, aby inkluze byla úspěšná.

Může se jednat o dalšího pedagogického pracovníka, přepisovatele pro neslyšící, poradenské zařízení resortu školství jako jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra, různé rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky a úprava vzdělávacích podmínek, optimální individuální výchovně-vzdělávací, který by měl být pro žáka dostatečně flexibilní a modifikovatelný (Michalík et al., 2018).

1.5 Funkce asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v § 16 uvádí jako možné podpůrné opatření pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami pomoc asistenta pedagoga. Asistent pedagoga má svou pomocí zvýšit kvalitu vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a tím i potažmo kvalitu jeho života.

Asistent pedagoga je zaměstnancem dané vzdělávací organizace a působí vždy ve třídě nebo ve studijní skupině, ve které se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Je přidělován do třídy na rozdíl od osobního asistenta, který je přidělován žákovi. Ten je obvykle zaměstnancem neziskové organizace nebo rodiči žáka (Asistentpedagoga.cz).

1.5.1 Činnosti asistenta pedagoga

Jeho pracovní náplň upravuje Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, (která nahradila původní vyhlášku č. 73/2005 Sb., novelizovanou vyhláškou č. 147/2011 Sb., § 7).

Mezi hlavní činnosti asistenta pedagoga se řadí:

- „pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází;

- *podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí;*
- *pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku;*
- *nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání.“*
(Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Hlavními úkoly asistenta pedagoga v praxi je pomoc pedagogovi s přímou výchovnou a vzdělávací činností žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pomáhá nejen s nimi, ale i s ostatními žáky ve třídě. Pomáhá také při komunikaci mezi učiteli a žáky a při komunikaci mezi učiteli a zákonnými zástupci žáků. Součástí jeho práce je individuální i skupinová podpora žáků při přípravě na výuku. Žákům se zdravotním postižením asistent pedagoga také pomáhá při sebeobsluze (Asistentpedagoga.cz).

Podrobněji činnosti vyjmenovává Standard práce asistenta pedagoga (Morávková, 2015, s. 17):

- podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami - a to jak individuální, tak skupinová, a sice ve třídě (řadí se sem například příprava pomůcek, zadávání instrukcí, vedení a pomoc během výuky) i mimo ni (při vyučování mimo třídu, tedy v kabinetu, specializovaném pracovišti, v logopedické místnosti a podobně),
- práce během vyučování s ostatními žáky, tedy žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb (v případech, kdy se pedagog potřebuje věnovat žákovi speciálními vzdělávacími potřebami, převezme asistent dozor nad skupinou),
- doučování žáků mimo vyučovací hodinu,
- nezbytně nutná pomoc při sebeobsluze, doprovod, doprovod při pohybu (u žáků s tělesným postižením),
- kooperace a součinnost s pedagogem, především se jedná o společnou přípravu na výuku, přípravu učebních materiálů, učebního plánu,
- komunikace s rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,

- spolupráce se školskými poradenskými pracovišti, především s výchovnými poradci, speciálními pedagogy, školními psychology, ale také s mimoškolskými poradenskými zařízeními (tedy s pedagogicko-psychologickými poradnami a speciálně pedagogickými centry).

Vykonávané pedagogické činnosti lze rozdělit na přímé a nepřímé. Přímou pedagogickou činností je bezprostřední práce s žáky. Mezi nepřímé pedagogické činnosti patří konzultace s učiteli, příprava na výuku atd. O tom, které činnosti bude vykonávat, rozhoduje ředitel školy. Platí ale, že nepřímá pedagogická činnost může zabírat nejvíce polovinu z celkového pracovního úvazku (Asistentpedagoga.cz).

Standard práce asistenta pedagoga uvádí zároveň dvě základní role asistenta pedagoga:

První role vychází ze vztahu pedagoga a asistenta pedagoga. Asistent ve třídě funguje jako **druhý pedagogický pracovník**. Je partnerem učitele. Jeho role je mnohem širší než jen podpora vybraného žáka nebo skupiny žáků. Výzkumy ukazují, že zaměření se pouze na žáka či žáky se SVP je pro ně stigmatizující. Je tedy vhodné, aby se věnoval i ostatním žákům.

Druhá role souvisí s náplní práce asistenta pedagoga. Jeho základním úkolem je **podpora vzdělávání žáků se SVP**. Jeho práce obsahuje přímou práci s žáky se SVP. Ta je však v zájmu dítěte a dětí ve třídě, doplňována dle potřeby o další v praxi uplatňované činnosti. Jedná se např. o komunikaci s rodinami žáků, tvorbu pomůcek a učebních materiálů, podporu učitele s organizací. Významným způsobem ovlivňuje klima ve třídě, jak sociálně-psychologické vazby jejích členů, tak naplňování vzdělávacích potřeb všech žáků, tedy dětí bez SVP. Přítomnost asistenta pedagoga nemá znamenat rezignaci učitele na žáka se SVP (Morávková, 2015.).

1.5.2 Vztahy asistenta pedagoga s ostatními účastníky vzdělávání

Asistent pedagoga má na pracovišti vazbu na vedení školy, pedagoga, ostatní pedagogy ve škole a žáka se SVP.

Vztah asistenta pedagoga a vedení školy

Vedení školy vybírá asistenta pedagoga a také pedagoga. Aby bylo působení asistenta pedagoga na škole efektivní, je třeba vymezit jeho pracovněprávní rámec. Ten musí obsahovat hlavně vymezení náplně a rozsahu práce. Ředitel školy stanovuje

odpovědnostní pedagogický stupeň asistenta pedagoga, pracovní náplň a činnosti. Asistent pedagoga je hodnocen na základě vypracovaných kritérií (Morávková, 2015).

Vztah asistenta pedagoga a učitele

Pedagog společně s asistentem pedagoga plánují a připravují výuku.

Pomoc a podpora asistenta by měla pedagogovi umožnit se více věnovat žákům se SVP. Dokonce je možné a vhodné, aby alespoň občas a neformálně došlo k výměně jejich rolí – asistent pedagoga vedl třídu, a pedagog se na chvíli stal pomocníkem. Při spolupráci asistenta pedagoga s pedagogem by mělo docházet ke kombinaci variant rozdělení činnosti, jak jsou uvedeny níže.

- Pedagog pracuje s třídou, asistent pedagoga se podle instrukcí pedagoga věnuje žákovi (nebo menší skupině žáků) se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Asistent pedagoga podle instrukcí pedagoga dohlíží na práci třídy tak, aby se pedagog mohl individuálně věnovat žákovi (nebo menší skupině žáků) se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Asistent pedagoga vykonává pomocné činnosti – rozdává nebo vybírá sešity a učebnice, kontroluje zápisy do žákovských knížek, kontroluje plnění domácích úkolů apod. – tím zajišťuje pedagogovi více času pro práci s žáky, zejména pak pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Asistentpedagoga.cz).

Metodika práce asistenta pedagoga uvádí desatero základních předpokladů pro efektivní spolupráci asistenta pedagoga a pedagoga. Toto desatero je rozepsáno v Tabulce 2.

Tabulka 2 Desatero základních předpokladů dobré spolupráce asistenta pedagoga s pedagogy

1.	Pozitivní postoj asistenta pedagoga i pedagogů k inkluzi a integraci jako Přirozené a správné cestě ve vzdělávání žáků se SVP
2.	Pedagog si musí uvědomovat potřebu přítomnosti asistenta pedagoga ve výuce a nevnímat ji jako cizorodý a rušivý prvek.
3.	Role asistenta pedagoga musí být jasně vymezena a komunikována v trojúhelníku vedení školy – pedagog – asistent pedagoga.

4.	Asistent pedagoga a pedagogové musejí mít v týdenním rozvrhu vyhrazený čas pro společné přípravy a konzultace.
5.	Asistent pedagoga by se měl zúčastňovat organizačních porad a pedagogických rad proto, aby bylo jeho působení v souladu s koncepcí školy jako celku.
6.	Zásadní roli hrají osobnostní dispozice asistenta pedagoga a pedagoga, jejich komunikační dovednosti, dobrá vůle, profesionální a partnerský vztah.
7.	Často je třeba potlačit pocit pedagoga, že další dospělá osoba ve třídě je kontrolním prvkem, a nikoliv prostředkem pomoci a partnerem, potlačit přecitlivělost pedagoga.
8.	Pedagog by se měl vzdělávat v oblasti speciálních potřeb žáka, ať individuálně či organizovaně.
9.	Pedagog musí najít správný způsob zapojení asistenta do výuky s ohledem na speciální potřeby žáka i na osobnostní profil žáka (introvert, extrovert, plachý žák atd.) a také zvážit míru jeho zapojení do práce s ostatními žáky ve třídě.
10.	Asistent pedagoga by měl být seznámen se zásadami a systémem klasifikace každého učitele a podílet se na formativním hodnocení žáka.

Zdroj: Horáčková, Ilona. Metodika práce asistenta pedagoga. Spolupráce s učitelem. Standard práce asistenta pedagoga. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015.

Vztah asistenta pedagoga a žáka

Pozice asistenta pedagoga je zřizována pro pomoc žákovi nebo žákům se SVP, a proto s ním či s nimi má i užší vztah. Žáka může podporovat různými způsoby jak ve třídě, tak i mimo třídu. S žákem může v jiné učebně než je zbytek třídy pracovat na odlišném zadání či jinou formou nebo tempem. Většinou ale zůstává s žákem ve třídě s ostatními (Morávková, 2015).

Spolupráce asistentů pedagoga ve škole

Asistent pedagoga je součástí podpůrného týmu ve škole. Asistenti pedagogů by měli sdílet své zkušenosti a svůj pohled na věc (Morávková, 2015).

2 Mentální postižení

Mentální postižení neboli mentální retardaci je možné definovat jako „vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových i dalších schopností s prenatální, perinatální i časně postnatální etiologií, která omezuje a oslabuje adaptační schopnosti jedince“ (Valenta et al, 2015, s. 9). Požár definuje mentální retardaci jako celkové snížení intelektových schopností pod průměr, „které nastalo v období vývoje a je provázeno jednou nebo více poruchami v oblasti zrání, učení a sociální přizpůsobivosti“ (Valenta et al, 2015, s. 250).

