

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Poradenská činnost speciálních pedagogů na základních školách hlavního
vzdělávacího proudu u žáků s lehkým mentálním postižením

Counseling activities of school special educational needs teacher in
mainstream elementary schools for pupils with mild intellectual disability

Bc. Anna Kalinová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika (N0111A190014)

Studijní obor: N SPPG 2 (0111TA190014)

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Poradenská činnost školních speciálních pedagogů na základních školách hlavního vzdělávacího proudu u žáků s lehkým mentálním postižením* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Lovosice, 06.04.2024

Ráda bych zde na prvním místě poděkovala svému vedoucímu práce doc. PhDr. Zbyňku Němcovi, PhD. a to především za jeho trpělivost, cenné rady, čas, ochotu a pomoc, kterou mi věnoval při vypracovávání diplomové práce. Také bych ráda poděkovala všem respondentkám, které mi ochotně věnovaly svůj čas a pomohly tak realizovat mé výzkumné šetření. Velké poděkování patří také mé rodině a přátelům, kteří mi byli oporou během vypracovávání této práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce je zaměřena na metody a formy podpory a poradenství, které jsou poskytovány školním speciálním pedagogem na běžné základní škole žákovi s lehkým mentálním postižením. Cílem práce je zmapování a představení metod, které jsou voleny při práci s vybraným žákem a důvody jejich využívání. Teoretická část vymezuje pojmy mentální postižení, hlavně pak lehké mentální postižení, profesi školního speciálního pedagoga a metody, které se všeobecně využívají při vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením na základních školách hlavního vzdělávacího proudu. V empirické části je představeno samotné výzkumné šetření. Nejprve jsou popsány hlavní cíle, metody a výsledky analýzy šetření, jsou zde také představeny respondentky, které se výzkumného šetření účastnily. Jedná se o kvalitativní výzkumné šetření, které bylo realizováno metodou polostrukturovaného rozhovoru, který mapuje poskytované metody podpory a poradenství, ale také profesní dráhu školních speciálních pedagogů a v neposlední řadě také jejich pohled na inkluzivní vzdělávání. Rozhovory byly kódováním rozděleny na šest oblastí, které jsou pak porovnávány mezi jednotlivými respondentkami. Výzkumné šetření umožnilo nahlédnout do praxe v oblasti vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a představilo nejčastěji používané metody a přístupy, které se během vzdělávacího procesu uplatňují. Přineslo také poznatky o tom, jak školní speciální pedagogové vnímají inkluzivní vzdělávání u žáků s lehkým mentálním postižením a v jakých oblastech potřebují pedagogové nejvíce pomoci při realizaci vzdělávání těchto žáků.

KLÍČOVÁ SLOVA

školní speciální pedagog, lehké mentální postižení, inkluzivní vzdělávání, poradenství, podpůrná opatření, asistent pedagoga, základní škola

ABSTRACT

The diploma thesis focuses on the methods and forms of support and counselling provided by a school special educator in a mainstream primary school to a pupil with mild mental disability. The aim of the thesis is to map and present the methods that are chosen when working with the chosen pupil and the reasons for their use. The theoretical part defines the concepts of intellectual disability, especially mild intellectual disability, the profession of the school special educational needs teacher and the methods that are generally used in the education of pupils with mild intellectual disability in mainstream primary schools. The empirical part presents the research investigation itself. First, the main objectives, methods and results of the analysis of the investigation are described, and the respondents who participated in the research investigation are also presented. This is a qualitative research investigation, which was carried out using a semi-structured interview method, which maps the methods of support and guidance provided, but also the professional career of school special educators and, last but not least, their perspective on inclusive education. The interviews were coded into six domains, which are then compared between respondents. The research investigation provided an insight into the practice of educating pupils with mild intellectual disabilities and presented the most commonly used methods and approaches applied during the educational process. It also provided insights into how school special educators perceive inclusive education for pupils with mild intellectual disabilities and in which areas educators need the most help in implementing education for these pupils.

KEYWORDS

school special needs teacher, mild intellectual disability, inclusive education, counseling, support measures, educational assistant, elementary school

Obsah

Úvod	7
1 MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ	8
1.1 Etiologie	10
1.2 Klasifikace	11
1.3 Vzdělávání žáků s mentálním postižením	12
2 LEHKÉ MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ	14
2.1 Definice	14
2.2 Etiologie	15
2.3 Specifika osobnosti s ohledem na vzdělávání	15
2.4 Vzdělávání	17
3 ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOG	27
3.1 Historie pozice	28
3.2 Legislativní vymezení	29
3.3 Kvalifikační požadavky	30
3.4 Náplň práce	31
3.5 Budoucnost pozice	35
4 PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	37
4.1 Uvedení problematiky, cílů a výzkumných otázek	37
4.2 Metodologie	38
4.3 Charakteristika výzkumného vzorku	39
4.4 Prezentace a analýza dat	41
4.5 Shrnutí získaných dat	75
4.6 Diskuze	76
Závěr	79

Seznam použitých informačních zdrojů	81
Seznam příloh	85

Úvod

Jak je z názvu patrné, diplomová práce se zaměřuje na metody podpory, které jsou využívány školními speciálními pedagogy na základních školách hlavního vzdělávacího proudu u žáků s lehkým mentálním postižením. Podíváme-li se na skupiny žáků, kteří jsou vzděláváni na základních školách hlavního vzdělávacího proudu díky inkluzi, tak právě žáci s lehkým mentálním postižením jsou jednou z nejvíce odmítaných skupin. Společnost má pocit, že ostatní žáci ve třídách, převážně tedy ti intaktní, jsou brzděni kvůli přítomnosti spolužáků s mentálním postižením.

Žáci s postižením mohou během vzdělávání čerpat podporu díky podpůrným opatřením. Formy a metody této podpory se různě liší a jejich volba je přizpůsobena individuálním potřebám daného žáka. Autorku práce zajímalo, jaké konkrétní formy a metody jsou voleny a uplatňovány při vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a také jak je školní speciální pedagog nápomocný směrem k pedagogům a asistentům pedagoga. Díky katalogu podpůrných opatření se dá zjistit, jaké všeobecné metody se dají využívat, ale autorka chtěla zjistit, jaké se v praxi nejvíce využívají. Vybrané téma navíc pomohlo lehce zmapovat, jak jsou na základních školách zastoupeni školní speciální pedagogové a jak probíhá inkluze u žáků s lehkým mentálním postižením.

Diplomová práce má dvě části – první teoretická část popisuje témata úzce spojená s tématem práce, vymezuje mentální postižení, možnosti vzdělávání a také pozici školního speciálního pedagoga.

Empirická část představuje výzkumné šetření, které bylo zaměřeno na poradenskou činnost školních speciálních pedagogů směrem k žákovi s lehkým mentálním postižením, asistentům pedagoga a k pedagogům samotným. Šetření bylo realizováno formou polostrukturovaného rozhovoru. Na rozhovorech se podílelo celkem sedm respondentek.

1 MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ

V diplomové práci se záměrně pracuje s pojmem *mentální postižení*. V oblasti humanitních věd se využívá zpravidla tento pojem, oproti tomu v lékařských vědách se setkáváme spíše s termínem mentální retardace. Někteří autoři považují tyto dva pojmy za synonyma, jiní popisují rozdíl v jejich pojetí. Následující text představuje definice těchto pojmů pohledem různých autorů.

Nejprve se podíváme na definice mentální retardace a mentálního postižení. Jak již bylo napsáno, termín mentální retardace je typický spíše pro lékařské vědy, mimo ně se pracuje s pojmem mentální postižení. Je tomu tak především pro nyní již pejorativní pojetí slova retardace.

Kolář ve své knize (2012, str. 210) popisuje mentální retardaci: „*V průběhu života jedince vzniklé celkové snížení intelektových schopností, které se projevuje zhoršenými předpoklady pro vzdělávání, celkově horší orientací v situacích, sníženou možností sociální adaptace. Zjišťováno (měřeno) prostřednictvím IQ zkoušek.*“ Pojem mentální postižení v tomto slovníku nenalezneme. Kroupová (2016, str. 811) o čtyři roky později přichází s definicí znějící: „*Snížení rozumových schopností, souborné označení pro výraznou podprůměrnou úroveň obecné inteligence projevující se od útlého dětství a způsobující i poruchu přizpůsobování.*“ Mentální postižení definuje: „*Trvalé snížení rozumových schopností, které vzniklo v důsledku poškození mozku. Není nemoc, je to trvalý stav způsobený neodstranitelnou nedostatečností nebo poškozením mozku.*“

V případě definice mentálního postižení Valenta (2018) uvádí, že nejde o *terminus technicus*¹. S tím názorově souhlasí i Hučík (in Lechta, 2016), který uvádí, že se tento pojem stále vyvíjí. Důkazem toho je nejenom nepřeborné množství definic a výkladů s ohledem na odborné zaměření, které definici stanoví, ale také historie používaných označení např. idiot, imbecil, kretén, úchyl, dement a další. Tato označení postupně získala, vlivem většinové

¹ slovo či sousloví, které má v daném oboru přesně specifikovaný význam

společnosti a jejím náhledem na osoby s mentálním postižením, význam nadávky. To stejné se aktuálně děje i s označením retardace.

Americká asociace pro mentální a vývojové postižení² popisuje intelektuální postižení jako „stav charakterizovaný významnými omezeními jak v intelektuálním, tak v adaptivním chování, který vzniká před 22. rokem věku. Onemocnění vzniká během vývojového období, které je definováno před 22. rokem věku.“ (AAIDD, online, cit. 2024-03-08)

Velkou komplexní změnu, především v oblasti lékařství, přinese 11. revize Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů³, kterou vydává Světová zdravotnická organizace (WHO) a přímo koresponduje s nejnovější 5. revizí klasifikace dle Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch (DSM). Nástin této změny představuje ve své knize Bazalová (2023). Zmiňovaná 11. revize představí změnu terminologie. V 10. revizi, přijaté roku 1992 a v České republice implementované roku 1994, se objevuje termín mentální retardace. Nová revize přichází s pojmem *poruchy vývoje intelektu*. Tato nová revize byla přijata již 01.01.2022, na její implementaci do praxe v České republice si ale budeme muset počkat. Na aktuální stav překladu a procesu implementace u nás jsem se zeptala přímo Ústavu zdravotnických informací a statistik (ÚZIS), který na procesu pracuje. Odpověď jsem dostala od doktorky Daňkové (osobní e-mail ze dne 15.02.2024), cituji: „Aktuálně v ČR MKN-11 v klinické praxi používána není. V současné době máme její českou verzi. Aktuálně však nejsou podle ní předávána žádná data, to je předmětem postupné implementace MKN-11 v ČR. ... Předběžný termín implementace je zatím 2027, je však možné, že se posune.“ Z odpovědi je tak zřejmé, že v naší praxi budeme nadále pracovat 10. revizí. Níže je představená plánovaná klasifikace dle 11. revize.

V problematice mentálního postižení můžeme narazit také na pojem demence. Proto nyní bude popsán rozdíl mezi mentální retardací a demencí. Svoboda (2012) popisuje mentální retardaci jako nedostatečný vývoj intelektu, který je vrozený nebo raně získaný. V případě demence jde pak o získanou poruchu inteligence a to po druhém roce života vlivem onemocnění nebo úrazu. Demence je docentem Jirákem a doktorkou Laňkovou (2007, str.

² American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)

³ obecně se využívá zkratka MKN a výklad zkratky Mezinárodní klasifikace nemocí

2) definována jako: „*progresivní⁴ a velkou měrou ireversibilní⁵ klinický syndrom, způsobený nejčastěji neurodegenerativním poškozením mozku. Je charakterizována multifokálním⁶ nebo globálním⁷ poškozením vyšších kortikálních funkcí zahrnujících paměť, myšlení, orientaci, chápání, počítání, exekutivní funkce, schopnost učení, jazyk a úsudek.*“ Slovník speciálněpedagogické terminologie (2016, str. 771) definuje demenci jako: „*Získaná mentální retardace-důsledek poškození mozku různého druhu v průběhu života jedince, zpravidla po dovršení druhého roku života.*“

1.1 Etiologie

V případě mentálního postižení platí, že čím je stupeň lehčí, tím těžší je zjistit jeho etiologii. Někdy se mentální postižení objevuje v rámci syndromového postižení, jako například výskyt lehkého až středně těžkého mentálního postižení u Downova syndromu. Jindy může být mentální postižení samostatně, ale jeho původ nemusí být znám. Valenta (2019) uvádí, že původ nelze zjistit až u jedné třetiny případů.