Stupeň mentální retardace se určuje na základě vyhodnocení struktury inteligence, schopnosti adaptability, inteligenčním kvocientem a mírou zvládnání obvyklých sociálně-kulturních nároků na jedince (Valenta et al, 2015). Mentální postižení a mentální retardace jsou užívána jako synonyma, avšak například v českém školství má pojem mentální postižení širší význam než mentální retardace. Do kategorie s mentálním postižením jsou zařazovány i lidé s IQ nižším než 85 na rozdíl od následující mezinárodní klasifikace, kde je mentální retardace od IQ pod 70. Klasifikaci mentální retardace dle WHO - Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN, 2010) uvádí následující tabulka 3.

Tabulka 3 Klasifikace mentální retardace dle WHO

F70	Lehká mentální retardace	IQ 50-69, mentální věk se pohybuje v rozmezí 9-12 let, obtíže při školní výuce, v dospělosti relativně samostatní, schopni práce a účasti na společenském životě.
F71	Středně těžká mentální retardace	IQ 35-49, mentální věk v rozmezí 6-9 let, zřetelné opoždění v dětství, v dospělosti schopni fungovat s podporou
F72	Těžká mentální retardace	IQ 20-34, mentální věk v rozmezí 3-6 let, stav vyžaduje trvalou potřebu podpory
F73	Hluboká mentální retardace	IQ nižší než 20, mentální věk pod 3 roky, absolutní nesamostatnost, potřeba nepřetržité péče.
F78	Jiná mentální retardace	MR nelze přesně určit pro přidružená postižení (tělesná, smyslová, autismus aj.)

F79	Nespecifikovaná mentální retardace	Jedná se o mentální postižení, ale pro nedostatek znaků nelze jedince zařadit do konkrétního stupně
------------	------------------------------------	---

Zdroj: MKN, 2010, F70-F79

Existují různé škály a metodiky klasifikace mentální retardace dle oboru použití:

- MKF – Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví,
- SIS – Škála stanovení míry podpory (Supports Intensity Scale),
- KaSPC – Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb, část diagnostické domény pro žáky s mentálním postižením.

V ČR se ve zdravotnictví používá MKF, v sociálních službách SIS a ve školství KaSPC (Valenta et al., 2018).

2.1 Klasifikace žáků s mentálním postižením

Českou klasifikaci žáků s různým stupněm mentálního postižení obsahuje následující tabulka.

Žáci s IQ pod 85 jsou označováni za lehce intelektově podprůměrné. Jedná se o žáky, kteří zvládají výuku v běžné třídě, avšak jsou často přetěžováni a jejich vzdělávání v majoritním proudu stojí velkou námahu. Přetěžování může vyústit v neurotické projevy, poruchami chování či útekem do nemoci (Dlouhá, 2013).

Mentální postižení ve vztahu ke vzdělávání

Vzdělávání žáků s mentálním postižením je odvislé a přizpůsobené dle stupně postižení.

Žáci s lehkým mentálním postižením (LMP) jsou vzděláváni v prvním případě na základní škole praktické, pokud nejsou integrováni na „běžné“ základní škole. Původně se vzdělávalo podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV – LMP), tato příloha však byla zrušena. Rámcové vzdělávací programy, a tomu přizpůsobené školní vzdělávací programy (ŠVP), pro základní vzdělávání mají

zahrnutou již ve svém obsahu úpravu vzdělávání žáků s mentálním postižením. RVP se na základě novely školského zákona upravovaly k roku 2016, školní vzdělávací programy se přizpůsobovaly nové situaci v souladu s kurikulem do roku 2018. Žáci se středně těžkým mentálním postižením jsou většinou vzděláváni na základní škole speciální podle RVP ZŠS (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální) – díl I., pokud nejsou integrováni na „běžné“ základní škole. Ale i zde by měli být vzděláváni podle RVP ZŠS. Žáci s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami jsou většinou vzděláváni na základní škole speciální podle RVP ZŠS – díl II. Žáci s hlubokým mentálním postižením jsou většinou vzděláváni individuálně s ohledem na své možnosti s pomocí speciálních pedagogů SPC či „speciální“ školy (Valenta et al., 2015).

Intelekt 70 až 80 IQ je označován jako mírná mentální retardace. Děti s tímto intelektem prospívají ve škole slabě a jako dospělí se mohou věnovat málo náročnému zaměstnání. Specifický pro jejich psychiku je nedostatečně kritický úsudek. Také jsou silně sugestibilní (Franiok, 2008).

Intelekt 50 až 69 IQ je označován jako lehká mentální retardace. Snížený intelekt u těchto dětí je možné pozorovat už ve věku 3 až 6 let. Projevuje se zpomaleným psychomotorickým vývojem ve všech oblastech. Hlavní problémy se projevují následně ve školním věku, tj. od 6 let (Franiok, 2008).

2.1.1 Specifika psychiky žáků s mentálním postižením a projevy postižení v ostatních oblastech

Lehké mentální postižení (LMP) představuje intelekt v rozmezí 50 – 69 IQ. Psychika žáků s mentálním postižením se liší dle rozsahu postižení a osobnostních rysů. Jak uvádí např. Franiok je pro ně však typické pomalé chápání, vytváření jednoduchých úsudků. Nedaří se jim příliš srovnávat a vyvozovat logické vztahy. Mají také sníženou paměť a to jak logickou, tak i mechanickou. Typická pro žáky s mentálním postižením je i malá slovní zásoba a problémy s vyjadřování (Franiok, 2008).

Žáci s LMP mají problémy s pozorností. Jsou roztěkaní. Bývá narušena pohybová koordinace. Žáci jsou impulzivní a hyperaktivní nebo naopak zpomalení s malou vzrušivostí, rigidním chováním (Franiok, 2008). Mentální postižení souvisí totiž s poškozením centrálního nervového systému, proto se u nich mohou objevovat poruchy

pozornosti a aktivity: hyperaktivita (ADHD), hypoaktivita (ADD), nerovnoměrnosti ve vývoji dílčích schopností. Dále se mohou projevovat chronická a psychická onemocnění, která omezují jejich účast na přímé výuce (MŠMT, 2017).

Žáci s LMP vykazují „nedostatek iniciativy a nejsou schopni řídit své jednání v souladu se vzdálenějšími cíli. Vůle a volní vlastnosti velmi úzce souvisejí s rozmanitými projevy nezralé osobnosti. Úroveň sebehodnocení ovlivňuje výkon jedince. Je tedy nutné se u těchto žáků zaměřit na pozitivní posilování sebevědomí, aby byli motivováni k činnosti“ (MŠMT, 2017, S. 6).

City bývají u žáků s LMP dlouhou dobu nedostatečně diferencované. Možnost prožívat pozitivní emoce výrazně zvyšuje kvalitu jejich života a jejich motivaci. Jedinci s LMP snáze podléhají afektu (MŠMT, 2017). Emoční otevřenost může být ovlivněna *„jejich menší schopností se ovládat. Ze silných emočních prožitků, které nedokáže ovládnout, se mohou projevit neurotické nebo psychopatické symptomy jako poruchy citového vývoje. Jedinci s LMP snáze podléhají afektu“ (MŠMT, 2017, s. 6).*

Postižení se projevuje i v oblasti psychiky problémy v osobní identifikaci, opožděném psychosexuálním vývoji. Jejich postižení se projevuje v interpersonálních vztazích a v komunikaci. Jsou málo přizpůsobiví požadavkům okolí (Franiok, 2008). Problémy ve vztazích vznikají v důsledku nedorozumění, nepochopení komunikačního partnera, situace. Mají také zvýšenou potřebu bezpečí. V oblasti socializace jsou handicapováni dvěma způsoby: *„jednak primárním defektem, jednak z něj vyplývajícím nedostatkem zkušeností“ (MŠMT, 2017, s. 5).* LMP se projevuje v jednotlivých oblastech následovně, jak ukazuje tabulka 4.

Tabulka 4 Lehké mentální postižení – průvodní projevy

Neuro-psychický vývoj	omezený, opožděný
Somatické postižení	Ojedinelé
Poruchy	opožděný motorický vývoj
Poruchy psychiky	snížená aktivita psychických procesů, nerovnoměrný vývoj, funkční oslabení, převládají konkrétní, názorné a mechanické schopnosti
Komunikace a řeč	schopnost komunikovat je vytvořená, opožděný vývoj řeči, obsahově chudá, časté poruchy formální stránky řeči

Poruchy citů a vůle	afektivní labilita, impulzivnost úzkostnost, zvýšená sugestibilita
---------------------	--

Zdroj: Švarcová, 2000, s. 254

2.1.2 Specifika vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

Problémy dětí s lehkým mentálním postižením (LMP) se projevují až s nástupem do školy. *„Většina jedinců je plně nezávislá v sebeobsluze a je schopna vykonávat jednoduchá zaměstnání. V sociálně nenáročném prostředí se dokáží pohybovat bez omezení a problémů. Velký význam má u těchto dětí výchovné prostředí“* (MŠMT, 2017, S. 3).

Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je možné na základě speciálního vzdělávacího programu (Švarcová, 2000). Z důvodu opožděného vývoje děti s mentálním postižením nastupují školní docházku obvykle o rok či dva později (Bendová a Zikl, 2011). Ačkoliv má lehké mentální postižení společné znaky, liší se i dle osobnosti dítěte. Lechta uvádí, že pedagog musí vždy při vzdělávání brát v potaz individuálně dosaženou úroveň psychického vývoje daného žáka (Bendová a Zikl, 2011).

Látku si žáci s lehkým mentálním postižením osvojují pomaleji a obtížněji, a proto potřebují vícenásobné opakování k uložení poznatků do paměti. Nové návyky se u nich vytvářejí pomalu a poté se stávají stálými (Křištofiková, 2001). Je nutné, aby pedagog u nich volil cílevědomé, systematické rozvíjení poznávacích funkcí, především paměti a pozornosti, odstraňoval nedostatky a poruchy v poznávacích procesech a rozvíjel motivaci žáků. Je třeba brát v potaz omezené motorické možnosti dítěte. Také je nutné při osvojování a upevňování návyků postupovat vždy od zvládnutí elementárních návyků k intelektově náročnějším návykům (Lechta et al., 2010).

Používají se speciální výchovně-vzdělávací metody. Mezi nejdůležitější patří: metoda vícenásobného opakování informace, metoda nadměrného zvýraznění informace, metoda zvýraznění informace instrukčními médii, metoda zapojení více kanálů do přijímání informací, metoda optimálního kódování, metoda intenzivní zpětné vazby, metoda pozitivního posilování a metoda individuálního přístupu (Lechta et al., 2010).

2.1.3 Možnosti vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

Děti s LMP mohou být vzdělávány ve školách hlavního vzdělávacího proudu, tzn. v běžných nebo v rámci speciálního vzdělávání, tj. speciální typy škol – základní praktické školy (dříve nazývané praktické a ještě dříve označované jako zvláštní školy). V těchto školách jsou vyučovány stejné předměty, ale s jiným obsahem a hodinovou dotací.

Zápis dítěte do speciální školy je možný jen na základě doporučení poradenského školského zařízení. Nutný je také souhlas zákonného zástupce (Křížková, 2021).

V běžných školách mohou být děti integrovány individuálně (ve třídě s žáky bez postižení) nebo skupinově (ve speciální třídě nebo skupině v rámci běžné třídy). Na integraci do spádové školy má dle § 36 školského zákona právo každé dítě bez rozdílu postižení.

Další možností vzdělávání dítěte s LMP je také individuální výuka (neboli domácí výuka).

V r. 2016 bylo přibližně 12 500 žáků s lehkým mentálním postižením. 15 % bylo individuálně integrováno v běžných třídách a 85 % ve speciálních školách. Novela školského zákona, která upravuje vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, vstoupila v platnost v roce 2016 a lze tedy očekávat, že počet dětí s lehkým mentálním postižením v běžných třídách bude růst (MŠMT, 2017, s. 4).

Podpůrná opatření

Cílem podpůrných opatření je přizpůsobení vzdělávání schopnostem dítěte a umožnění vzdělávání. Podpůrná opatření mají snižovat hendikep.

„Žáci s LMP mají nárok na podpůrná opatření zahrnující např. podporu asistenta pedagoga ve škole i školní družině, individualizovanou podporu učitele nebo speciálního pedagoga. Škola přitom obdrží prostředky, které umožní 100 % pokrytí nákladů na stanovená podpůrná opatření“ (MŠMT, 2017, s. 7).

Nárok na **individuální výukový program (IVP)** je zakotven v §3 vyhlášky 27/2016 Sb. O toto podpůrné opatření může žádat zákonný zástupce nebo zletilý žák i ústně (pokud má IVP uvedené v Doporučení jako podpůrné opatření). Úpravy obsahu vzdělávání se dělají od 2. stupně podpůrných opatření. Pokud se změní obsah vzdělávání, změny

nastanou i ve výstupech. Pomůcky se doporučují podle účelu a druhu speciálně vzdělávacích potřeb. Některé je možno doporučit jednou a některé vícekrát (MŠMT, 2017).

Druhem podpůrného opatření je **asistent pedagoga**. Asistent pedagoga se dle § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb. chápe jako podpora ve vzdělávání žáka. Ve třetím stupni podpůrných opatření se asistent pedagoga přiděluje od 0,25 do 0,75 úvazku. Je možné ho získat i z Rozvojových programů (§ 18 vyhlášky 27/2016 Sb.) nebo ze Šablon – školní asistent (administrativní pracovník, tlumočnick, sprostředkovatel komunikace mezi rodinou a školou). Pokud se jedná o školu podle §16 odst. 9, může ŠPZ výjimečně přidělit asistenta pedagoga (se zdůvodněním) jako podpůrné opatření (MŠMT, 2017).

U žáků s LMP je provádí po roce **kontrola**. Po jednom roce se vždy provede kontrola Doporučení. Potvrzení (beze změn) nebo doplnění (nová zjištění) se posílají na školu.

Výuka cizího jazyka může probíhat i u s LMP. Někteří jsou schopni zvládnout základy prvního cizího jazyka. V rámci RVP je možné nahradit jednu vzdělávací oblast předmětem v té dané vzdělávací oblasti, nebo druhý cizí jazyk nahradit jiným oborem např. Člověk a svět práce (MŠMT, 2017).

Hodnocení žáků s LMP by nemělo být intuitivní, ani založené na pouhé toleranci. V doporučení by mělo být uvedeno, jak se má upravit hodnocení dítěte ve vztahu k jeho hendikepu. Slovní hodnocení by mělo být pozitivní, motivační a současně objektivní a kritické. Edukační proces žáků s LMP vyžaduje pravidelnou kontrolu výsledků učení a zpětnou vazbu (MŠMT, 2017).

Vzdělávací proces dětí s LMP vyžaduje prodloužení času k zopakování zadání úkolu. Žák s LMP také potřebuje více času na ústní odpověď. Zadání musí být vždy jasné, jednoduché, dobře čitelné. Žákovi s LMP je také třeba dát prostor, aby se projevil a prezentoval svoje dovednosti (MŠMT, 2017).

Podpůrná opatření se dle školského zákona dělí do 5 stupňů. Podpůrná opatření z různých stupňů se mohou kombinovat.

Žákovi s LMP jsou přiznána podpůrná opatření 3. stupně.

2.1.4 Podpůrná opatření 3. stupně

Podpůrná opatření 3. stupně jsou určena pro děti se speciálními vzdělávacími požadavky, které jsou spojeny nejčastěji se závažnými specifickými poruchami učení, odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami žáka, poruchami chování, těžkou poruchou dorozumívacích schopností, řečovými vadami těžšího stupně, poruchami autistického spektra, lehkým mentálním postižením, zrakovým a sluchovým postižením, tělesným postižením, neznalostí vyučovacího jazyka a dalšími obtížemi (Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, 2017).

Charakter hendikepu žáka v tomto stupni vyžaduje už takové dílčí úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání, které již „závažněji zasáhnou do organizace práce s třídou, v níž je žák vzděláván. Rozsah těchto opatření zahrnuje zejména úpravy ve vzdělávacích podmínkách a postupech režimu školní práce a domácí přípravy“ (Michalík, Monček a Baslerová. Katalogpo.upol.cz).

Příklady podpůrných opatření pro žáky s LMP:

- úprava organizace výuky – dle doporučení v posudku,
- úprava obsahu a výstupů vzdělávání - modifikace obsahu vzdělávání v dílčích oblastech, úpravy očekávaných výstupů vzdělávání,
- personální podpora - asistent pedagoga (AP) (sdílený) – 0,25 až 1 úvazek na žáka (normativní financování jen na max. 0,75), AP v družině (0,25 úvazku na žáka), další pedagogický pracovník – AP (0,5) ve třídě s vyšším počtem dětí s potřebou podpůrných opatření, škol. speciální pedagog nebo psycholog (od 0,5),
- intervence - předmět speciálně-pedagogické péče (až 3 h/týden); pedagogická intervence (až 3 h/týden) z toho 1 h na práci se třídou (škola); pedagogická intervence 1 h/týden (školské zařízení); metodická podpora školského poradenského zařízení (ŠPZ) (3 h/měsíc) 6 měsíců u žáků s odlišnými kulturními podmínkami, psychickým onemocněním, poruchami chování (Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, 2017).

Odborná speciálně-pedagogická a psychologická intervence je dle Michalíka a kolektivu nutná. Dle potřeby je realizována ve škole, v ŠPZ nebo v rodině žáka. Je

poskytována školou v užší spolupráci se ŠPZ. Při vzdělávání v tomto stupni je nutné využívat speciálních forem, metod, postupů a je nutné rovněž respektovat možnosti žáka při hodnocení výsledků vzdělávání Michalík, Monček a Baslerová. Katalogpo.upol.cz).

3 Cíl práce a výzkumné otázky

3.1 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem práce je identifikovat způsoby a možnosti vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v podmínkách běžné základní školy.

Stanoveny byly rovněž tyto jednotlivé dílčí cíle a výzkumné otázky:

Dílčí cíl č. 1: Zjistit, jaká konkrétní opatření jsou poskytována v rámci inkluzivního vzdělávání žákům prvních ročníků.

Dílčí cíl č. 2: Zjistit, jaké funkce asistent pedagoga v rámci inkluzivního vzdělávání zastává a jaká je role pedagoga.

Dílčí cíl č. 3: Vyhodnotit zkušenosti pedagogů k procesu inkluze žáků s lehkým mentálním postižením ve vybrané základní škole.

3.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka: Jaká konkrétní opatření jsou poskytována v rámci inkluzivního vzdělávání ve vybrané základní škole žákům prvních ročníků?

Výzkumná otázka č. 2: Do jaké míry je nutná pomoc pedagogů a asistentů a jaká je funkce pedagoga?

Výzkumná otázka č. 3: Jaké jsou zkušenosti a názory pedagogů k procesu inkluze žáků s lehkým mentálním postižením ve vybrané základní škole?

4 Metodika

Výzkumné šetření empirické části bakalářské práce probíhalo pomocí kvalitativní metody. „Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumů a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“ (Hendl, 2008, s. 50)

V rámci kvalitativního šetření se vytváří holistický obraz, jak již bylo zmíněno. Analyzují se různé typy textů, informuje se o názorech účastníků výzkumů a provádí se zkoumání v přirozených podmínkách. Výzkumníkem je zaznamenáváno téměř vše, co se ve zkoumaném prostředí odehrává, přičemž hledá podobnosti a rozdíly mezi osobami, které jsou předmětem výzkumu. Mezi základní dva postupy se řadí analytická indukce (ta vychází z jednoho prvotního případu) a **konstantní komparace**, která je využita pro účely tohoto výzkumu. Konstantní komparace je založena na stanovení výzkumného problému a souboru zkoumaných osob. Vždy se jedná o náhodný výběr (Gavora, 2010).

Techniky

Pro splnění stanovených cílů byly využity následující výzkumné techniky:

- pozorování,
- hloubkové polostrukturované rozhovory s pedagogy a asistenty pedagogů,
- obsahová analýza dokumentů.

Pozorování, jakožto jedna ze základních technik, spočívá ve sledování činnosti jedinců. U kvalitativního druhu výzkumu se používá nestrukturované pozorování, neboli kvalitativní, ve kterém se nepoužívají stanovené pozorovací systémy, škály nebo jiné přesné nástroje. K tomu jsou určeny konkrétní jevy, události, osoby, které se mají pozorovat. Tento způsob je velmi pružný a umožňuje přistupovat k realitě novým způsobem. Pomocí této metody se odhalují nové, nepředpokládané nebo skryté jevy a souvislosti. Nestrukturované pozorování má několik variant a ty se rozlišují podle toho, zda jsou popisovány všechny jevy, nebo se pracuje selektivně. Výstupy pozorování pak lze rozdělit na vzorky událostí (písemné záznamy o lidech, situaci,

místě, a podobně, přičemž jsou zaznamenávány všechny jevy tak, jak se staly), v druhém případě na terénní zprávy (neděláme celý zápis všeho v dané situaci, ale rozhodujeme o tom, co je pro pozorování důležité a co nikoliv).