Češková (2012) mluví o relativní konstantnosti výskytu mentální retardace a to kolem 3 % v populaci. Zmiňuje, že některé příčiny lze lékařsky potlačit, ale jiné naopak narůstají. Narůstající tendenci mohou zapříčinit moderní přístupy a metody, které pomáhají narození vyššího procenta dětí, které by v dřívějších dobách nebyly schopny delšího života.

Rozmanitost etiologie zmiňuje i Černá (2015), která jako příčinu uvádí především množství různých vlivů, které ohrožují růst a vývoj plodu, ale také různá onemocnění, úrazy, infekce, biologické faktory a poruchy v oblasti chromozomů a metabolismu, zmiňuje také hereditární zátěž. Beirne-Smith (cit. podle Černá, 2015) uvádí, že je známá asi jen polovina faktorů, které zapříčiňují vznik mentálního postižení.

Valenta s Müllerem (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2019, str. 63) upozorňují, že „*tak jako neexistují dva jedinci s naprosto identickou symptomatologií, neexistují ani dvojníci se stejným počátkem intelektové subnormality. Proto je velmi problematické vytvářet adekvátní*

⁴ postupující

⁵ nevratný

⁶ víceohniskovým

⁷ celkovým

etiologické kategorie.“ Dále uvádí, že významnou složku v etiologii zastupují genetické poruchy, z nichž nejrozsáhlejší skupinou jsou změnou počtu chromozomů způsobené syndromy.

Stejně jako u jiných nemocí či postižení můžeme i v případě mentálního postižení rozdělit faktory na vnitřní a vnější. Další velké dělení je podle času působení faktorů a to v období prenatálním, perinatálním a postnatálním-tedy před porodem, během porodu a po porodu. Valenta a Müller (2019) pak uvádí, že v prenatálním období jde především o působení hereditárních (dědičných) faktorů dále pak mluví o vlivu genetických poruch, o dědění určité výkonnosti, možných infekčních onemocněních matky (zarděnky, chřipka, neštovice, ale také toxoplazmóza, syfilis a další), rentgenovém záření, působení návykových látek a chemikálií a dalších faktorech. Mezi možné faktory v perinatálním období zařazují autoři především nezvyklou zátěž působící na centrální nervovou soustavu například mechanické poškození mozku, asfyxie vedoucí k nedostatku kyslíku, obraz nedonošeného dítěte nebo také nefyziologickou žloutenku. Postnatální období je rizikové především pro traumata vázající se na centrální nervovou soustavu a v oblasti mozku pak možné krvácení, nádorová onemocnění či záněty a infekce.

1.2 Klasifikace

Pro klasifikaci mentálního postižení se využívá aktuálně platné znění Mezinárodní klasifikace nemocí. V úvodu již bylo zmíněno, že v České republice se stále vychází z 10. revize. V této kapitole je představeno i dělení podle 11. revize, jejíž český překlad je již k nahlédnutí na stránkách ÚZISu.

Dělení dle aktuálně platné 10. revize vypadá takto:

F70 lehká mentální retardace (IQ 50-69)

F71 středně těžká mentální retardace (IQ 35-49)

F72 těžká mentální retardace (IQ 20-34)

F73 hluboká mentální retardace (IQ pod 19)

F78 jiná mentální retardace

F79 nespecifikovaná mentální retardace

Jedinec, který má rozmezí intelektu na škále 70-85 je označován za jedince v hraničním pásmu, ale nejedná se o mentální postižení.

11. revize MKN by pak měla přinést⁸ novou terminologii v této podobě:

„6A00.0 mírná porucha vývoje intelektu

6A00.1 středně těžká porucha vývoje intelektu

6A00.2 těžká porucha vývoje intelektu

6A00.3 hluboká porucha vývoje intelektu

6A00.4 porucha vývoje intelektu, dočasná

6A00.Z poruchy vývoje intelektu, neurčené “ (MKN-11, online, cit. 2024-03-08)⁹

1.3 Vzdělávání žáků s mentálním postižením

V České republice má každý právo na kvalitní vzdělávání a jinak tomu není ani v případě osob s mentálním postižením. Z pohledu legislativy se žáci s mentálním postižením řadí pod termín *žáci se speciálními vzdělávacími potřebami*.

Vzdělávání upravuje několik právních norem. Prvním je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, § 16 tohoto zákona je povoleno a upraveno zřizování škol či tříd zaměřených na vzdělávání žáků s těžšími formami postižení (u mentálního postižení jde o školy pro žáky se středně těžkým a těžkým stupněm postižení). Dále jsou podstatné vyhlášky a to konkrétně vyhláška č. 27/2016 Sb. a její novela č. 248/2019 Sb., které upravují vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nadaných. Druhou významnou vyhláškou je vyhláška č. 72/2005 Sb. o poradenských službách.

⁸ aktuálně dostupná česká verze <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11#ceska-verze>

⁹ aktuální terminologie je dostupná online na <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/cs#1207960454>

Volba školy je závislá na různých faktorech například na soběstačnosti žáka s lehkým mentálním postižením, projevech postižení, volbě zákonných zástupců a v neposlední řadě také na doporučení školského poradenského zařízení. V případě mateřských a základních škol se nabízí možnosti běžných škol (hlavní vzdělávací proud) nebo škol zřízených podle § 16. Následné vzdělávání hodně závisí na typu základní školy a také na schopnostech jedince. V středoškolské rovině může žák pokračovat na odborných učilištích nebo na praktické škole (jedno a dvou letá). Další možností je celoživotní vzdělávání, zde rozlišujeme základní vzdělávání (pro osoby, které byly v minulosti zbaveny povinnosti plnění školní docházky) a další vzdělávání (jde o různé kurzy či večerní školy).

Pravidelně vydávané ročenky školství nám umožňují nahlédnout do počtů žáků se speciálně vzdělávacími potřebami v běžných školách. Pro porovnání jsou zde uvedeny hodnoty žáků v základních školách ze školního roku 2016/2017, kdy vešla v platnost novela školského zákona a tím nabyla inkluze platnosti, a hodnoty z posledního evidovaného školního roku 2022/2023. Ve školním roce 2016/2017 bylo v celé České republice v běžných školách evidováno 2 013 žáků s mentálním postižením z toho bylo 1 915 žáků s lehkým mentálním postižením. Během školního roku 2022/2023 bylo v běžných školách vzděláváno celkem 3 900 žáků s mentálním postižením, lehké mentální postižení mělo pak diagnostikováno 3 845 žáků. (Statistická ročenka školství, online, cit. 2024-02-27)

2 LEHKÉ MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ

Předmětem výzkumného šetření je problematika týkající se žáků s lehkým mentálním postižením, z tohoto důvodu se bude text dále věnovat jen tomuto stupni mentálního postižení.

2.1 Definice

Opět se dostáváme k pojetí od Mezinárodní klasifikace nemocí. Ve své 10. revizi má lehkou mentální retardaci definovanou jako stav, kdy má inteligenční kvocient hodnoty 50-69, což u dospělého jedince odpovídá mladšímu školnímu věku (9-12 let). Charakteristické jsou obtíže ve výuce ve škole, ale také značná soběstačnost v dospělém věku s možností pracovního uplatnění, navázání partnerství a aktivního společenského života. 11. revize přichází s označením mírná porucha vývoje intelektu, kterou definuje: „*Je stav, který vzniká během vývojového období. Je charakterizován významným podprůměrem intelektových funkcí a adaptivního chování, které jsou přibližně dvě až tři směrodatné odchylky pod průměrem (přibližně 0,1-2,3 percentil), dle odpovídajících normovaných standardizovaných a individuálně administrovaných testů nebo pokud nejsou tyto testy k dispozici, na základě vzájemně srovnatelných ukazatelů chování. Postižení jedinci často vykazují obtíže při získávání a porozumění složitým jazykovým konceptům a teoretickým dovednostem. Většina zvládá základní sebeobslužné, domácí a praktické činnosti. Osoby postižené lehkou poruchou intelektuálního vývoje mohou obecně v dospělosti dosáhnout relativně samostatného života a zaměstnání, ale mohou vyžadovat přiměřenou podporu.*“ (MKN-11, online, cit. 2024-03-08)

Osoby s lehkým mentálním postižením zastupují zhruba 80 % všech osob s mentálním postižením ve společnosti.

2.2 Etiologie

Jak je již zmíněno výše, faktory ovlivňující vznik mentálního postižení se mohou vyskytnout v prenatálním, perinatálním i postnatálním období. Může jít také o velmi různorodé kombinace faktorů, mezi které mohou patřit faktory vnější i vnitřní, genetické vlivy, komplikace kolem porodu, infekční nemoci, traumata či působení toxických látek. Lee Keun (2023) řadí na první místa vliv genetiky a vlivy prostředí. Významný podíl výskytu lehkého mentálního postižení je zastoupen syndromy, například Downův syndrom, Fragilní X syndrom, Williamsův syndrom, Prader-Williho syndrom a další.

Jak je uvedeno výše, čím lehčí stupeň mentálního postižení, tím těžší je určit původ jeho vzniku. Toto tvrzení potvrzuje Češková (2012), která uvádí, že v případě lehkého mentálního postižení se dá určit organický původ jen u nízkého procenta jedinců.

Valenta s Müllerem (2019) v případě vzniku lehkého mentálního postižení v postnatálním období upozorňují také na sociální faktory, zejména deprivaci, kterou způsobuje dlouhodobé neuspokojování určitých lidských potřeb. K této problematice se pak dále vyjadřují následovně: „*Lehká mentální retardace se tedy stává etiologickou kombinací organicity (v části případů), dědičnosti a vnějších sociokulturních podmínek.*“ (2019, str. 70)

2.3 Specifika osobnosti s ohledem na vzdělávání

Žáci s lehkým mentálním postižením mají potenciál získat základní vzdělání¹⁰, díky tomu je pro ně inkluzivní vzdělávání skvělou příležitostí.

Bendová a Zikl (2011) mluví o schopnosti účelného využívání řeči, udržování konverzace a komunikaci, což přispívá k prakticky bezproblémovému začlenění do sociálního prostředí. Upozorňují na problematiku schopnost usuzování. Hlavní potíže popisují ve zvládnání školních nároků při teoretické školní práci. Komplikace spatřují v jejich citové nezralosti vedoucí k emoční labilitě, nízké sebekontrolě a naopak vysoké sugestibilitě¹¹. Mnohdy se také mohou objevovat problémy ve čtení a psaní.

¹⁰ základní vzdělání získávají žáci po ukončení docházky do běžné základní školy, v případě dokončení docházky na základní škole zřízené podle § 16 získávají jen základy vzdělání

¹¹ míra ovlivnitelnosti

Češková (2012) v rámci limitů žáků s mentálním postižením zmiňuje především omezení v oblasti řeči a to jak oblast porozumění, tak expresi. Ve vzdělávání jde o velmi významnou oblast. Nicméně vývoj řeči u jedinců s lehkým mentálním postižením bývá převážně jen omezen nebo mírně narušen, velký vliv na rozvoj má podnětnost prostředí a cílená podpora rozvoje této složky osobnosti.

Lechta (2016) v rámci inkluzivního vzdělávání a charakteristiky žáka s mentálním postižením ve školním věku neuvádí přímé charakteristiky či specifika, ale upozorňuje na zcela novou situaci, která vzniká zahájením povinné školní docházky a to nejen pro žáka, ale i pro jeho rodinu. Zmiňuje také nové situace, které mohou být značnou zátěží pro adaptaci tohoto žáka (povinnosti, spolužáci, řád). Jako mimořádně důležitý aspekt pro vzdělávání vnímá to, jak je tento žák přijímán svým okolím-učiteli, spolužáky, rodiči a také přizpůsobení a zajištění školy, která žáka přijala ke vzdělávání.