Rozhovor je složen z otázek a odpovědí. Umožňuje velikou otevřenost, čímž má výhodu oproti jiným technikám. Existují tři formy rozhovorů – strukturovaný, polostrukturovaný, nestrukturovaný. Polostrukturovaný rozhovor má předem definované základní otázky, umožňuje však informanta požádat o doplnění a zodpovězení dalších otázek (Gavora, 2010). Z tohoto důvodu byl polostrukturovaný rozhovor vytvořen pro účely tohoto výzkumného šetření. Výzkumník má několik možností, jak zaznamenávat informace. Jednou z možností je audio nahrávka a následný přepis do protokolu. V opačném případě probíhá zaznamenávání odpovědi písemně rovnou ručně psaným písmem či na notebooku (Gavora, 2010).

Obsahová analýza je jednou z technik sběru dat, díky které výzkumník získává informace o jevech ze studovaných dokumentů. Jedná se poměrně jednoduché, systematické a objektivní získávání dat (Dvořáková, 2010).

V rámci výzkumu byly vytvořeny na základě informací zjištěných pomocí výše popsaných technik tři případové studie neboli kazuistiky žáků s mentálním postižením, kteří v rámci inkluze navštěvují běžnou základní školu. Zjišťují se informace z dosavadního života jednice, které směřují k objasnění aktuálního stavu, především se jedná o osobní anamnézu (fyzický a psychický vývoj), anamnézu rodinnou, především pak anamnézu školní. Případové studie obecně se zabývají detailním studiem jednoho případu nebo několika málo případů najednou - souvisí se sběrem velkého množství dat a informací od jednoho či několika jedinců. Jde o zachycení složitosti případu a o popis vztahů v jejich celistvosti. Předpokládá se, že velmi důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům. Na konec těchto studií se prozkoumaný případ vřazuje do širších souvislostí, ale také se může srovnat s jinými případy a dále se provádí validita výsledků (Hendl, 2008).

K záznamu dat sebraných přímým pozorováním byly využity formuláře. Bylo sledováno chování žáků, fungování vztahu žák-asistent, kooperace pedagog-asistent. Informace zjištěné hloubkovými polostrukturovanými rozhovory, které trvaly přibližně dvacet minut u telefonicky a ústně vedených rozhovorů, byly nahrávány na diktafon a poté přepsány. Za použití informací od pedagogů, asistenta pedagoga a z dokumentů žáků

poskytnutých se svolením zákonných zástupců byly vypracovány výše zmíněné tři případové studie .

4.1 Výzkumné prostředí a výzkumný soubor

Výzkum probíhal na dvou základních školách, které jsou nakloněny inkluzi, konkrétně tedy integraci žáků s lehkým mentálním postižením, které takto integrované děti mají zastoupené napříč ročníky. Inkluzivní vzdělávání žáků probíhá na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), školního vzdělávacího programu a doporučeních a opatřeních poradenského zařízení (pedagogicko-psychologické poradny či speciálně pedagogického centra).

V obou případech se jedná o městské školy, které dle velikosti lze charakterizovat jako velké a středně velké. Jedna se nachází ve Středočeském kraji, druhá v Plzeňském kraji. Obě školy zaměstnávají dostatečný počet schopných asistentů pedagoga, kteří pracují s integrovanými dětmi. Dle RVP ZV byly na těchto školách upraveny školní vzdělávací plány, na základě kterých je možné vytvářet individuální vzdělávací plány pro integrované žáky.

Základní škola Mníšek Pod Brdy

Základní škola je čtyřtřídní školou prvního a druhého stupně s devíti ročníky zřizovaná městem. Celkem se tedy vyučuje v šestatřiceti třídách přes 800 žáků a přes 70 žáků s individuálním vzdělávacím plánem (ve školním roce 2019/2020 se na této škole vzdělávalo 820 žáků a celkem 72 žáků s individuálním vzdělávacím plánem) (Výroční zpráva 2019/2020, s. 20). Škola je situována v sídlištní zástavbě. Při škole je žákům k dispozici školní družina a školní klub.

Na škole působí 23 asistentů pedagoga, metodik prevence, školní psychologka, psycholog, speciální pedagožka, výchovné poradkyně pro první a druhý stupeň. Poradenské pracoviště pro první a druhý stupeň zajišťuje péči v oblasti výchovných a vzdělávacích problémů, péči o žáky s problémy v učení. V oblasti péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se toto poradenské pracoviště podílí na tvorbě pedagogické podpory a individuálního vzdělávacího programu, ale též na pedagogické intervenci (Výroční zpráva 2019/2020, s. 24).

Rozložení asistentů v jednotlivých ročnících bylo v loňské školním roce následující:

Tabulka 5 Počet asistentů v jednotlivých ročnících za rok 2019/2020

1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník	5. ročník	6. ročník	7. ročník	8. ročník	9. ročník
1	4	3	2	4	5	4	0	3

Zdroj: Výroční zpráva 2019/2020. Základní škola Mníšek pod Brdy, 2021, s. 24.

Filozofií školy je podpora růstu v cestě za životem žáků, čímž je inspirován také název školy samotné „Škola života“ (Základní škola Mníšek pod Brdy, ©2021).

Školní vzdělávací plán (ŠVP) obsahuje část věnovanou žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, zahrnuje tvorbu plánu pedagogické podpory (PLPP) a individuálního plánu (IVP). Na tvorbě výš zmíněných se podílí pedagogové s kompetencemi pro speciální pedagogiku (ŠVP, Základní škola Mníšek pod Brdy, ©2021). V první fázi se vytváří plán pedagogické podpory, v druhé fázi, pokud plán podpory není dostačující, je potřeba vytvořit roční vzdělávací individuální plán přizpůsobený konkrétním charakteristikám a schopnostem žáka, na jehož vytvoření se podílí kromě pedagoga také vedení školy a speciální pedagogové (školní i pracovníci poradenských center).

13. základní škola Plzeň

Základní škola školou prvního a druhého stupně s devíti ročníky zřizovaná statutárním městem, na které se ve školním roce 2019/2020 vzdělávalo 487 žáků v jednadvaceti třídách, z toho 17 žáků s asistentem, kterých na škole působí celkem dvanáct (osm asistentů pro žáky se zdravotním postižením a tři pro žáky s jiným zdravotním postižením, jeden pro žáky se sociálním znevýhodněním). V rámci školy jsou zřízeny celkem tři přípravné třídy, které v uplynulém školním roce navštěvovalo 44 dětí (Výroční zpráva 2019/2020. 13. základní škola Plzeň, 2021 ©).

Výchovné poradenství na škole zahrnuje pomoc žákům se speciálními vzdělávacími potřebami při integraci, poradenskou činnost, metodickou pomoc v oblasti řešení problémů s chováním a učením. Výchovná poradkyně spolupracuje s pedagogicko-

psychologickými poradnami, speciálně pedagogickými centry, středisky výchovné péče, odborem sociálně právní ochrany dětí. Speciální školní pedagog pak zastává dvě hlavní funkce. Jednak je to funkce depistážní (zařazování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do speciálně pedagogické péče), a také nápravná péče, tedy pedagogická nápravná péče ve formě nápravné hodiny pro žáky dys- poruchami a přidruženými poruchami, také s žáky s lehkým mentálním postižením, především pak v oblastech spojených s rozvojem motoriky, vnímání, pozornosti, grafomotoriky, řečových schopností, čtenářských dovedností a dalších. Míru speciálně pedagogické péče stanovuje roční individuální vzdělávací plán, který je přizpůsoben aktuálnímu stavu žáka a jeho schopnostem.

Ve školním roce 2019/2020 se na škole vzdělávalo celkem 87 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (z toho šest žáků přípravných tříd). Žákům jsou při mírnějších projevech vytvářeny plány pedagogické podpory, v závažnějších případech a na základě diagnostiky pedagogicko-psychologické poradny či speciálně pedagogického centra se žák vzdělává formou individuálního vzdělávacího plánu (Výroční zpráva 2019/2020. 13. základní škola Plzeň, 2021 ©).

Výběrový soubor výzkumu tvoří žáci s lehkým mentálním postižením, kteří jsou integrováni na prvním stupni běžným základních škol. Jedná se o dva chlapce ve věku osm let, kteří navštěvují první ročník povinné školní docházky. Zároveň jsou účastníky výzkumného šetření také pedagogové, respektive třídní učitelé, a asistenti pedagoga těchto žáků, kteří mají přímou zkušenost se vzděláváním těchto žáků.

4.2 Průběh výzkumného šetření

Výzkum se skládal ze tří částí - z předvýzkumu, který měl ověřovací charakter, z části přípravné a části realizační. Byly stanoveny jednotlivé kroky, dle kterých se postupovalo.

V rámci části přípravné byl v prvním kroku stanoven výzkumný problém. Následně byla studována literatura a další dostupné materiály. Zároveň došlo k formulování výzkumných otázek. V dalším kroku proběhlo kontaktování účastníků výzkumného šetření a vybrání výzkumného souboru.

V další fázi proběhla samotná realizace výzkumného šetření, tedy sběr dat, jejich vyhodnocení. Realizační část výzkumu, která byla započata na podzim roku 2020, byla do značné míry ovlivněna pandemií koronaviru, neboť z důvodu omezení výuky a kontaktů nebylo možné účastnit se pravidelného pozorování v takové míře, jak bylo naplánováno s třídními učitelkami žáků. Také provedení rozhovorů bylo uzpůsobeno novým podmínkám, které podstatnou část lidské činnosti převedly z roviny osobní do roviny distanční. Na závěr proběhla interpretace výsledků výzkumu vzhledem ke stanoveným výzkumným otázkám. Závěrečná diskuze pak shrnuje výsledky výzkumu v širších souvislostech, které jsou spojeny s inkluzí v českém prostředí.