FOKUS Opava na svých stránkách popisuje opožděné osvojení řeči, problémy v teoretické školní výuce (především s nabýváním trivia), možnost přidružení dalších postižení či onemocnění. Zmiňuje i kladné vlastnosti jako například nezávislost v oblasti osobní péče a domácích pracích a možnost být zaměstnání. (FOKUS Opava, online, čerpáno 2024)

Je velmi nutné mít na paměti, že stejná diagnóza neznamena stejné projevy, omezení ani specifika. Jako hlavní specifika můžeme „vypíchnout“ zpomalení či omezení vývoje řeči, omezení myšlení (logické, abstraktní i mechanické) a sníženou schopnost paměti. Příznivým specifikem je velmi dobrá schopnost učení se nápodobou od ostatních a vyšší úroveň adaptability ve srovnání s těžšími stupni mentálního postižení a to především v předškolním a na začátku školního věku.

2.4 Vzdělávání

Jak je popsáno v kapitole vzdělávání celkově u mentálního postižení, jedinci mají možnost volby, v jakém školství budou povinnou školní docházku plnit. Žáci s lehkým mentálním postižením dříve plnili docházku v základních školách pro žáky s lehkým mentálním postižením (dříve nesprávně označovány za základní školy praktické¹²) nebo v běžných základních školách formou integrace. V dnešní době máme školy hlavního vzdělávacího proudu (běžné školy) a školy zřízené dle § 16 odstavce 9 školského zákona. V České republice, stejně jako jinde ve světě, probíhá inkluzivní vzdělávání, které umožňuje vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v běžných základních školách s využitím podpůrných opatření. Většina dětí s lehkým mentálním postižením je vzdělávána právě ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Volba dané školy se odvíjí od mnoha různých faktorů. Mimo volby zákonných zástupců se také do volby promítají schopnosti dítěte, výskyt či absence přidružených komplikací, spádovost, úroveň soběstačnosti a mnoho dalších. Velmi nápomocnou složkou při rozhodování může být školské poradenské zařízení¹³, které nastavuje podpůrná opatření pro realizaci vzdělávání, může tak stanovit podporu pro vzdělávání v běžné škole nebo naopak na základě výsledků provedených zkoušek doporučit cestu speciálním školstvím. Poslední slovo ale nakonec mají zákonní zástupci.

Předškolní vzdělávání

Prvotní výchova a vzdělávání probíhá v rodině již od útlého věku dítěte. Následuje vzdělávání v mateřské škole. Děti v předškolním věku obvykle diagnózu lehkého mentálního postižení nemají, pokud se nevyskytuje v rámci syndromového postižení. Obvykle tak dochází do běžné mateřské školy, kde jsou dle Češkové (2012) k nerozeznání od intaktních vrstevníků. Právě v předškolním stupni vzdělávání se děti s lehkým mentálním postižením mohou nejvíce přiblížit svým vrstevníkům díky silné schopnosti učit se nápodobou, jak bylo zmíněno výše.

¹² dle vyjádření MŠMT nikdy základní školy praktické neexistovaly, tento termín nikdy neměl oporu v zákoně, navzdory tomu najdeme tento pojem v mnoha odborných publikacích

¹³ Pedagogicko-psychologická poradna nebo Speciálně pedagogické centrum (v případě mentálního postižení jde obvykle o Speciálně pedagogické centrum)

Základní vzdělávání

Vzdělávání na základní škole dle Češkové (2012) zvládnou tito žáci dokončit, mluví však o zvláštních školách¹⁴ nebo o integraci¹⁵ s asistentem pedagoga. Dříve tito žáci docházeli do základních škol praktických, které byly zřizovány právě pro žáky s lehkým mentálním postižením.

V současné době najdeme tyto žáky spíše na běžných školách, kde jsou vzdělávání v inkluzivním vzdělávání s využitím podpůrných opatření. Mají-li přidružené závažné vady, jsou vzdělávání v základních školách či třídách zřízených dle § 16.

Středoškolské vzdělávání

V soustavě středoškolského vzdělávání se tito jedinci uplatňují na odborných učilištích. Pokud mají IQ při horní hranici, mohou absolvovat i střední odborné učiliště, to se podaří spíše výjimečně, ale nesmíme na tuto možnost zapomínat.

Inkluzivní vzdělávání

Právo na inkluzivní vzdělávání bylo deklarováno na světové konferenci v Salamance již roku 1994, k zavedení tohoto typu vzdělávání se tehdy zavázalo 92 zemí včetně České republiky. Inkluze tak navzdory stálým problémům s přijetím, uchopením a realizací není ničím novým. V České republice byla inkluze zavedena roku 2005, kdy byla uzákoněna možnost vzdělávání ve spádových školách pro všechny děti. V roce 2016 pak naše legislativa prošla změnou vedoucí k výraznější podpoře tohoto vzdělávání.

Hlavním zájmem našeho státu je vytvoření školního prostředí, které bude poskytovat všem stejné šance na vzdělání a bude maximálně podporovat jejich právo na rozvíjení individuálních předpokladů, které mají. Inkluzivní vzdělávání je aktuální trend, který prostupuje celým vzdělávacím systémem. Zilcher a Svoboda (2019, str. 21) popisují trichotomii inkluzivního vzdělávání, kterou vymezuje velká řada zahraničních i českých autorů. Její znění je:

„1. Integrace a inkluze jsou pojmy prakticky totožné.

¹⁴ v současnosti tento pojem již neexistuje

¹⁵ v současné době se tento pojem nepoužívá s ohledem na trend inkluze

2. *Inkluze je určitá vylepšená, lepší integrace.*

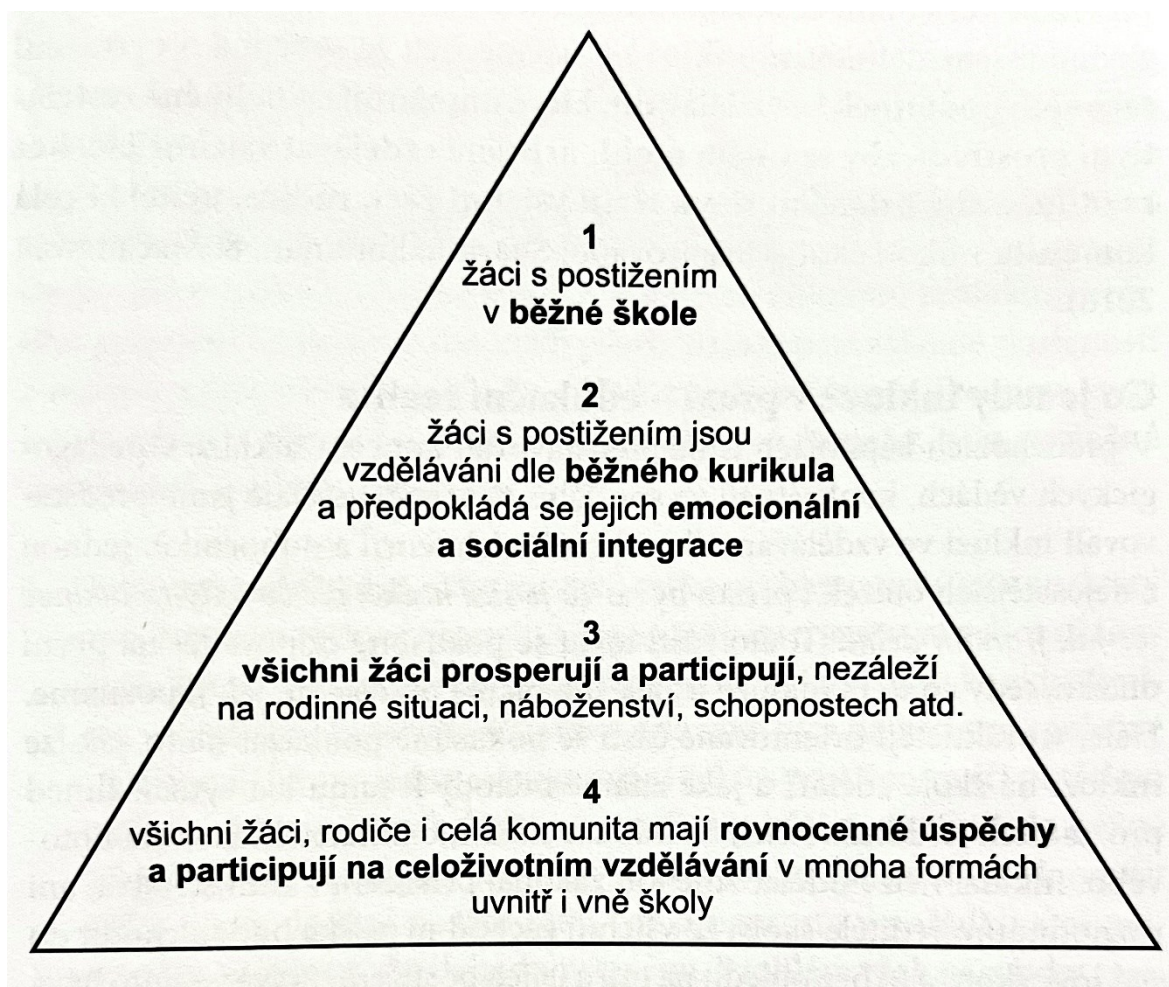
3. *Inkluze je naprosto odlišný přístup, který předpokládá zařazení všech dětí do běžné školy. Jedná se o bezpodmínečné akceptování speciálních potřeb všech žáků. (zde se autoři liší, ale v myšlence se shodují)*“

Definovat inkluzivní vzdělávání a samotný pojem inkluze je stejně náročné, jako definovat mentální postižení jen jedním výkladem.

Mrázková (2020) představuje inkluzi a s ní spojené inkluzivní vzdělávání jako světový fenomén, díky čemuž můžeme registrovat širokou škálu pojetí a definic. Pojetí inkluze se liší nejen mezi zeměmi, ale i mezi autory ve stejných zemích. Inkluzivní vzdělávání jako pojem se prvně objevuje na Salamanském usnesení z konference na téma Pedagogika pro speciální potřeby, kde byl formulován cíl zajistit vzdělávání pro všechny. Zmínit můžeme také pojem inkluzivní pedagogika, která je „*oborem pedagogiky, jejímž předmětem je zkoumání a objasňování edukačních procesů orientovaných na děti s postižením, narušením či ohrožením v edukačních podmínkách běžných škol a mimoškolním prostředí.*“ (Mrázková, 2020, str. 15)

Zilcher se Svobodou (2019) zmiňují americký pojem plná inkluze (žáci s postižením jsou celou dobu výuky přítomni) a pull-out model (žáci s postižením jsou přítomni jen na některých hodinách podle vyučujících nebo žáků). Autoři dále píší, že inkluzivní vzdělávání může mít dvojí definici – popisnou a ustanovující. Deskriptivní (popisné) definice popisují konkrétní příklady z praxe a praktické uchopení trendu. Preskriptivní (ustanovující) definice cílí na doporučení chtěného předpokladu.

Expanzivní koncept inkluze ukazuje postup rozvoje inkluze ve školách od počátku až k modelu pojímajícímu všechny účastníky vzdělávacího procesu.



Obrázek 1 Expanzivní koncept inkluze ve vzdělávání (Zilcher a Svoboda, 2016, str. 29)

Zilcher se Svobodou (2019, str. 34) uvádí shrnující pojetí inkluzivního vzdělávání takto: „Inkluzivní vzdělávání je z pohledu didaktického vrchol individualizace ve vzdělávání, z pohledu školní kultury je to vize plně komunitní školy¹⁶ a z pohledu školní politiky nastavené takové prostředí, které respektuje jakékoliv zvláštnosti a podporuje rovnost všech, a to ve veškerých možných situacích.“

Ainscow (1999) prosazuje názor, že inkluzivní vzdělávání má umožňovat všem žákům navštěvovat, účastnit se a mít úspěch ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Zmiňuje také, že snahou inkluzivního školství je určité přetransformování tradičního školství, které již nevládalo plnit roli vzdělávat všechny žáky. Bartoňová (2017) píše o pochopení tohoto modelu vzdělávání jako o časově neomezeném členství žáků s postižením ve skupině

¹⁶ komunitní školy = vychází z chápání komunity jako geografické oblasti, ve které lidé žijí

vrstevníků s mírou podpory. Inkluzivní vzdělávání klade nároky na pedagogy, ti by měli být schopni rozpoznat speciální potřeby a zájmy žáků a připravit pro ně učební a podpůrné aktivity, které budou přiměřené jejich schopnostem. Nabídka aktivit je určena pro všechny vstupující do edukačního procesu a podněcuje k sociálním kontaktům.