5 Vyhodnocení a interpretace výsledků výzkumného šetření

Pro účely výzkumného šetření byly vytvořeny případové studie dvou žáků vybraných základních škol. Pozornost byla věnována osobní, rodinné, ale především školní anamnéze, tedy anamnéze pedagogické. Pro možné vytvoření případových studií bylo potřeba získat a nastudovat materiály a provést obsahovou analýzu dokumentů (dokumentace o žácích – diagnostické zprávy z poradenských zařízení a individuální vzdělávací plány vytvořené jednotlivými vzdělávacími institucemi), účastnit se výuky v rámci pozorování, ač v omezené míře z důvodu pandemie, a uskutečnit rozhovory s pedagogy a asistenty vybraných dvou žáků.

Dokumenty byly k nahlédnutí předloženy se souhlasem zákonných zástupců žáků a vedení škol. Taktéž byla získána povolení pro použití v předložené bakalářské práci. Jména chlapců byla pro účely tohoto výzkumného šetření pozměněna.

Pozorování

Pro účely tohoto výzkumného šetření proběhlo pouze dvouhodinové (český jazyk a matematika) pozorování každého žáka, a sice na podzim roku 2020. Z důvodu pandemie koronaviru následně nebylo možné (v období fungování výuky pro 1. a 2. ročník) se účastnit na pozici pozorovatele. Případová studie je vytvořena především na základě studia dokumentace (diagnostické podklady speciálně pedagogického centra), která byla poskytnuta k nahlédnutí, a informací získaných z rozhovorů s pedagogy, respektive třídními učitelkami předmětných žáků, a jejich asistentkami.

Z pozorování bylo možné vysledovat, jak se žáci, kteří jsou výzkumným souborem, chovají, jak si počínají v hodině, jak komunikují s asistentkami, učitelkami, jak probíhá hodina. Rovněž bylo možné sledovat klima třídy a chování ostatních spolužáků.

Rozhovory

Rozhovory s třídními učiteli a asistenty pedagogů zjišťovaly především dosavadní zkušenosti a postoje k inkluzi.

Rozhovorů se účastnily celkem čtyři osoby. Třídní učitelky žáků a asistentky pedagoga žáků. Obsah rozhovorů byl použit pro vytvoření případových studií, ale rovněž pro následnou analýzu postojů učitelů a asistentů na inkluzi, která tvoří poslední část výzkumného šetření.

- Informant č. 1

Třídní učitelka prvního žáka má desetiletou pedagogickou praxi, ovšem nemá zkušenosti s inkluzí. Žák č. 1 je jejím prvním integrovaným žákem.

- Informant č. 2

Asistentka prvního žáka má dvouletou praxi v oboru. Na tuto pozici nastoupila ihned po vysoké škole. S inkluzí zkušenosti neměla. V rámci vysokoškolské praxe působila ve speciální mateřské škole, ve které pracovala s dětmi s mentálním postižením.

- Informant č. 3

Třídní učitelka druhého žáka učí již dvacet let, ale rovněž nemá zkušenost s inkluzí a vzděláváním žáků s lehkým mentálním postižením. Z tohoto důvodu se dále vzdělává v oblasti speciální pedagogiky.

- Informant č. 4

Asistentka druhého žáka pracuje jakožto asistentka pedagoga již osm let, během kterých působila na třech školách, z toho čtyři roky na škole speciální.

Tabulka 6 Tazatelské otázky k rozhovorům s třídními učiteli a asistenty pedagoga

Zapadl dle Vás žák do běžného chodu třídy?	V čem konkrétně spočívá vaše pomoc?
Našel si ve třídě kamarády?	Je dle vás ve škole spokojený?
V čem má, co se výuky týče, největší nedostatky?	Jaké jsou vaše zkušenosti s inkluzí a práci s dětmi s lehkým mentálním postižením?
Ve kterých předmětech je nezbytná vaše pomoc?	Souhlasíte s inkluzí tohoto žáka (a s inkluzí obecně)? Prosím, zdůvodněte vaši odpověď.

Zdroj: vlastní zdroj

Případové studie

Případová studie č. 1

Jméno: Filip

Věk: 8 let, 1. ročník

Diagnóza: lehká mentální retardace, ADHD

Rodinná anamnéza:

Filip žije se svou matkou, která je samoživitelka, a s prarodiči. Má o tři roky mladšího bratra. Matka má diagnostikovanou lehkou mentální retardaci. Navštěvovala praktickou základní i střední školu. Otec Filipa trpěl duševním onemocněním, ovšem bližší informace nejsou známy. O syna se nezajímá.

Osobní anamnéza:

Těhotenství matky probíhalo bez komplikací, nakonec však matka Filipa rodila císařským řezem v jednatřiceti letech. Narodil se jako zdravé dítě, neprodělal žádné závažné nemoci. Vývoj motorických a kognitivních funkcí probíhal mírně opožděně. Po nástupu do mateřské školy, v jeho třech letech, byl poslán na vyšetření do specializovaného poradenského zařízení, kde mu bylo diagnostikováno opoždění mentálního vývoje. Patrný byl opožděný vývoj řeči. Do tří let nevyužíval verbální komunikaci. Do šesti let měl velmi nízkou slovní zásobu, problém komunikovat. V šesti letech používal jednoslovné odpovědi. Navštěvoval speciální mateřskou školu.

Sociální oblast

Filip je milý chlapec, který příliš nenavazuje kontakty, ve škole nemá opravdové kamarády. Má rád pozornost dospělých, v této společnosti je rád středem pozornosti. I přes svou tichou povahu se při neúspěchu či problému vzteká a chová se vzdorovitě. Má osvojeny základy slušného chování, tedy umí pozdravit i poděkovat.

Současnost:

V současnosti má Filip stanovenou IQ 60, objevují se u něj problémy s jemnou motorikou i hrubou motorikou, nenavazuje téměř žádné kontakty s vrstevníky. Objevily se také vývojové problémy se zrakem, a je tedy nutné, aby nosil brýle. Pobírá medikamenty na

epilepsii a zklidnění. Grafomotorika je na průměrné úrovni. Jeho slovní zásoba je slabá, komunikace agramatická.

Pedagogická anamnéza:

Filip je žákem prvního ročníku základní školy. Jeden rok navštěvoval standardní mateřskou školu, poté speciální, z důvodu diagnostiky lehkého mentálního postižení a logopedickým problémům. Předměty, které jsou součástí jeho vzdělávacího plánu (který je součástí jakožto příloha školního vzdělávacího programu) jsou český jazyk, matematika, prvouka, výtvarná výchova, hudební výchova, praktická výchova, tělesná výchova. Český jazyk má dotaci 6,5 hodin týdně, matematika pět hodin týdně, prvouka dvě hodiny, hudební a výtvarná výchova po jedné hodině týdně, tělesná výchova a praktická činnost dvě hodiny týdně.

U Filipa je patrná porucha hyperaktivity a soustředění. Výuka dle individuálního vzdělávacího plánu probíhá s asistentkou pedagoga, tedy úkoly, které jsou učitelkou žákovi zadány, s ním plní asistentka. Kromě výuky ve třídě s asistentkou, absolvuje pravidelně také speciálně pedagogickou péči. Výuka a péče jsou zaměřeny na rozvoj a osvojení si základních dovedností, především pak: rozvoj oblasti jemné i hrubé motoriky, grafomotorická cvičení, rozvoj paměti a zvyšování koncentrace pozornosti, rozvoj zrakového a sluchového vnímání, rozvoj řeči a komunikačních dovedností. Filip má jednu velkou negativní vlastnost, nemá potřebu se zlepšovat, naopak, když něčemu nerozumí, odchází od řešení tohoto problému. Často působí demotivovaně.

Tempo práce neurčuje vždy dle aktuálních možností Filipa. Pokud se zaměříme na dva hlavní předměty, které jsou základem, lze považovat existenci asistentky při výuce za nepostradatelnou. V českém jazyce Filip v tomto školním roce procvičoval především rozpoznávání malých a velkých písmen, psacího písma a rozvoj slovní zásoby. Slovní zásoba je procvičována především za pomoci obrázků, předmětů. Používají se učební pomůcky a výukové materiály určené pro rozvoj řečových schopností. Čtení je zaměřeno především na čtení slabik a jednoduchých vět. Z písmen napsaných na kartičkách se skládají slova.

Také v matematice je tempo upravováno dle potřeb Filipa. Učební materiály, se kterými také pracuje v hodinách matematiky, jsou doporučeny speciálně pedagogickým centrem. Učí se dle běžných výukových metod. Při procvičování matematických dovedností

používá ručně vyrobené pomůcky – kartičky, nakreslené obrázky, omalovánky s příklady. Používá se počítadlo, číselná osa, na které lze výsledky matematických operací zobrazit pomocí figurek. Procvičuje se počítání do deseti pomocí tabulky – sčítání a odečítání. Procvičování se zapisuje do pracovního sešitu. Z jedné hodiny, které bylo možné se zúčastnit jakožto pozorovatel, lze usoudit, že hodina probíhá spíše formou hry.

Případová studie č. 2

Jméno: Vítek

Věk: 8 let, 1. ročník

Diagnóza: lehká mentální retardace, ADHD, hypotonický syndrom

Rodinná anamnéza:

Vítek pochází z úplné rodiny, má o tři roky staršího bratra. Vyrůstá v podnětném prostředí, rodiče mají zájem zajistit synovi co nejkvalitnější život. Matka i otec mají středoškolské vzdělání s maturitou. Mladší bratr Vítko, kterému je nyní pět, nejeví žádné známky postižení.

Osobní anamnéza:

Těhotenství matky Vítko bylo rizikové, porod proběhl předčasně. Po porodu byl několik dní v inkubátoru. Krátce po narození prodělal operaci srdce. Oblast psychomotorického vývoje byla značně opožděna. Do tří let komunikoval pouze neverbálně. Mateřskou školu navštěvoval od pěti let. Následně mu byla diagnostikována lehká mentální retardace a na základě vyšetření v poradně přidělen individuální vzdělávací plán.

Sociální oblast:

Vítek je přátelský, milý a tichý chlapec. Je stydlivý, nekonfliktní a spolužáci ho mají rádi. Má osvojená základní pravidla slušného chování i hygienické návyky.