Lechta (2016) ve své publikaci rozlišuje pojmy inkluzivní pedagogika, inkluzivní edukace a inkluzivní didaktika. Inkluzivní pedagogiku vymezuje dvěma způsoby. V prvním pojetí jde o „*obor pedagogiky, který se zabývá možnostmi optimální edukace dětí s PNO¹⁷ v podmínkách běžných škol a školských zařízení.*“ (Valenta, 2016, str. 34) Druhé pojetí ji definuje jako „*obor pedagogiky, jejímž předmětem je zkoumání a objasňování edukačních procesů orientovaných na děti s PNO v edukačních podmínkách běžných škol a mimoškolním prostředí.*“ (Valenta, 2016, str. 35)

Ačkoli je inkluze nejčastěji zmiňována v rámci školství (inkluzivní vzdělávání), není to jediná oblast, do které se tento trend propisuje. Trend inkluze ovlivňuje jedince i v sociální rovině, kdy inkluze ve vzdělávání napomáhá inkluzi v sociální rovině a pomáhá předcházet vyloučení nebo naprosté izolaci ze společnosti.

Wellbeing

„*Chceme školy, kde se všichni cítí dobře, navazují funkční a podpůrné vztahy a mohou naplno rozvinout svůj potenciál. (...) Děti, které jsou ve škole spokojené, se mnohem lépe učí!*“ (Partnerství pro vzdělávání 2030+, online, cit. 2024-02-24)

Nejen žáci se SVP, ale i intaktní žáci, mohou dosahovat lepších výsledků ve škole a vnímat vzdělávání a docházení do školy pozitivně, pokud se ve škole budou cítit příjemně a bezpečně. Bezpečné a příjemné prostředí ve školách má být výsledkem správné aplikace wellbeingu v praxi. V souvislosti se vzděláváním žáků s lehkým mentálním postižením můžeme zmínit některé základní pilíře wellbeingu a to potenciál – *emocionální*, v rámci kterého jsou poskytovány strategie pro zvládnání emocí a jejich regulaci, s čímž mohou mít žáci s lehkým mentálním postižením problémy; *sociální*, kdy jde o podporu vytváření a udržování přátelství a spolupráce (což může mimo jiné posílit přijetí inkluzivního vzdělávání) a *kognitivní*, který je přímo spjat s inkluzivním vzděláváním v ohledu podpory

¹⁷ postižení, narušení, ohrožení

ve vzdělávání. Wellbeing a vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením jsou propojeny a vzájemně se ovlivňují. Metody wellbeingu mohou významně podpořit dosahování maximálního potenciálu všech žáků, včetně těch s lehkým mentálním postižením.

Jak uvádí na svých stránkách Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (ČOSIV)¹⁸, tento pojem se u nás začal objevovat a skloňovat po pandemii onemocnění COVID-19, ale nyní je vnímán jako klíč ke společnému životu a vzdělávání, a proto se velmi rozmohl ve spojení s inkluzivním vzděláváním. Ve wellbeingu nejde jen o žáky nebo studenty, ale jde také o vedení škol a pedagogy samotné, jelikož i oni jsou součástí vzdělávání.

Portál wellbeing ve škole popisuje tento model jako stav umožňující plný rozvoj všech oblastí, které jsou zásadní. Jde o potenciál fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní. Výzkumy zaměřené na toto téma dokazují, že péče o wellbeing vede nejen k zlepšení sociálních a emočních dovedností, ale zlepšují se také vzdělávací výsledky. Správně nastavené zásady wellbeingu a jeho aplikování pomáhá také snížit výskyt šikany nebo náročného chování, snižuje také výskyt úzkostí a depresí.

Pro pedagogy jsou pořádány kurzy a podpůrná vedení pro začlenění wellbeingu do škol a tříd, tuto možnost nabízí například vzdělávací instituce INFRA, Wellbeing akademie nebo platforma Učíme společně, která se zaměřuje na praktické vzdělávání pedagogů.

Hlavním propagátorem wellbeingu je SOFA (dříve ČOSIV), která přichází s metodikou 4R (metodika sociálního a emočního učení) – Respekt Rozmanitost Rovnost Resilience¹⁹. RRRR se zaměřuje na podporu duševního zdraví pomocí programů zaměřených na socio-emoční učení a prevenci násilí. Projektově jde o preventivní program *Blízké vztahy bez násilí*²⁰.

¹⁸ od února roku 2023 vystupuje pod novým názvem – *Society for All* (SOFA)

¹⁹ odolnost, houževnatost, schopnost vzdorovat nepříznivé situaci

²⁰ více informací k programu na <https://www.societyforall.cz/rrrr>

Podpůrná opatření

„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16 odstavec 1)

Školský zákon dále upřesňuje, v čem spočívají podpůrná opatření a to konkrétně v

„a) poradenské pomoci školy a školského zařízení

b) úpravě organizace obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky

c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání

d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů

e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy

f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu

g) využití asistenta pedagoga

h) 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, nebo

i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16 odstavec 2)

O podpůrných opatřeních pojednává především vyhláška č. 27/2016 Sb. Mimo obecného ustanovení zmiňuje také zvláštní ustanovení vybraných opatření, postup poskytování a také organizaci vzdělávání jedinců s nastavenými podpůrnými opatřeními.

Podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů. Druhý až pátý stupeň PO se aplikuje na základě doporučení školským poradenským zařízením, na rozdíl od prvního stupně zde vzniká určitá finanční náročnost. Stupeň podpůrného opatření je závislý na druhu postižení a míře obtíží, které se k tomu pojí, ale mimo jiné i na vzdělávacích schopnostech dítěte.

První stupeň zajišťuje sama škola, v praxi jde většinou o poskytování podpory se sepsáním Plánu pedagogické podpory (PLPP). Tyto metody jsou využívány k vyrovnání příležitostí vzdělávání pro žáky „pomalejší“ nebo pro žáky, kteří se jeví jako žáci se SVP, ale zatím neprošli diagnostikou ve školském poradenském zařízení. PLPP se také využívá v době, kdy je žák odeslán k vyšetření v ŠPZ, ale čeká se na termín a následně na doporučení pro školu. Valenta (2019) uvádí, že doba využívání PLPP před odesláním k vyšetření jsou tři měsíce. Pokud v této době nedojde ke zlepšení situace, je na místě odeslat žáka „do poradny“.

Druhý stupeň se většinou objevuje u žáků s opožděným vývojem, u žáků se specifickými poruchami učení (SPU) a chování, u mírných projevů jiných postižení a dalších mírnějších obtíží. Jak zmiňuje Valenta (2019) od tohoto stupně je využívána podpora ve formě individuálně vzdělávacího plánu²¹ (IVP) a poskytování předmětu speciálněpedagogické péče (PSPP).

Právě třetí stupeň nacházíme u žáků s lehkým mentálním postižením v běžných školách. Mimo těchto žáků se přisuzuje i žákům s těžšími SPU, u žáků s poruchami autistického spektra, s tělesným postižením a dalšími těžšími obtížemi. U žáků s mentálním postižením díky tomuto stupni dochází k úpravám výstupů ve vzdělávání – minimální doporučené výstupy RVP-ZV²². Ve starém znění vyhlášky č. 27/2016 Sb., konkrétně v § 18, byl asistent pedagoga zmiňován v podpůrných opatřeních druhého stupně. *„Pokud je ve třídě, oddělení nebo studijní skupině počet žáků s přiznaným opatřením druhého až pátého stupně v souladu s § 17 odst. 4 vyšší než 5, lze pro jejich vzdělávání využít asistenta pedagoga nad rámec poskytovaných podpůrných opatření; omezení počtu žáků připadajících na asistenta*

²¹ v současné době se upouští od doporučování tohoto dokumentu

²² Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání

pedagoga se neuplatní.“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o § 18) Jak je zmíněno, šlo o staré znění vyhlášky a v novém znění již tento paragraf nenajdeme. V aktuálním znění vyhlášky č. 606/2020Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., je asistent pedagoga zmiňován až v rámci podpůrných opatření od třetího stupně. „*Podpůrná opatření ve třetím stupni zahrnují využívání asistenta pedagoga ...*“ (Úplné znění ke dni 1. 1. 2020, str. 34)

Se čtvrtým a pátým stupněm podpůrných opatření se na běžných školách setkáme výjimečně. Čtvrtý stupeň mají například žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením nebo se závažnými poruchami chování, PAS či s tělesným postižením. Pátý stupeň je pak určen pro žáky s nejtěžšími stupni postižení.

Obecně můžeme tedy říci, že podpůrná opatření pomáhají žákům se speciálními vzdělávacími potřebami zvládnout povinnou školní docházku. Jinak tomu není ani u žáků s lehkým mentálním postižením. Konkrétní možnosti jejich užití můžeme najít v Katalozích podpůrných opatření²³, které jsou vydávány Univerzitou Palackého v Olomouci, přesněji jde o obecnou část (pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění) a poté dílčí části – tělesná postižení a závažná onemocnění, narušení komunikačních schopností, poruchy autistického spektra nebo vybraná psychická onemocnění, zrakové postižení nebo oslabení zrakového vnímání, sluchové postižení nebo oslabení sluchového vnímání, sociální znevýhodnění a samozřejmě také mentální postižení nebo oslabení kognitivního výkonu.

Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu uvádí tyto základní kategorie podpůrných opatření – *organizace výuky, modifikace metod a forem vyučování, intervence, pomůcky, úpravy obsahu vzdělávání, hodnocení, příprava na výuku, práce s třídním kolektivem a úprava prostředí.*

Je nutné podotknout, že PO se neposkytují na základě diagnózy jedince, ale podle jeho potřeb ve vzdělávání. V zájmu žáka se dají prostředky podpory kombinovat.

²³ jejich online podoba lze dohledat na <http://katalogpo.upol.cz/>

Podpůrná opatření u žáka s lehkým mentálním postižením

Žáci s lehkým mentálním postižením v běžných školách čerpají podporu ve formě úprav metod a organizace výuky, úprav obsahu a výstupů vzdělávání, upraveného hodnocení.

Klíčovým podpůrným opatřením u žáků s lehkým mentálním postižením na běžných základních školách je *Individuální vzdělávací plán (IVP)*. Vyhláška jej popisuje jako „závazný dokument pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, přičemž vychází ze školního vzdělávacího programu a je součástí dokumentace žáka ve školní matrice.“ (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 3 odstavec 2) Jde o dokument, který vzniká na základě doporučení školským poradenským zařízením. Vypracovává jej třídní učitel ve spolupráci se všemi učiteli, kteří žáka vyučují. Při tvoření tohoto plánu může být velmi nápomocný i školní speciální pedagog, pokud jej třídní učitel přizve. Plán musí být odsouhlasen zákonnými zástupci žáka či žákem samotným při zletilosti. Minimálně jednou ročně pak dochází k vyhodnocení tohoto plánu. Plán může být během roku upravován s ohledem na aktuální vzdělávací potřeby žáka. V rámci IVP se často nastavují upravené očekávané výstupy, které mohou být sníženy až na minimální úroveň stanovenou podle RVP ZV, které v běžných školách mohou využívat jen žáci s lehkým mentálním postižením. Tyto minimální výstupy jsou popsány v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

Neméně důležitým podpůrným opatřením je pak *asistent pedagoga*. Vyhláška č. 27/2016 Sb. ho definuje zněním: „*Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.*“ (vyhláška č. 27/2016 Sb., §5 odstavec 1) V druhém odstavci pak vyhláška zmiňuje, že asistent pedagoga pracuje ve spolupráci s jiným pedagogickým pracovníkem. Právě správně nastavená spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem je klíčová pro co nejvíce fungující inkluzivní vzdělávání u žáků s lehkým mentálním postižením.