Současnost:

Vítek dokáže z velké míry fungovat samostatně. Ovládá základní hygienické návyky, nezaváže si však sám tkaničky a nezapne košili na knoflíky. Hrubá motorika je značně nevyvinutá, což se projevuje při pohybu a sportování především. Jemná motorika značí

také neobratnost. Komunikuje agramaticky, největší problém má s určováním rodu, s minulým časem a časem budoucím. Slovní zásoba je prostá. Delším pokynům nerozumí. V oblasti sociální lze říci, že je Vítek nekomunikativní a introvertní chlapec, tichý a milý. Při vlastním neúspěchu se však dokáže vztekat. Ovládá základní pravidla slušného chování. Vítek má problém s udržením soustředěnosti, spolužáci často odvádí jeho pozornost. Některé dny se velmi rychle vyčerpá, což je způsobeno nedostatkem spánku předešlou noc (Vítek chodí spát, respektive usíná dle rodičů velmi pozdě).

Pedagogická anamnéza:

Vítek navštěvuje první ročník povinné školní docházky. Podobně jako Filip, má ve svém individuálním vzdělávacím plánu popsanou speciálně pedagogickou péči, která je zaměřena na rozvoj klíčových oblastí, a sice cvičení na rozvoj motoriky, zrakového a sluchového vnímání, sluchové rozlišování, grafomotorická cvičení, posilování koncentrace a pozornosti, rozvoj oblasti řeči, tedy projevu a vyjadřování, procvičování čtení a sykavkové asimilace, rozvoj oblasti prostorové orientace a pravolevé orientace.

Učební plány zahrnují výuku základních předmětů, tedy českého jazyka a literatury, matematiky, prvouky, výchovy tělesné, výtvarné, dramatické, hudební a tělesné, v celkové dotaci dvacet hodin týdně (z toho 6,5 hodin český jazyk, 4,5 hodiny matematika, 2 hodiny prvouka, výchovy po jedné hodině, vyjma tělesné a praktické, které mají dvouhodinovou dotaci).

Vítek používá především jednoduché věty. Řečová stránka se zlepšuje nejen díky výuce, ale též díky pravidelnému procvičování s rodiči. Podpůrné materiály k procvičování dodává rodičům nejen škola, ale též speciálně pedagogické centrum, které Vítek navštěvuje. Úchop péra a držení ruky je v normě, písmo je úhledné. Ve dvou nejdůležitějších předmětech – v české jazyce a v matematice, je nutná nepřetržitá pomoc asistenta pedagoga. Učitelka vysvětluje učivo, zadává úkoly k procvičování, kontroluje splnění.

V českém jazyce pracuje Vítek společně s asistentkou se speciálním slabikářem. Mezi další učební materiály používané při výuce patří podpůrné materiály působící na rozvoj vnímání sluchu, zraku, řeči. Ke čtení jsou využívány tabulky, kartičky, obrázky. Například z nastříhaných písmen skládají slova a věty, procvičují hláskování. Učitelka a

asistentka domluví obsah a rozsah učiva na každou hodinu. Toto učivo pak s žákem probírá asistentka.

V matematice probíhá výuka na podobném principu. Vítek se učí z materiálů ze speciálně pedagogického centra. Při samotném procvičování využívá vyrobené pomůcky – karty, obrázky, číselnou řadu. Část učiva je probírána pouze s asistentkou, část v rámci frontální výuky. Obsah učiva je zaměřen především na sčítání a odečítání.

Analýza postojů pedagogů a asistentů pedagoga

Část otázek z rozhovorů sloužila výlučně pro získání informací k vytvoření případových studií žáků, část pro zjištění pokroku a nedostatků vyplývajících z dosavadní výuky. Pro zjištění zkušeností pedagogů a asistentů s inkluzí a získání jejich názorů na společné vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu, sloužila druhá část tazatelských otázek (viz. Tabulka 6).

Následující část práce se tedy věnuje analýze postojů třídních učitelů a asistentů pedagoga na inkluzi, která vychází z rozhovorů poskytnutých informanty. Především se snažíme pochopit, jak žák s postižením zapadne do kolektivu a jaké konkrétní faktory úspěšnou sociální integraci ovlivňují, také ale jak efektivní výuka v běžné třídě pro žáka s mentálním postižením je. Pozornost je věnována rovněž názoru pedagogů a asistentů pedagoga na inkluzi v obecném měřítku.

Odpovědi třídních učitelek a asistentek byly různé. Podle třídní učitelky Filipa byl přijat kolektivem dobře. Žáci dostali informace o tom, proč se jejich spolužák vzdělává odlišně než oni a proč je mu věnována péče asistentky. Filip však nekomunikuje příliš s kolektivem, neúčastní se společných akcí, vyhledává spíše společnost dospělých. Co se týče učiva, má problémy v logickém myšlení, výtvarném projevu, základní gramatice, v pochopení širších souvislostí. Působí ustrašeně, je neprůbojný a velmi fixovaný na svou rodinu a asistentku. Dle asistentky však Filip nenašel opravdové kamarády ve škole, což ho frustruje, stejně tak jako neúspěch. Dobrá známka ho naopak vždy potěší. Jelikož se však vzdělává dle individuálního vzdělávací plánu, nelze srovnávat jeho výsledky s výsledky ostatních žáků. Jak dále asistentka dodává, žák sice dělá pokroky a je samostatnějším, ovšem bez její pomoci se neobejde. Asistentka upozorňuje, že se setkala i s tím, že samotní rodiče se před svými dětmi vyjadřovali ke spolužákovi

s mentálním postižením nevhodně a jejich dítě poté vše interpretovalo ostatním žákům ve třídě. To se poté projevovalo na chování kolektivu vůči Filipovi. Jak ovšem dodává, nevhodného chování se dopustilo jen pár jedinců a ostatní svého spolužáka bránili.

Vítek je dle slov třídní učitelky velmi milé, ovšem plaché dítě. A ač hovoří o vřelém přijetí do kolektivu, asistentka upozorňuje na to, že spolužáci Vítka neberou jako rovnocenného. V jejich věku nejsou schopni pochopit situaci tak, jako ji chápeme my dospělí a často si neuvědomují důsledky svého jednání. Asistentka si všímá vyčleňování z kolektivu, či úmyslného zapojování Vítka do konfliktů. Nejedná se o častý jev a žákům, pokud se nějaký incident stal, bylo vysvětleno, proč je jejich spolužák jiný a proč jejich chování není správné. V tomto důsledku však Vítek se spolužáky téměř nekomunikuje. Domácí příprava je dle slov obou informantek dostačující. Domácí úkoly Vítek vzorně vypracovává, procvičuje logopedická cvičení, cvičení doporučována pedagogicko-psychologickou poradnou. Rodičům dle nich na vzdělání syna velmi záleží a možnost vzdělávat syna v hlavním vzdělávacím proudu berou jako velikou odpovědnost. Asistentka pak ke školnímu úspěchu dodává že se Vítkovi velmi zlepšily řečové schopnosti, naopak přetrvává problém s udržením pozornosti a soustředěním.

Poslední otázka, která se pokoušela zjistit názory a zkušeností informantů na inkluzi jejich žáka a inkluzi obecně, značí podobné tendence. Učitelky, které nemají mnohaletou praxi s dětmi s diagnostikovaným lehkým mentálním postižením, odpovídaly váhavě a spíše negativně, přeci jen jde o administrativně i edukačně náročný proces, jak uvádí informantka č. 3, tedy třídní učitelka Vítka. Třídní učitelka Filipa zmiňuje pochyby v dalších ročnících, kdy přibývá učiva a povinností a zvýšenou pozornost je třeba věnovat všem žákům. Také ji znepokojuje vliv na kvalitu výuky ostatních žáků a zdůrazňuje, že v praxi je zátěž mnohem větší. Navíc, minulý i současný školní rok je nadmíru specifický a zátěžový. Také zmínily časovou náročnost a nutnost dalšího vzdělávání. Na základě přílohy, která je nově součástí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání musely určit výstupy, které se zařadí do žákova individuálního vzdělávacího plánu, podílet se na úpravě učebních plánů společně s vedením školy a speciálním pedagogem. Druhá třídní učitelka dodává, že bylo třeba upravit učební plány, respektive rozvrhy tak, aby se učební plány žáka s individuálním vzdělávacím plánem a ostatních žáků navzájem prolínaly.

Inkluzi nejsou nakloněny ani asistentky pedagoga, které jsou toho názoru, že by děti s touto diagnózou měly mít speciální péči ve speciální škole. Své práci se věnují s maximální možnou profesionalitou a zodpovědností, informantka č. 2 však dodává, že si není jistá tím, zda inkluze Filipa je správnou volbou a obává se dalších ročníků, které budou náročnější. Asistentka Vítka pak vyslovila obavy z toho, že by později musel Vítek přestoupit na speciální školu a přijít do nového kolektivu, neznámého prostředí. Je to velmi citlivý chlapec a přechod na jinou školu z důvodu školního neúspěchu by pro něj byl citlivou zátěží. Tato asistentka tak považuje inkluzi za jakýsi experiment konaný na dětech s postižením.

5.1 Interpretace výsledků výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo identifikovat způsoby a možnosti vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v podmínkách běžné základní školy. Hlavní výzkumná otázka tedy zjišťovala, jaká konkrétní opatření jsou poskytována v rámci inkluzivního vzdělávání ve vybrané základní škole žákům druhých ročníků.

Inkluzi lze chápat jako společné vzdělávání žáků a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V běžné škole se vzdělávají děti s lehkým mentálním postižením, pro které rovněž platí povinná devítiletá školní docházka, ovšem s využitím všech podpůrných opatření a kompenzačních pomůcek, a vždy se uplatňují principy diferenciací a formativní hodnocení. Rozsah podpůrných opatření se odvíjí od schopností žáka učit se a porozumět učivu, od míry jeho samostatnosti. Učební plán je pak obsahem individuálního vzdělávacího plánu, podle kterého se žáci s tímto typem postižení zpravidla vzdělávají.

Inkluze se však netýká pouze žáků s mentálním postižením, ale jedná se též o děti cizinců, děti tělesně postižené například. Pro úspěšnou inkluzi jsou zaváděna taková podpůrná opatření a využívány takové kompenzační pomůcky, aby došlo k co nejefektivnějšímu začlenění žáka. Nejzásadnější podporou je existence asistenta pedagoga při výuce. Kromě pomoci asistenta mají žáci také podporu speciálního pedagoga. Jedním z důležitých faktů je, že se tempo upravuje dle potřeb žáka. Tyto děti často ztrácí koncentraci, velmi rychle nechají odvést svou pozornost maličkostí. Mezi

další nástroje, které lze využívat při vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením jsou změny obsahu a hodnocení, úprava učebních metod.

Výzkumná otázka č. 2 se zabývala tím, do jaké míry je nutná pomoc pedagogů a asistentů a jaká je funkce pedagoga. Vzdělávání žáků probíhá podle individuálního vzdělávacího plánu a je závislé na pomoci asistentky pedagoga. V českém jazyce se žáci vzdělávají odlišně od zbytku třídy, na začátku každé hodiny procvičují a opakuji základní dovednosti. V matematice se opakuji základní číselné operace, počítání na číselné ose. Pracuje se s vytvořenými pomůckami a tabulkami. Asistentka žáka přímo vede a rozvrhuje učivo, popřípadě dohlíží na plnění úkolů. Ve vedlejších předmětech, jako je výtvarná a tělesná výchova, není její součinnost potřebná, žáci jsou v tomto směru samostatní.

Výzkumná otázka č. 3 zkoumala, jaké jsou zkušenosti a názory pedagogů k procesu inkluze žáků s lehkým mentálním postižením ve vybrané základní škole.

Třídní učitelky žáků zastávaly na inkluzi podobný názor. Ten vycházel z jejich zkušeností s prací s žáky s mentálním postižením, které byly v otázce jejich vzdělávání zanedbatelné. Samy nevědí, jak se bude situace vyvíjet v dalších ročnících a i když se v podstatě jedná o společné vzdělávání, žáci s lehkým mentálním postižením nikdy nebudou skutečnou součástí kolektivu zdravých dětí. Právě naopak, žáci s postižením jsou vystavováni možnému vyčlenění z kolektivu a nevhodnému chování ze stran spolužáků, které může přerůst až v šikanu, a ta, jak víme, nespočívá pouze ve fyzické agresi, ale také psychickém trýznění oběti.

Také asistentky, které zkušenosti s těmito dětmi mají, se nestaví k inkluzi do hlavního vzdělávacího proudu pozitivně a zastávají názor, že by děti s tímto postižením měly být vzdělávány v prostředí se speciální péčí. Naopak však dodávají, že z pohledu rodičů žáci působí spokojeně a i oni sami považují inkluzi za vhodnou volbu. Rodiče Vítka jsou vděční za to, že se syn může vzdělávat v běžné škole, která je v místě jeho bydliště a do které chodí děti, jež zná. U Filipa se jedná především o logistickou výhodu.

Diskuse

Inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami byla započata novelizací školního zákona v roce 2016, to však neznamená, že by se tito žáci dříve neintegrovali a neučili za pomoci asistenta pedagoga v běžné škole. Pouze byly nastaveny podmínky pro snadnější začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol. To s sebou však nese zvýšené nároky na pedagogy, z nichž mnozí nemají zkušenost s výukou žáka s mentálním postižením, i vyšší finanční náklady školy.

Děti s lehkým mentálním postižením se mohou vzdělávat v hlavním vzdělávacím proudu za pomoci asistenta pedagoga, který úzce spolupracuje s učitelem během výuky, ale věnuje se žákovi také, v případě potřeby, ve školní družině. Veškerá podpůrná opatření jsou hrazena státem.

Počet dětí s lehkým mentálním postižením vyučovaných na běžných základní školách roste již od roku 2005. V roce 2004 vyšel v platnost školský zákon s účinností od roku 2005, který v § 16 stanovuje podmínky pro vzdělávání osob se specifickými vzdělávacími potřebami. Učitel ani jiný odborník tak nemůže od této doby rozhodnout o tom, zda dítě bude či nebude vzděláváno v běžné základní škole. Rodič rozhoduje o tom, kde jeho dítě bude plnit školní docházku, odborníci mohou pouze radit a doporučovat.

Ne každé dítě s lehkým mentálním postižením lze vzdělávat s úspěchem v hlavním vzdělávacím proudu. Naopak často dochází k vyloučení těchto žáků z kolektivu, jak je patrné z výzkumného šetření. Děti jsou vesměs tolerovány kolektivem, ale opravdové kamarády si nenajdou mezi spolužáky. Vyskytuje se také možná forma šikany, především agrese či slovní ponižování, ovšem to je problém celého školství a obětí šikany žáků se může stát kdokoliv. Na základě zkušeností učitelů (ač minimálních) a asistentů inkluze není šťastnou volbou, a to jak pro samotného žáka, tak pro kolektiv ostatních žáků. Nutno dodat, že se jedná o zkušenosti zaměstnanců dvou škol s nutnou dávkou subjektivity, nelze tedy jednoznačně říci, zda je či není inkluze cestou, jak vzdělávat a integrovat děti s lehkým mentálním postižením do společnosti. Na druhou stranu, velkým problémem speciálních škol je jejich dostupnost a také počet. Hovoříme nyní o skutečně speciálních školách vybavených na výuku konkrétních postižení. Jsou pouze ve velkých městech a pro mnohé děti a jejich rodiče jsou tedy nedostupné.

Dle speciální pedagožky Lenky Felcmanové, která působí jako pedagožka, lektorka a také významná aktérka v *České odborné společnosti pro inkluzi*, společné vzdělávání smysl má. Podle jejích slov uvedených v rozhovoru uveřejněném na webovém portále EDUzín¹ nelze jednoznačně říci, že by děti s postižením byly nutně nešťastné v běžných školách, stejně tak, jako nelze jednoznačně považovat speciální školy za vybavené pro výuku dětí se specifickými vzdělávacími potřebami (pod tento pojem spadá totiž široká škála vad a nemocí). Kromě opravdu specializovaných speciálních škol ve velkých městech existují regionálně častěji zastoupené školy obecnějšího charakteru, které byly zakládány ve městech již za éry socialismu pro děti se sníženým intelektem a poruchami učení, ale zároveň pro ně bylo typické vzdělávání dětí s výchovnými problémy a neuspokojivými školními výsledky. V těchto školách se vzdělávali z veliké míry romské děti a v běžné mluvě jsou tyto školy označovány dodnes jako „zvláštní“. Jejich trend vzdělávání se příliš nezměnil ani po revoluci. Až se školským zákonem a jeho novelizacemi dochází k postupným změnám, inspirovaným demokratickými západními vzdělávacími systémy, jejichž součástí inkluze je.

Felcmanová dále uvádí, že tyto speciální školy obecnějšího charakteru nejsou vhodné pro děti se specifickými poruchami učení, respektive pro děti se snížením intelektem. Dále také upozorňuje na fakt, že děti se specifickými vzdělávacími potřebami tvoří podílově 10 % ze všech žáků běžných škol. Zhruba 85 % dětí s diagnostikovaným lehkým mentálním postižením navštěvuje školy speciální (Felcmanová, 2021).² Felcmanová zastává názor, že je důležité, aby se žák s lehkým mentálním postižením cítil dobře. Za podstatné považuje, aby byl v prostředí, které zná, mezi lidmi, které zná. Rovněž pro rodiče může být finančně i logisticky náročné své dítě dovážet do vzdálené školy.

Na závěr této kapitoly lze tedy říci, že nelze uvést jednotnou odpověď na to, zda je inkluze vhodnou volbou pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Společnost je a bude rozdělena na dvě poloviny, přičemž vždy bude každá ze stran oponovat nejen svými empirickými zkušenostmi, ale do jisté míry bude ovlivněna

¹ Rozhovor je dostupný na: <https://www.eduzin.cz/skolstvi/skola-pro-vsechny/neni-pravda-ze-deti-s-postizenim-jsou-v-bezne-skole-automaticky-nestastne-rika-specialni-pedagozka-ktera-se-zabyva-inkluzi/>.

² Údaj k roku 2018.

subjektivními dojmy. Důležité je, abychom ke každému žákovi přistupovali individuálně. Mnoho faktorů ovlivňuje to, zda žák je schopen integrace či nikoliv. Tedy nebraňme se inkluzi, ale nepovažujme ji za nutnou samozřejmost, která vyplývá z proměn současné společnosti.

Závěr

Práce se zabývala problematikou inkluze a integrace žáků s lehkým mentálním postižením v základním vzdělávacím proudu. V teoretické části popisovala základní teoretická východiska inkluze, terminologii, legislativu. Věnovala se vzdělávání žáků s tímto postižením a definici mentálního postižení. V empirické části proběhlo výzkumné šetření založené na kvalitativních metodách. Konkrétně byly použity techniky pozorování, rozhovoru a obsahové analýzy dokumentů, na jejichž základě byly vytvořeny případové studie dvou žáků integrovaných do dvou běžných základních škol. Zároveň byly uskutečněny rozhovory s pedagogy a asistenty pedagogů, které jsou součástí školního prostředí žáků

Hlavním cílem práce byla identifikace způsobů a možností vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v podmínkách běžné základní školy. Dále jsme se pokoušeli zjistit, jaká konkrétní opatření jsou poskytována v rámci inkluzivního vzdělávání žákům prvních ročníků, jaké funkce asistent pedagoga v rámci inkluzivního vzdělávání zastává a jaká je role pedagoga.

Děti s lehkým mentálním postižením se v hlavním vzdělávacím proudu vzdělávají za pomoci asistenta pedagoga, který úzce spolupracuje s učitelem během výuky. Učí se dle speciálních výukových materiálů, při učení používá různé pomůcky a zpravidla se vzdělává dle individuálního vzdělávacího plánu. Hovoříme o tzv. podpůrných opatření, která inkluzi umožňují. Na základě vyhodnocení výzkumu můžeme říci, že asistent je neodmyslitelnou součástí žákova školního světa. Nejedná se pouze o je vzdělávací a pomocnou činnost, jejich vztah přesahuje do jiné roviny a asistent tak může představovat jediného skutečného přítele v rámci třídy. Posledním dílčím cíle bylo vyhodnocení zkušeností pedagogů k procesu inkluze žáků s lehkým mentálním postižením ve vybrané základní škole. Lze konstatovat, s přihlédnutím k subjektivitě a individuálním zkušenostem účastníků rozhovorů, že inkluze není vhodná pro každého s lehkým mentálním postižením. Výhodou je samozřejmě fakt, že děti nemusejí dojíždět do vzdálených specializovaných škol, ale vzdělávají se v blízkém okolí, a tedy v prostředí, které znají. Na druhou stranu je patrné, že do kolektivu nikdy nezapadnou, nebudou jeho plnohodnotnou součástí. V otázce vzdělávací pak nelze předpokládat, vzhledem k tomu, žáci navštěvují první ročník, jak budou schopni zvládat učivo v dalších ročnících. Inkluze je bezesporu zátěží jak na vedení školy, tak na pedagogy,

kteří musí zároveň vzdělávat početnou třídu ostatních žáků, z nichž někteří také potřebují větší pozornost učitele, aby učivo pochopili, potřebují větší péči. K inkluzi a jednotlivým žáků je tedy nutné přistupovat individuálně. Jistě by byla vhodná větší podpora pedagogů, například v oblasti dalšího vzdělávání a podpory. Pakliže již u nás zavedena je, měli bychom dělat vše proto, aby byla co nejefektivnější v širším kontextu celého vzdělávání.