3 ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOG

„Speciální pedagogové vidí každé dítě jako jedinečné a cenné.“ (Sanna, 2014, str. 8) Školní speciální pedagog se navíc tento pohled snaží vzbudit i u učitelů, kteří mají žáky s postižením v běžných školách. „Speciální pedagogové jsou kvalifikovaní profesionálové, kteří pomáhají žákům a studentům s vývojovými, fyzickými a behaviorálně-emocionálními potřebami. Tyto potřeby zahrnují mírné nebo střední poruchy učení, které vytvářejí akademické výzvy, zatímco v jiných oblastech mohou fungovat normálně.“ (Pruitt, 2023, online, cit. 2024-02-26)

Pedagogický lexikon metodického portálu RVP definuje tuto pozici takto: „Školní speciální pedagog působí na škole jako poskytovatel poradenských služeb spolu se školním metodikem prevence, výchovným poradcem, případně školním psychologem a jejich konzultačním týmem složeným z vybraných pedagogů školy.“ (Hublová, 2014, online, cit. 2024-02-25) Katalog podpůrných opatření k tomu dodává, že „školní speciální pedagog je bohužel v dnešní době ještě stále pouze „nadstavbovou součástí“ školního poradenského pracoviště.“ (Baslerová, online, cit. 2024-02-25)

V současné době je na zvážení každé školy, zda chce své školní poradenské pracoviště rozšířit o tuto pozici. Při zájmu je zřizování této pozice pro školy velmi limitováno nedostatkem financí a také nedostatkem kvalifikovaných osob se zájmem pracovat v této oblasti. Pokud se tak škola rozhodne, sama si na tuto pozici musí sehnat finanční prostředky. Je také možné čerpat finance z operačního programu Jana Amose Komenského. 1. ledna 2025 by mělo dojít k institucionalizaci pozic školního psychologa a školního speciálního pedagoga a tyto pozice se tak stanou běžnou součástí ŠPP a financovány budou z prostředků státního rozpočtu.

V oblasti speciální pedagogiky se můžeme setkat s pojmy speciální pedagog a školní speciální pedagog. Někteří tato slova považují a používají jako synonyma. Pravdou však je, že v praxi jde o dvě různé pozice. Právě praxe, náplň práce a jejich kompetence, je od sebe odlišují. Čech a Hormanlová (2020, str. 21 a 22) na tento fakt upozorňují také a podotýkají, že jde o skutečnost, která je neznámá pro laiky, ale mnohdy i pro jedince ze školního

prostředí. Na zásadní rozdíl upozorňují těmito definicemi. „*Speciální pedagog působí na škole jako učitel ve školách hlavního proudu nebo ve školách speciálních, může také působit v institucích jako SPC nebo PPP²⁴. Oproti tomu školní speciální pedagog má svou pozici ve školním poradenském pracovišti, je poradenským pracovníkem v rámci školy.*“ Národní ústav pro vzdělávání píše, že speciální vzdělávací potřeby diagnostikuje školské poradenské zařízení, v němž najdeme právě speciálního pedagoga, nikoli školního speciálního pedagoga. Z toho vyplývá, že důležitým rozdílem je i fakt, že školní speciální pedagog nestanovuje SVP, pouze pracuje se žákem již diagnostikovaným nebo na základě své diagnostiky odesílá žáky do ŠPZ pro potvrzení či vyvrácení jeho podezření na SVP.

3.1 Historie pozice

Kucharská (2013) ve své knize uvádí, že z historie této pozice je patrné, že potřeba školních speciálních pedagogů vycházela především z absence vhodné či dostatečné péče o žáky se SVP²⁵. Bylo tomu tak, jelikož školská poradenská zařízení prováděla vyšetření žáků s cílem stanovit diagnózu a nastavit doporučení pro jejich vzdělávání – zařazení do školy v rámci speciálního školství nebo navržení metod a úprav pro umožnění vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu. V rámci nastavení podpory obvykle byly doporučeny metody, jak s integrovaným žákem pracovat. Tyto metody ovšem nebyly vždy plně využívány. Samotná ŠPZ měla na intervenční činnost málo času a pedagogové, jak by řekli dnes „*nemají ve třídě jen tohle dítě*“. Byla tak patrná potřeba zřízení specifické pozice pro tuto problematiku. Vznikla tak pozice *speciální pedagog-neučitel*, dnešní terminologií školní speciální pedagog. Již v době úplných začátků této profese se nacházeli ředitelé škol, kteří i přes finanční a legislativní nepřízeň tyto pozice začali zřizovat.

Bazalová (2023) ve své publikaci pracuje s pojmem školní speciální pedagog s profilací na psychopeda. Odráží tak jeho vítané využití vzhledem k žákům s lehkým mentálním postižením.

²⁴ SPC = speciálněpedagogické centrum, PPP = pedagogicko-psychologická poradna

²⁵ speciální vzdělávací potřeby

Mrázková (2020) píše, že školní speciální pedagogové se u nás objevují koncem 20. století. Navazují na to i Čech a Hormanlová (2020), kteří píšou o 90. letech 20. století, kdy byla patrná potřeba posílení poradenské činnosti přímo ve škole. Autoři také zmiňují konstatování Michalíka, Baslerové a Felcmanové z roku 2015, kteří naráželi na skutečnost, že navzdory potřebě této pozice je školních speciálních pedagogů (a školních psychologů) stále nedostatek.

3.2 Legislativní vymezení

V legislativě se setkáváme převážně s pojmem speciální pedagog. Pojem školní speciální pedagog nacházíme ve vyhláškách číslo 27/2016 Sb. a 72/2005 Sb. Níže jsou uvedeny hlavní legislativní dokumenty, které se pojí s pozicí školního speciálního pedagoga.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

V tomto zákoně nenajdeme školního speciálního pedagoga ani speciálního pedagoga. Tyto pojmy nenajdeme ani v zákoně č. 183/2023 Sb., který upravuje školský zákon. Najdeme zde definici podpůrných opatření, mezi které pak vyhláška č. 27/2016 Sb. školního speciálního pedagoga zařazuje.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Zákon pracuje jen s pojmem speciální pedagog a nerozlišuje mezi jím a školním speciálním pedagogem. O speciálním pedagogovi pojednává § 18, který stanovuje odbornou kvalifikaci na tuto pozici.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Školní speciální pedagog má ve třetí příloze této vyhlášky stanovené standardní činnosti jeho práce. Standardními činnostmi se zabývá následující část diplomové práce.

Speciální pedagog je uveden v II. bodě čtvrté přílohy, která se zaměřuje na standardní činnosti pedagogických a dalších pracovníků zajišťujících poradenské služby ve školských poradenských zařízeních.

Toto rozdělení potvrzuje rozdíl mezi školním speciálním pedagogem a speciálním pedagogem.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Zde již najdeme pojem školní speciální pedagog, který je uveden v bodě 1.11 c v přehledu podpůrných opatření, který je přílohou této vyhlášky. Ve stejné části vyhlášky nacházíme také speciálního pedagoga, v bodě 1.11 b. Odlišné body ve vyhlášce potvrzují rozdílnost těchto pozic.

3.3 Kvalifikační požadavky

Požadavky na kvalifikaci pedagogických pracovníků najdeme v zákoně č. 563/2004 Sb. Zde ovšem nenajdeme pozici školního speciálního pedagoga, proto budeme vycházet z požadavků na speciálního pedagoga.

„Speciální pedagog získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd

- a) zaměřené na speciální pedagogiku,*
- b) zaměřené na pedagogiku předškolního věku nebo na přípravu učitelů základní školy nebo na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy nebo na přípravu vychovatelů a studiem k rozšíření odborné kvalifikace zaměřeným na přípravu speciálních pedagogů,*
- c) studijního oboru pedagogika a studiem k rozšíření odborné kvalifikace zaměřeným na přípravu speciálních pedagogů, nebo*
- d) zaměřené na speciální pedagogiku a přípravu učitelů základní školy nebo učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy.“ (zákon č. 563/2004 Sb., § 18)*

Šablony OP JAK pak uvádějí tyto kvalifikační požadavky přímo na pozici školního speciálního pedagoga. Šablony pak specifikaci délky rozšiřujícího kurzu doplňují zákon.

„V souladu se zákonem o pedagogických pracovnících musí být speciální pedagog absolventem magisterského studijního programu v oblasti pedagogických věd:

- a) *zaměřeného na speciální pedagogiku, kde je zahrnut studijní program Speciální pedagogika (všechny studijní obory). Na starších diplomech může být uvedeno Učitelství pro školy pro mládež vyžadující zvláštní péči, Vychovatelství pro školy pro mládež vyžadující zvláštní péči, Vychovatelství osob vyžadujících zvláštní péči, Vychovatelství pro speciální zařízení, Učitelství pro speciální školy, Integrované studium speciální pedagogiky – učitelství na speciálních školách.*
- b) *zaměřeného na pedagogiku předškolního věku nebo na přípravu učitelů základní školy nebo na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy nebo na přípravu vychovatelů a doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou v délce trvání nejméně 350 hodin.*
- c) *studijní obor pedagogika a doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou v délce trvání nejméně 350 hodin.*“ (OP JAK, 2022, str. 1)

Doplňující studium zmiňuje vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Konkrétně v prvním odstavci v bodě c § 6. „*Studium k rozšíření odborné kvalifikace se uskutečňuje v délce trvání alespoň 350 vyučovacích hodin pro získání odborné kvalifikace speciálního pedagoga.*“ (vyhláška č. 317/2005 Sb., 2005, §6 odstavec 1c) Velmi stěžejní je hodinová dotace vzdělávání, která stanovuje rozdíl mezi získáním kvalifikace pro výkon pozice speciálního pedagoga (v případě minimálně 350 hodin) a pro výkon učitele pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (minimálně 250 hodin).

3.4 Náplň práce

Jako první zdroj pro definování pracovních činností je použita výše zmíněná vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve škole a školských zařízeních. Činnosti jsou ve vyhlášce rozčleněny na tři větší celky.

„Diagnostika a depistáž

1. Spolupráce při zápisu do 1. ročníku základního vzdělávání dle potřeb a možností školy a školního poradenského pracoviště.

2. Vyhledávání žáků s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb a zařazení do vhodného preventivního, zejména stimulačního, nebo intervenčního programu.
3. Vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zařazení do speciálně pedagogické péče.
4. Vytýčení hlavních problémů žáka, stanovení plánu pedagogické podpory v rámci školy a mimo ni a stanovení druhu, rozsahu, frekvence, a trvání intervenčních činností.
5. Diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb žáka, zejména shromažďování údajů o žákovi, včetně anamnézy rodinné a osobní, dále speciálně pedagogická diagnostika, zejména při vzdělávacích problémech žáků, pro navazující intervence ve školním prostředí, speciálně pedagogická diagnostika předpokladů pro čtení, psaní, počítání, předpokladů rozvoje gramotnosti, analýza získaných údajů a jejich vyhodnocení.
6. Speciálně pedagogická a etopedická diagnostika při výchovných problémech, stanovení intervenčního přístupu v rámci školy i mimo ni, dle potřeb, možností a profilace školy.
7. Screening, ankety, dotazníky ve škole týkající se speciálních vzdělávacích potřeb a rizika vzniku speciálních vzdělávacích potřeb.

Konzultační, poradenské a intervenční práce

1. Intervenční podpora při realizaci plánu pedagogické podpory.
2. Dlouhodobá i krátkodobá individuální speciálně pedagogická péče za účelem naplňování podpůrných opatření pro žáky, speciálně pedagogické vzdělávací činnosti, reedukační, kompenzační a stimulační činnosti; se žákem s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb.
3. Dlouhodobá i krátkodobá speciálně pedagogická péče o skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, speciálně pedagogické vzdělávací činnosti, reedukační, kompenzační a stimulační činnosti; se skupinami žáků s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb.
4. Participace na vytvoření individuálního vzdělávacího plánu u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo plánu pedagogické podpory u žáků s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb ve spolupráci s třídním učitelem, učitelem odborného

předmětu, s vedením školy, se zákonnými zástupci žáka, se žákem a s ostatními partnery podpůrného týmu uvnitř i vně školy.

5. Průběžné vyhodnocování účinnosti poskytovaných podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb u žáků, dle potřeby návržení a realizace úprav.

6. Preventivní intervenční programy v oblasti školního neúspěchu/výchovných problémů s uplatněním speciálně pedagogických/etopedických přístupů.

7. Participace na kariérovém poradenství - volba vzdělávací dráhy žáka, individuální provázení žáka.

8. Úpravy školního prostředí, zajištění speciálních pomůcek a didaktických materiálů.

9. Individuální konzultace pro rodiče, zabezpečení průběžné komunikace a kontaktů s rodiči žáka/zákonnými zástupci.

10. Individuální konzultace pro pedagogické pracovníky v oblasti speciálních vzdělávacích potřeb a rizika vzniku speciálně vzdělávacích potřeb.

11. Speciálně pedagogické přístupy při řešení multikulturní problematiky ve školním prostředí.

12. Konzultace s pracovníky školských a dalších poradenských zařízení.

Metodické, koordinační a vzdělávací činnosti

1. Příprava a průběžná úprava podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - koordinace speciálně pedagogických poradenských služeb na škole.

2. Metodická pomoc třídním učitelům při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb.

3. Metodické činnosti pro další pedagogické pracovníky školy - specifika výuky a možnosti žáků dle druhu a stupně speciálních vzdělávacích potřeb, návrhy metod a forem práce se žáky - jejich zavádění do výuky, instruktáže využívání speciálních pomůcek a didaktických materiálů.

4. Pracovní semináře pro pedagogické pracovníky v oblasti speciálních vzdělávacích potřeb a rizika jejich vzniku.

5. Kooperace s pedagogickými pracovníky školy zajišťujícími poradenské služby.

6. *Kooperace se školskými poradenskými zařízeními a s dalšími institucemi a odbornými pracovníky ve prospěch žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb.*

7. *Participace na vytváření školních vzdělávacích programů, individuálních vzdělávacích plánů, plánů pedagogické podpory s cílem rozšíření služeb a zkvalitnění péče o skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb.*

8. *Koordinace a metodické vedení asistentů pedagoga ve škole.*

9. *Besedy a osvěta zejména zákonným zástupcům.*“ (Příloha č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb., IV.)

Podle NPI vykonává školní speciální pedagog činnosti zaměřující se na podporu integrovaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ale i žákům, kteří vyžadují speciálně pedagogickou podporu. O svých činnostech si vede záznamy. Hlavní náplní práce jsou činnosti depistážní, diagnostické a intervenční, metodické a koordinační, jak je stanoveno legislativou. ([Wiki - Wiki \(rvp.cz\)](#))

Kucharská (2014) upozorňuje na rozmanitost a rozdílnost, která se v realizovaných činnostech školních speciálních pedagogů může vyskytovat. Uvádí, že aktivity, jsou přizpůsobovány průběhu školního roku. Některé se tak cyklicky opakují a jiné jsou podmíněné aktuální potřebou žáků, učitelů, rodičů. Školní speciální pedagog je podle ní odborníkem, který nepracuje jen ve prospěch žáků s diagnózami, ale sám může vyhledávat rizikové žáky a pracovat se žáky s problémy při vzdělávání.

Metodika k institucionalizaci podpůrných pedagogických pozic řadí do standardních činností školního speciálního pedagoga činnosti depistážní, konzultační, poradenské, diagnostické, metodické a intervenční, komunikaci se všemi, kteří jsou součástí vzdělávacího procesu včetně žáků a jejich zákonných zástupců, spolupráci se školskými poradenskými zařízeními, ale také se zařízeními zdravotnickými, sociálními a dalšími. Podílí se na zajišťování pedagogicko-psychologických služeb. Přidává také seznam věcí, na kterých je náplň práce školního speciálního pedagoga přímo závislá. Vliv má počet žáků na škole a počet žáků se SVP, specifikace a potřeby dané školy, pedagogický sbor, složení poradenského pracoviště na škole a také kompetence a především zkušenosti školního speciálního pedagoga.

3.5 Budoucnost pozice

Jak je popsáno výše, aktuálně je na každé škole, zda chce a má možnost tuto pozici zřídit. Od ledna 2025 by mělo dojít k institucionalizaci pozic školního speciálního pedagoga a školního psychologa. Po tomto kroku by měly být pozice hrazeny z prostředků státu. V této části práce je představen dokument, který byl vydán právě k institucionalizaci podpůrných pozic ve školách, *Institucionalizaci podpůrných pedagogických pozic (školní psycholog, školní speciální pedagog)* od MŠMT.

Hlavní téma, které je v této oblasti skloňováno, je financování těchto pozic. V následující části je zaznamenáno, jak byla pozice školního speciálního pedagoga financována a jak by měla být financována po institucionalizaci. Cílem institucionalizace je nastavení systému tak, aby služeb školních psychologů a speciálních pedagogů mohlo využívat co nejvíce žáků a byla zajištěna stabilita těchto pozic. Vychází ze strategického cíle Strategie vzdělávací politiky České republiky 2030+, kterým je „*snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů.*“

V plánu je popsáno financování, které bylo nastaveno již v roce 2016 a jak se vyvíjelo dál.

Po zavedení inkluzivního vzdělávání v roce 2016 byly dva paralelní způsoby financování a sice ze státního rozpočtu v rámci poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně a z ESF²⁶ prostřednictvím OP VVV²⁷.

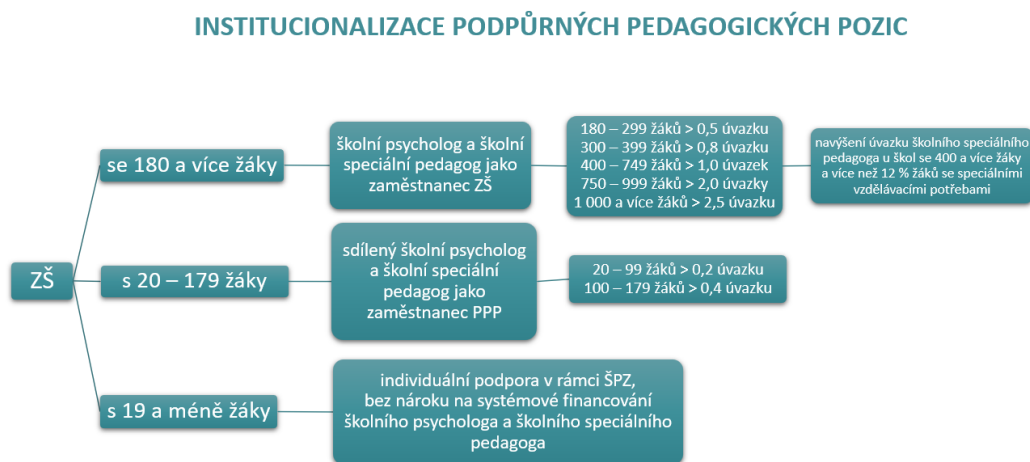
Zhruba po šesti letech byl vytvořen model, který měl pomoci systémově ukotvit podpůrné pozice. Tento model byl a stále je financován prostřednictvím šablon z OP JAK²⁸. Model tohoto financování by měl fungovat do konce roku 2024 a poté by mělo dojít k přechodu na financování ze státního rozpočtu, které bude podpořeno změnou legislativy (ta se plánuje k datu 01. ledna 2025) a tím by měly být tyto pozice pevně zakotveny v systému pracovníků ve školách.

²⁶ Evropský sociální fond

²⁷ Operační program Výzkum, vývoj, vzdělávání

²⁸ Operační program Jan Amos Komenský

Institucionalizace má již dané úvazky pro základní školy, které jsou vypočítány s ohledem na počet žáků ve škole.



Obrázek 2 Úvazky podpůrných pedagogických pozic na ZŠ

Ačkoli hlavní cíl institucionalizace je pro inkluzivní vzdělávání velmi přínosný a pro školy tak vznikne skvělá příležitost ke zřízení nebo posílení těchto pozic, není stoprocentně jisté, že k ní dojde. Nicméně podle plánu institucionalizace by již během čerpání ze šablon OP JAK mělo MŠMT realizovat legislativní změny vedoucí k systémovému nastavení nového modelu financování. „V první etapě dojde k novelizaci školského zákona, vyhlášek a nařízení vlády. Finální podoba legislativního nastavení bude provedena na základě evaluace daného modelu.“ (MŠMT, 2022, slajd 7) K institucionalizaci již byla zveřejněna metodika, která byla během psaní teoretické části této práce již použita, a která je k nahlédnutí na www.edu.cz.

4 PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

Následující text diplomové práce představuje samotné výzkumné šetření, které autorka realizovala. Text čtenáře seznámí s metodologií šetření, se získanými daty a shrnutím celého šetření.

4.1 Uvedení problematiky, cílů a výzkumných otázek

Výzkumná část diplomové práce byla zaměřena na zmapování a představení používaných forem a metod při vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením na běžných základních školách. Metody byly zjišťovány u školních speciálních pedagogů daných škol. Od školních speciálních pedagogů bylo zjišťováno, jak postupují při výběru a uplatňování metod podpory. S ohledem na zkoumané téma byly položeny následující výzkumné otázky:

1. *Jaké formy podpory poskytují školní speciální pedagogové žákům s lehkým mentálním postižením během výuky?*
2. *Jaké formy podpory využívají při začleňování žáka s lehkým mentálním postižením do kolektivu?*
3. *Jaké poradenské služby nejčastěji poskytuje školní speciální pedagog pedagogům v oblasti práce se žákem s lehkým mentálním postižením?*

Odpovědi na tyto stanovené otázky byly sbírány formou rozhovorů, pro které byl využit polostrukturovaný rozhovor. Výsledky byly následně analyzovány prostřednictvím obsahové analýzy a otevřeného kódování.

Cílem výzkumného šetření bylo nahlédnout do praxe poradenské činnosti školního speciálního pedagoga směřované žákovi s lehkým mentálním postižením na běžné základní škole.

4.2 Metodologie

Práce byla realizována jako kvalitativní šetření s využitím kvalitativního hloubkového polostrukturovaného rozhovoru. Švaříček (2007, str. 17) popisuje kvalitativní a kvantitativní přístup jako dvě odlišné nikoli soupeřící metody. Upozorňuje na různost v definování kvalitativního přístupu k výzkumu na základě zdůrazňování jiného aspektu. Sám uvádí shrnující definici: „*Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.*“ Právě možnost poznání chápání a prožívání zvolených respondentů vedla autorku práce k volbě kvalitativního výzkumného šetření. Druhou pro autorku přínosnou výhodou je možnost obohacování zvolené výzkumné metody s ohledem na zjištěné informace. Právě o možnosti obohacování píše Skutil (2011, str. 72) „*Kvalitativní výzkum nemá na začátku podrobně a přesně stanovený projekt, jako to bývá u kvantitativního výzkumu. Na začátku se stanoví rámcový výzkumný projekt a ten se v průběhu výzkumu doplňuje a upřesňuje na základě změn, protože se zkoumají lidé a situace v přirozeném prostředí, které se často mění. Výzkumný projekt není tedy na začátku fixní, ale je flexibilní.*“ V Hendlově (2005, str. 50) dále můžeme najít pojetí od Creswella, který kvalitativní výzkum definuje jako „*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 výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“ Kvalitativní výzkum shledává Hendl (2005) emergentním či pružným typem výzkumu, polostrukturovaný rozhovor pak nazývá rozhovorem pomocí návodu, kdy návodem je myšlen seznam otázek nebo témat, které jsou pro výzkum stěžejní, a na které je třeba zjistit odpovědi.

Právě polostrukturovaný rozhovor dal autorce možnost doplňovat a modifikovat otázky s ohledem na nová zjištění během rozhovorů. Jednou takovou přidanou otázkou bylo: *Jak školní speciální pedagog vnímá inkluzi s ohledem na žáky s lehkým mentálním postižením?* Tato otázka se pojí s výzkumným šetřením, které autorka realizovala již dříve v rámci své

bakalářské práce, kde zjišťovala, jak na inkluzi nahlíželi její hlavní realizátoři (pedagožka, asistentka pedagoga a vedení školy) v jedné konkrétní škole a u jednoho konkrétního žáka²⁹. Právě v mírné návaznosti na tuto bakalářskou práci byla během rozhovorů přidána výše zmíněná otázka. Jelikož získané respondentky jsou z různých míst České republiky, byly veškeré rozhovory uskutečněny v online prostředí (volena byla platforma Google Meet) a rozhovory byly, se souhlasem všech respondentek, nahrávány na diktafon pro možnost zpětného zpracování. Seznam jednotlivých otázek rozhovoru je obsažen v příloze č. 1.

Jak již bylo zmíněno, rozhovory byly nahrávány a to umožnilo zpracovávat je zpětně. Prvním krokem bylo určení hlavních zkoumaných oblastí, podle kterých byly rozhovory následně kódovány. Z rozhovorů a autorkou stanovených výzkumných otázek a cílů výzkumného šetření nakonec vyšlo šest kategorií: *metody podpory, předmět speciálně pedagogické péče, začleňování do kolektivu, pomoc směrem k pedagogům a asistentům pedagoga, spolupráce s rodiči a názor na inkluzi*. Získané rozhovory byly analyzovány otevřeným kódováním, které Švaříček a Šedřová (2007) představují jako metodu využívanou prvotně v rámci zakotvené teorie, ale díky její jednoduchosti a účinnosti se rozšířila i do dalších kvalitativních výzkumů.

4.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Respondentky pro výzkumné šetření byly vyhledány především v uzavřených skupinách na sociálních sítích, šlo o skupiny, ve kterých se sdružují speciální pedagogové. Pár respondentek bylo získáno díky oslovení škol, které na svých webových stránkách měly uvedené školní speciální pedagogy. Vybrané respondentky pak byly osloveny v rámci kontroly vhodnosti (pozice školního speciální pedagoga na běžné základní škole s evidovaným žákem s lehkým mentálním postižením) a následného sjednání termínu pro rozhovor. Jelikož se autorka domnívá, že pro co nejlepší nastavení spolupráce a podpory v inkluzivním vzdělávání je potřeba hlavně chtít tento trend podpořit, což může ovlivňovat

²⁹ Tento žák v současné době již nenavštěvuje běžnou základní školu, ale školu zřízenou dle § 16 odstavce 9 školského zákona. Přeřazen byl především z důvodu nedostatečné práce doma a z toho plynoucích obtíží, které vedly k neschopnosti zvládnout minimální výstupy na běžné základní škole.

mnoho faktorů jako věk nebo předešlé zkušenosti v oboru, byly respondentky také dotazovány na jejich kariéru v oblasti školství a na jejich názor na inkluzi.

Vyhovujícími respondentkami se nakonec staly ženy působící na základních školách, konkrétně šlo o:

Lucie, Jihomoravský kraj

Na pozici školního speciálního pedagoga působí třetím rokem. Vystudovala sociální pedagogiku, speciální pedagogiku, učitelství pro 2. stupeň, aplikovanou psychoterapii a inovace v sociální práci. Pracovala jako asistentka pedagoga, třídní učitelka u žáků s poruchou autistického spektra a rok jako case manager pro lidi s duševním onemocněním.

Petra, Jihomoravský kraj

Jako školní speciální pedagog pracuje aktuálně dva roky. Vystudovala speciální pedagogiku se zaměřením na etopedii a psychopedii. Nejprve působila jako vychovatelka ve středisku výchovné péče, pak pracovala osm let na základní škole zřízené podle § 16 a nyní jako školní speciální pedagožka na běžné základní škole.

Pavla, Pardubický kraj

Na pozici působí sedmým rokem a ve školství je již třináct let. Původně pracovala jako asistentka pedagoga. Vystudovala magisterský obor speciální pedagogika.

Lenka, Jihomoravský kraj

Toho času studentka posledního ročníku na navazujícím magisterském studiu v oboru speciální pedagogika a pátý rok působící na pozici školního speciálního pedagoga na základní škole hlavního vzdělávacího proudu. Na jiné pozici ve školství nepracovala.

Anna, Ústecký kraj

Toho času studentka posledního ročníku na navazujícím magisterském studiu v oboru speciální pedagogika a téměř rok působící na pozici školního speciálního pedagoga na běžné základní škole. Předtím rok pracovala jako učitelka v mateřské škole.

Kateřina, Středočeský kraj

Toho času působící na postu zástupkyně ředitele školy a zároveň na pozici školního speciálního pedagoga na základní škole. Jako školní speciální pedagog působí čtyři roky a ve školství je již devatenáct let. Působila jako asistentka pedagoga ve výchovném ústavu, vychovatelka v dětském domově, lektorka preventivních programů a jako speciální pedagog v pedagogicko-psychologické poradně. Vystudovanou má speciální pedagogiku a učitelství 1. stupně.

Veronika, Karlovarský kraj

Jako školní speciální pedagog působí dva roky. Předtím působila jako asistentka pedagoga a jako speciální pedagog u žáka s lehkým mentálním postižením přímo ve třídě. Vystudovala sociální a speciální pedagogiku.

Martina, Liberecký kraj

Na pozici školního speciálního pedagoga působí pět let, před tím byla asistentka pedagoga a také působila na základní škole zřízené podle § 16. Má vystudovanou speciální pedagogiku a ve školství působí již deset let.

4.4 Prezentace a analýza dat

V následující části diplomové práce jsou představena data, která byla získána pomocí rozhovorů se školními speciálními pedagogy. Analýza rozhovorů byla provedena formou otevřeného kódování. Touto metodou byly stanoveny kategorie, kdy v některých byly stanoveny ještě upřesňující kódy. V jednotlivých kategoriích a kódech jsou níže uvedeny výpovědi jednotlivých respondentek. Konkrétně jde o kategorie a kódy: metody podpory (využívané a nevyužívané), předmět speciálně pedagogické péče, začleňování do kolektivu (metody a práce asistenta pedagoga), pomoc směrem k pedagogům a asistentům pedagoga (nejčastější oblasti pomoci, metodické vedení), spolupráce s rodiči (zájem o péči, domácí příprava) a názor respondentek na inkluzi s ohledem na žáky s lehkým mentálním postižením.

Metody podpory

Využívané metody

Všechny respondentky se shodly, že používané metody vychází především z potřeb, možností a jakéhosi zájmu daného žáka či žákyně. Respektují doporučení poraden, ale přístupy k žákovi volí především s ohledem na něho a zároveň hodně využívají své vlastní zkušenosti. Zásadní metodou, kterou volí všechny respondentky, je vypracování individuálně vzdělávacího plánu.

KATEŘINA

Mezi nejčastěji používané a volené metody řadí využití asistenta pedagoga, respektování individuálního tempa, dbání na zvýšené využívání názorných ukázek a příkladů během výuky, prodloužený výklad a více procvičování a fixování látky. Dále využívají samozřejmě diferenciaci učiva, jasně definované a srozumitelné pokyny a požadavky, redukci množství úkolů a zkracování práce.

„Vše volíme tak, aby měl žák lepší šance na úspěch, na lepší porozumění úkolům, a aby byl schopen vydržet pracovat a soustředit se. Využíváme asistenta pedagoga a samozřejmě máme vytvořený IVP, ve kterém jsou stanovené minimální výstupy a úpravy obsahu vzdělávání. Zároveň je samozřejmostí zkracování učiva, redukce úkolů a zvýšený důraz na využívání názorných pomůcek během celé výuky.“

LENKA

Při práci se žáky s lehkým mentálním postižením zařazují asistenta pedagoga, navýšení času na práci, snížený počet žáků ve třídě. Využívají také ve velké míře motivační metody a plnění minimálních výstupů v hlavních naukových předmětech.

Podle slov školní speciální pedagožky nepotřebuje jejich žák tolik specifických metod a přístupů, jako třeba jiní žáci s lehkým mentálním postižením.

„Si myslím, že tolik metod a speciálních úprav, který třeba ostatní žáci s lehkým mentálním potřebují, tak on nepotřebuje, takže i v tom výběru těch metod z doporučením to ani nebylo moc specifikované. Určitě se osvědčilo diferencovat výuku, to je jasný. Pak taky víc času a

v některých předmětech jede podle minimálních výstupů a samozřejmě máme u něho výbornou asistentku pedagoga.“

LUCIE

Moc speciálních přístupů nevyužívají, ale když už použijí, tak jde především o práci asistenta pedagoga, respektování tempa žáka spolu s dostatečným časem na práci i vyjádření se. Zásadní pro ně je ověřování, že žák pochopil zadání a ví, co má dělat a jak postupovat. Dále možnosti alternativního zápisu látky. U žáka využívají pro výuku čtení metodu globální čtení.

„Naše škola vlastně poskytuje tu podporu všem žákům. Mají k dispozici mě, kdy já vlastně supluju takový ten pedagogický plán podpory nebo na něm pracujeme spolu s učiteli. Ty děti pak taky mohou chodit několikrát týdně se mnou a pracujeme individuálně. Používáme třeba jiné metody nácviku čtení, třeba čtení v tandemu nebo třeba pomůcky, které se nedají používat přímo v hodinách. Děti, mají často k tomu MP ještě nějaké specifické poruchy učení. Takže pak využívají asistenta pedagoga nebo sdíleného asistenta. Dál individuální vzdělávací plán a nějakým způsobem upravené nebo snížené výstupy. V doporučení také máme ty všeobecné rady na toleranci tempa žáka, ověřovat si pochopení zadání nebo třeba umožnit alternativní způsob zápisu.“

PETRA

Metody, které zařazuje v kooperaci s učiteli do výuky, volí podle svých zkušeností. Z aktuálně používaných uvedla asistenta pedagoga, názorné metody během hodin, mechanické opakování a partnerskou výuku s využitím zdatnějšího spolužáka. Jako stěžejní metodu uvádí praktičnost ve výuce.

„No já dříve pracovala na základní škole praktické a zvláštní, kam docházely děti s různým stupněm mentálního postižení. Takže já vycházím ani ne tak z toho doporučení, kterého se samozřejmě držím, ale vycházím hlavně z toho, jakého žáka mám před sebou a ze svých zkušeností. Hodně jedeme tu praktickou výuku, aby si to mohli nejlépe osahat a jasně to viděli, takže názorné pomůcky. No a pak teda taky mechanické opakování a učení. Osvědčila se nám taky partnerská výuka, že ho posadíme k šikovnějšímu spolužákovi a ten mu dopomáhá. A pak teda klasicky IVP a asistent pedagoga.“

VERONIKA

U žáka byl využíván asistent pedagoga, ale ve vyšším ročníku mu byl přidělen speciální pedagog a druhý pedagog. Ve výuce hodně dávají na praktické pomůcky a názornost pro podporu představ konkrétních věcí. Hodně zapojují interaktivní prvky (tablet, interaktivní tabule) a práci ve vzdělávacích PC programech a aplikacích, jelikož žák nerad píše do sešitu. Obsah učiva je „osekaný“ a pracuje se v jeho tempu. Zařazují také velmi hojně pomůcky na relaxaci a podporu soustředění. V hlavních předmětech, kde má žák výrazně jinou úroveň vědomostí a dovedností probíhá individuální péče s asistentem pedagoga mimo třídu.

„Já úplně nemám moc ráda ty názvy jakoby metody nebo tak. Samozřejmě měl asistenta pedagoga, ale ve čtvrté třídě pak dostal druhého pedagoga a speciálního pedagoga. Hodně se využívaly a dále využívají názorné metody, kdy se hodně pracuje s pracovními listy, aby on měl tu představu. Hodně používáme pop-it na motivaci a zároveň jako antistresovou pomůcku a velkou pak i na násobilku. Díky interaktivní tabuli pracujeme hodně s PC programy nebo aplikacemi, kde už jsou připravená různá cvičení, protože on nerad píše do sešitu, takže si to vždy procvičoval takhle interaktivně. Pracovali jsme v jeho tempu, a když pak měl toho druhého pedagoga a jelo se 1 na 1, tak se i hodně upravoval obsah toho učiva. Na hlavní předměty pak žák odchází ze třídy, protože tam je v učivu na naprosto jiné úrovni a na ty ostatní je přítomen ve třídě.“

PAVLA

Metody volí s ohledem na doporučení a specifika žáka. Využívají asistenta pedagoga (kde jde o odstupňovanou asistenci³⁰), možnost nastavení snížených výstupů, respektování tempa žáka, názorné didaktické pomůcky a pracovní listy podporující fixování učiva. Snaží se zapojovat vrstevnické učení a skupinové práce, ale tyto metody jsou zatím pro žáka stále obtížné. Jednou týdně dochází žák na pedagogickou intervenci, na které spolupracuje

³⁰ asistent nesedí přímo u žáka, přichází k němu jen v momenty, kdy je domluvené s učitelem, že bude pomoc asistenta poskytována

asistent pedagoga spolu s třídním učitelem. Při hodnocení se zaměřují na kvalitu nad kvantitou práce.

„Každá metoda, kterou volíme, je vybírána hlavně s ohledem na toho žáka. Samozřejmě se držíme doporučení poradny, ale vycházíme především z toho, co víme, že žáka baví nebo je mu opravdu prospěšné. Mimo IVP a snížených výstupů je zařazena také pedagogická intervence. Dbáme hodně na respektování individuálního tempa a názornost. Při hodnocení spolupracuje pedagog s asistentem pedagoga a hodnotí především kvalitu nad kvantitou, ačkoli má žák zredukované požadavky.“

ANNA

U obou žáků využívají především respektování tempa, jasné a srozumitelné instrukce s ověřováním pochopení a názornost s praktickým zaměřením. Zkracují se cvičení v hodinách. U žáka, který má mimo lehkého mentálního postižení také mozkovou obrnu, se využívá opora asistenta pedagoga, který s ním pracuje individualizovaně přímo ve třídě, poskytuje opakovaný výklad, pomoc s pochopením zadání a vybavení si postupů a pravidel řešení práce. Žákyně má jednou týdně pedagogickou intervenci s třídní učitelkou. U obou žáků se také využívají učebnice a pracovní sešity pro základní školu praktickou (upravené s ohledem na vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením).

„Při volbě metod a přístupu vycházíme hlavně z doporučení od SPC a názoru třídních učitelek. U obou máme samozřejmě vytvořený individuálně vzdělávací plán, v rámci kterého máme nastavené snížené výstupy, dále je u obou respektováno jejich tempo a dostávají zkrácené zadání a úkoly a také se hodně využívají názorné pomůcky a multisenzoriální přístup. Oba dva také pracují s učebnicemi a pracovními sešity pro žáky s lehkým mentálním postižením. U chlapce, který je aktuálně ve druhé třídě, máme asistenta pedagoga, se kterým pracují individualizovaně během hodin. Dívka asistenta pedagoga přiděleného nemá, ale jednou týdně má s učitelkou pedagogickou intervenci.“

MARTINA

Díky zkušenostem ze základní školy zřízené podle § 16 sahá především po osvědčených metodách, které pomáhá nastavovat pedagogům ve výuce. Základem je využití práce asistenta pedagoga. Ve výuce pracují hlavně s vrstevnickým učením a výraznou názorností.

Co nejvíce věci představují žákovi všemi smysly nebo formou dramatizace a vyzkoušením si na vlastní kůži. Žák má zkrácená zadání a menší počty úkolů.

„Hlavní metodou, kterou využíváme vždy, je určitě IVP, kde nastavujeme snížené výstupy. Neopomenutelnou pomoc nám zajišťuje také asistent pedagoga. Učitelka pak pracuje s vrstevnickým učením a výraznou názorností nebo dramatizací. Vše se představuje pokud možno všemi smysly a tak, aby si to žák mohl vyzkoušet prakticky. Žák má zkrácená zadání a méně úkolů. Díky tomu, že jsem pracovala v paragrafové škole, volím pro mě osvědčené metody, které pak nastavujeme s učitelkou a asistentkou, i z doporučení tak vybíráme metody, které vím, že v praxi fungovaly.“

Nevyužívané metody

Výpovědi od většiny respondentek uvádějí, že díky úzké spolupráci se školskými poradenskými zařízeními nemají prakticky žádné metody, které by jim při práci s těmito žáky nevyhovovaly a nebyly dále používány. Nevyhovující a nadále nepoužívané metody zmínilo jen pár respondentek.

KATEŘINA

Aby žák mohl vnímat výklad a soustředil se na něj, využívali kopírování zápisů a poznámek a následné vlepování do sešitu. To se jim ale neosvědčilo. Nakonec vyhodnotili, že to žák nepotřebuje a při samostatném psaní poznámek dochází k posilování pozornosti a rychlosti.

„Nebylo potřeba nadále využívat kopírování zápisů, které se pak lepily do sešitu. U žáka pak došlo k rychlejšímu psaní a navíc se tím látku také učil. Jinak jsme od žádné metody nemuseli upouštět.“

LENKA

Zde se jako problematické jeví více oblastí. Problematické je zařazování nových pomůcek, které žák špatně přijímá a není ochoten se s nimi učit pracovat a využívat je. Dále se neosvědčila skupinová práce, při té žák není schopen pracovat, jelikož dochází k určitému narušování jeho pravidel a postupů a to on špatně snáší. Dále nevyužívají ani individualizovanou výuku realizovanou mimo třídu nebo v rámci vlastního pracovního místa odděleného od třídního kolektivu (výrazně jiné místo ve třídě).

„Někomu se osvědčuje jako hodně skupinová práce, zapojovat ho do té výuky, tak ten náš vůbec. On skupinovou práci jako vysloveně nesnáší. Má rád jasná pravidla a strukturu hodiny, takže cokoli nového je problém. Nová pomůcka je problém, nová metody výuky je problém, jiný pracovní sešit je problém...on se totiž nechce odlišovat, takže ani nemá nějak speciálně svoje místo ve třídě, protože je to pro něj problém no.“

LUCIE

Vzhledem k úzké spolupráci s poradnou, nejsou metody či postupy, které by přestali využívat. Zmiňuje, že poradny už ty jejich žáky znají tak dobře a spolupráce se školou je na vysoké úrovni, že jsou doporučení opravdu až šitá na míru pro daného žáka a všechny metody jsou adekvátní a prospěšné.

„Ty poradny už tak znají nás i naše děti, protože ty děti jsou velmi specifické tím, že většina z nich je romského původu, takže je tam ve hře ještě sociální znevýhodnění. Ve třídě tak nemáme dvě nebo tři, ale patnáct nebo i dvacet dětí, které jsou v péči PPP. No ale tím, jak už nás ty poradny znají, tak nám vlastně vždy píšou doporučení, která dávají smysl, takže nemáme metody, které by nám nevyhovovaly.“

PETRA

Žádné takové nemá, sama pak také hodně vychází ze svých zkušeností z praxe.

„Já jsem o tom hodně přemýšlela a nenašla jsem nic takového, co by nám nevyšlo. My máme teda štěstí na paní z poradny, která těm děčkám opravdu píše doporučení na míru, většinou to tak máme fakt jako když padne zadek na hrnec.“

VERONIKA

O žádné takové metodě nebo přístupu neví.

„Když jsme s ním začala pracovat já, tak se právě jelo 1 na 1, takže se hodně vycházelo z toho, co ho bavilo a zajímalo a nebylo prakticky nic, co by se vyzkoušelo a dál už nepoužívalo.“

PAVLA

V práci se žákem se neosvědčily diskuzní metody, jelikož žák nevyvolává komunikaci. Nemá potřebu spontánně komunikovat nebo nad něčím diskutovat.

„Co se nám vůbec neosvědčilo, jsou diskuzní metody. Žák vůbec nevyvolává komunikaci a nepotřebuje komunikovat nějak rozsáhle. Při komunikaci s ním se v konečném řešení využívají jen prosté otázky, na které se dá odpovídat ANO nebo NE.“

ANNA

Metody se vybírají podle doporučení školského poradenského zařízení a také podle názoru třídních učitelek, které své žáky znají nejlépe. Díky této kooperaci není zatím žádná metoda, která by nevyhovovala nebo byla nepřínosná.

„No tak já na této pozici působím od začátku letošního školního roku, kdy teda oba žáci již na školu chodili vloni, takže já osobně o takových metodách nevím. Učitelky mají již osvědčené metody, které využívají a vyhovují jim ve výuce i žákům samotným.“

MARTINA

Aktuálně nemají nic, co by zkusili a dále nepoužívali, ale navzdory doporučení z poradny zatím nevyužili možnost pořízení speciálních učebnic, učitelka s asistentkou zatím nemají potřebu speciální učebnice pořídit.

„No nám teda vyhovuje doporučení z poradny a vlastně i tomu žákovi. To, co nám poradili, tak mu opravdu pomáhá a pracuje skvěle. Jediné teda co, ale to nemůžu říct, že by nám nevyhovovalo, to jsme totiž ještě ani nevyužili, tak to jsou speciální učebnice pro žáky s lehkým mentálním postižením. Třídní učitelka a asistentka se shodují v tom, že zatím nemají tu potřebu. Žák s nastavenou podporou zvládá pracovat se zbytkem třídy, případně má menší množství, ale zatím jede podle běžných učebnic a pracáků.“

Předmět speciálně pedagogické péče

Poskytování předmětu speciálně pedagogické péče potvrdila polovina dotazovaných. Druhá polovina uvedla, že tento předmět nebyl žákům doporučen a tudíž není poskytován. Pokud je předmět poskytován, obvykle je zaměřen na nácvik používání pomůcek, procvičování

oslabených dílčích funkcí, prohlubování praktických dovedností a také na rozvoj motoriky daného žáka.

KATEŘINA

Předmět speciálně pedagogické péče nebyl doporučen školským poradenským zařízením, tudíž není poskytován.

„Předmět neposkytuji.“

LENKA

Hodiny speciálně pedagogické péče se zaměřují hodně na nácvik používání nových pomůcek, které žák obtížně přijímá a staví se k nim spíše odmítavě. Pracuje se na porozumění emocím a zvládnání vlastního (někdy značně náročného) chování žáka. Nacvičují se různé sociální situace a role a chování v nich. Je rozvíjena oblast sluchové analýzy, syntézy a diferenciací. Malá část těchto hodin je věnována doučování, které je velmi důležité pro zvládnání nároků vzdělávání.

„Určitě a naštěstí má jednu hodinu týdně, kdy pracujeme spolu. Většinou se tam opravdu zaměřujeme na to zařazování pomůcek, které mu pomáhají v té výuce. Zaměřujeme se i na porozumění emocím a zvládnání jeho specifického chování, protože on má až takové trošičku autistické rysy. Pracujeme hodně na tom, co dělat, když má vztek a jak si říct o pomoc. Samozřejmě se hodně zaměřujeme na sluchovou analýzu, syntézu a diferenciaci, to je u něj velký problém. No a potom, i když teda samozřejmě by speciálně pedagogické péče měla být zaměřená na ty reedukace, tak prostě třeba deset minut věnujeme doučování, protože to je hodně potřeba taky.“

LUCIE

Ano, poskytuje s ohledem na přidružené SPU a poruchy řeči.

Hodiny se zaměřují na posilování oslabených dílčích funkcí v rámci přidružených dysporuch. Využívá se čtení v tandemu a práce s pomůckami, které nejde používat v rámci celé třídy (bzučáky, výukové programy v tabletu, ...).

„Speciálně pedagogické péče se u těch dětí hodně osvědčuje, takže nám ji tam poradny píšou a děti sem chodí rády a je vidět, že jim to pomáhá. Mají ho i žáci s LMP, ale tam je to prostě

hodně o tom, že je to ještě v té kombinaci s nějakou dyskou. Jak jsem už říkala, tak tam hodně pracujeme s pomůckami, které třeba nejsou vhodné pro celou třídu a pracujeme hlavně na té reedukaci těch oslabených funkcí u těch dys poruch.“

PETRA

Všichni žáci s lehkým mentálním postižením na škole ho mají, jeden žák má dokonce péči posílenou na dvě hodiny týdně.

V hodinách pracuje se žákem na základě stejných metod, které jsou využívány v běžné výuce. Každá aktivita trvá přibližně 10 minut a střídá se práce s relaxací (odpočinkové metody, prvky muzikoterapie). Snaží se prohlubovat praktické dovednosti žáků, jdou například do obchodu na nákup, navštíví místní knihovnu, nacvičují samostatný pohyb hromadnou dopravou a další podobné praktické dovednosti.

„Máme ho u každého žáka s LMP a máme dokonce žáka, který ho měl třikrát týdně a teď ho má dvakrát. Hodiny se snažím brát s humorem, aby je to bavilo a těšili se sem. Obvykle jedeme na střídačku zhruba 10 minut činnosti a 10 minut nějakého odpočinku a relaxace. Trénujeme kognitivní funkce, zrakovou diferenciaci a třídění, zařazují i něco z muzikoterapie. Když se pak učí něco, co se dá najít hezky v praktickém životě, třeba převody jednotek a váhy, tak jdeme do obchodu, kde to zkouší prakticky-kolik je kilo, kolik je půl a jaké je to množství a tak. Chodíme taky třeba do knihovny a tak podobně.“

VERONIKA

Předmět je poskytován v rozsahu jedné hodiny týdně, nemá ale možnost náplň těchto hodin popsat, jelikož žák dochází k jiné školní speciální pedagožce, která na škole působí déle.

„On měl dvě hodiny týdně a teď, jak je v sedmičce, tak už má myslím jen jednu hodinu týdně, ale