Seznam literatury

1. Article 2, Salamance Statement, 1994. In: Průcha, Jan, 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 395 s. ISBN 80-7367-647-8.
2. Asistentpedagoga.cz. *Náplň práce*. [online] [2021-02-04] Dostupné z <http://www.asistentpedagoga.cz/napln-prace>.
3. Bajo, Vašek, 1994. In: Lechta, Viktor et al., 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. 440 s. ISBN 80-7367-679-6.
4. Bendová, Petra, Zíkl, Pavel, 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada Publishing. 144 s. ISBN 80-2477-701-0.
5. Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání. COSIV.cz. *Podpůrná opatření – výčet, členění, příklady* [online]. © 2021 [2021-02-08] Dostupné z <https://cosiv.cz/cs/2017/03/01/podpurna-opatreni-vycet-cleneni-priklady/>.
6. Dlouhá, Jana, 2013. *Úvod do psychopedie*. Hradec Králové: Gaudeamus. 154 s. ISBN 978-80-7435-333-8.
7. Dvořáková, Ilona. *Obsahová analýza* [online]. 2010, s. 95 [cit. 2021-04-12]. Dostupné z: http://www.antropoweb.cz/media/webzin/webzin_2_2010/Dvorakova_I-2-2010.pdf.
8. Felcmanová, Lenka. Není pravda, že děti s postižením jsou v běžné škole nutně nešťastné, říká pedagožka, která se zabývá inkluzí. *EDUzín* [online]. 2021, s. 1-3, 22 [cit. 2021-04-12]. Dostupné z: <https://www.eduzin.cz/skolstvi/skola-pro-vsechny/neni-pravda-ze-deti-s-postizenim-jsou-v-bezne-skole-automaticky-nestastne-rika-specialni-pedagozka-ktera-se-zabyva-inkluzi/>.
9. Franiok, Petr, 2008. *Vzdělávání osob s mentálním postižením: inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím k žákům s mentálním postižením*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. 142 s. ISBN 80-7368-622-8.
10. Gavora, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

11. Hendl, Jan, 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
12. Horáčková, Ilona, 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga*. Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 978-80-244-4656-1.
13. Hornáková, Ilona, 2006. In: Votavová, Renata, 2013. *Rozdílný význam pojmů integrace a inkluze* [online] 20. 02. 2013 [2021-01-20] Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/SSC/17243/ROZDILNY-VYZNAM-POJMU-INTEGRACE-A-INKLUZE.html/>
14. Křížkovská, Petra. *Vzdělávání dětí s mentálním postižením*. [online] 24. 01. 2021 [2021-02-08] Dostupné z <https://www.sancedetem.cz/vzdelavani-deti-s-mentalnim-postizenim>
15. Křištofiková, Jana, 2001. In: Lechta, Viktor et al., 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. 440 s. ISBN 80-7367-679-6.
16. Lechta, Viktor et al., 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
17. McDonnel, 1987 In Michalík, Jan, Baslerová, Pavlína, Růžička, Michal, 2018. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.188 s. ISBN 80-2445-343-6.
18. Mezinárodní klasifikace nemocí - F70-F79 - Mentální retardace. *MKN* [online] [cit. 2021-02-04] Dostupné z <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F70-F79>
19. Michalík, Jan, Baslerová, Pavlína, Růžička, Michal, 2018. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.188 s. ISBN 80-2445-343-6.
20. Michalík, Jan, Baslerová, Pavlína, Felcmanová, Lenka, 2015. *Katalog podpůrných opatření*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 221 s. ISBN 978-80-244-4675-2.

21. Michalík, Jan, Monček, Jindřich, Baslerová, Pavlína. *Stupně podpůrných opatření* [online]. [cit. 2021-02-08]. Dostupné z <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/3-komu-jsou-podpurna-opatreni-urcena/3-1-stupne-podpurnych-opatreni/>.
22. Žák s LMP a osobnostní specifika. *Metodický portál RVP.cz*. [online]. [cit. 2021-02-08]. Dostupné z <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10796>.
23. MKF, © 2010-2019. MKF Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví. [pdf]. [cit. 2019-09-12]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/katalog/klasifikace/mkf-mezinarodni-klasifikace-funkcnich-schopnosti-disability-zdravi>.
24. Morávková Vejrochová, Monika et al., 2015. *Standard práce asistenta pedagoga. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci* [online] [2021-02-04] Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/standard-pap/html5/index.html?&locale=CSY>.
25. MŠMT ČR, © 2013-2021. *Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami*. [online]. 2017 [2021-01-20]. Dostupné z https://www.msmt.cz/file/44243_1_1/.
26. MŠMT ČR, © 2013-2021. *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019 – 2020* [online]. 2018 [cit. 2021-02-01]. Dostupné z http://www.msmt.cz/file/49950_1_1/.
27. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*, 2001. Praha: Tauris. ISBN 80-211-0372-8.
28. NUV, © 2011-2021. *Jakého žáka lze považovat za žáka se SVP?* [online]. [cit. 2021-01-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/jakeho-zaka-lze-povazovat-za-zaka-se-specialnimi>
29. Pastieriková, Lucia, Regec, Vojtěch, 2010. In: Michalík, Jan, Baslerová, Pavlína, Růžička, Michal, 2018. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 188 s. ISBN 80-2445-343-6.

30. Požár, Ladislav, 1989. In: Lechta, Viktor et al., 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. 440 s. ISBN 80-7367-679-6.
31. Průcha, Jan, 2008. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 80-7367-647-8.
32. Slowík, Josef, 2016. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing a.s. 168 s. ISBN 80-2719-426-1.
33. Školní vzdělávací program. *Základní škola Mníšek pod Brdy* [online]. [cit. 2021-04-12]. Dostupné z: www.zsmnisek.cz/skola.
34. Švarcová, Iva, 2000. *Mentální retardace :vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-506-7.
35. Titzl, 2000 In Slowík, Josef, 2016. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing a.s.168 s. ISBN 80-2719-426-1.
36. Valenta, Milan et al., 2015. *Katalog podpůrných opatření dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 238 s. ISBN 978-80-244-4688-2.
37. Valenta, Milan, Michalík, Jan, Lečbych, Matin, 2018. *Mentální postižení*. Praha: Grada Publishing a.s. 392 s. ISBN 80-2710-378-9.
38. Vítková, Marie, Lechta, Viktor. In Michalík, Jan, Baslerová, Pavlína, Růžička, Michal, 2018. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.188 s. ISBN 80-2445-343-6.
39. Vágnerová, Marie, 2008. In: Michalík, Jan, Baslerová, Pavlína, Růžička, Michal. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. 188 s. ISBN 80-2445-343-6.
40. Votavová, Renata. *Rozdílný význam pojmů integrace a inkluze* [online] 20. 02. 2013 [2021-01-20]. Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/SSC/17243/ROZDILNY-VYZNAM-POJMU-INTEGRACE-A-INKLUZE.html/>.

41. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
42. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 10.
43. Výroční zpráva 2019/2020. *13. základní škola Plzeň* [online]. 2021, s. 1-3, 22 [cit. 2021-04-12]. Dostupné z: https://zs13.plzen.eu/Files/zs13/Vratnikova/Dokumenty/13-VZ_2019-20.pdf.
44. Výroční zpráva 2019/2020. *Základní škola Mníšek pod Brdy* [online]. 2021, s. 20 [cit. 2021-04-12]. Dostupné z: www.zsmnisek.cz/skola.
45. *Základní škola Mníšek pod Brdy* [online]. © 2021 [cit. 2021-04-12]. Dostupné z: www.zsmnisek.cz/nase-filosofie.
46. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 190.

Seznam příloh

Příloha 1 Informovaný souhlas

Seznam tabulek

Tabulka 1 Podpůrná opatření dle § 16, odst. 2 školského zákona

Tabulka 2 Desatero základních předpokladů dobré spolupráce asistenta pedagoga s pedagogy

Tabulka 3 Klasifikace mentální retardace dle WHO

Tabulka 4 Lehké mentální postižení – průvodní projevy

Tabulka 5 Počet asistentů v jednotlivých ročnících za rok 2019/2020

Tabulka 6 Tazatelské otázky k rozhovorům s třídními učiteli a asistenty pedagoga

Seznam zkratk

IVP	individuální vzdělávací plán
LMP	lehké mentální postižení
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	školní vzdělávací program

Příloha č. 1

Informovaný souhlas

Vážená paní,

obracím se na Vás s prosbou o spolupráci. V současné době vypracovávám závěrečnou práci na téma **Vzdělávání žáků s mentálním postižením v hlavním vzdělávacím proudu**, v rámci které provádím výzkum, jehož cílem je zmapovat účinnost inkluze žáků s lehkým mentálním postižením.

Výzkum bude prováděn mj. formou rozhovorů, který bude zaznamenán na nahrávací zařízení (popřípadě veden emailovou formou). Následně bude pořízen doslovný přepis. Z účasti na výzkumu pro Vás nevyplývají žádná rizika.

Prohlášení

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumu. Studentka mě informovala o podstatě výzkumu a seznámila mě s cíli, metodami a postupy, které budou při výzkumu používány, stejně jako s výhodami a riziky, které pro mne z účasti na výzkumu vyplývají. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou zpracovány neanonymně a použity pro účely vypracování závěrečné práce studentky.

Měla jsem možnost si vše řádně a v dostatečně poskytnutém čase zvážit. Měla jsem možnost se studentky zeptat na vše pro mne podstatné a potřebné. Na tyto dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží účastník výzkumu a druhý studentka.

Prohlašuji, že беру na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním osobních a citlivých údajů účastníka výzkumu v rozsahu, způsobem a za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

Jméno, příjmení a podpis účastníka výzkumu:

V _____ dne: _____

Jméno, příjmení a podpis studentky:
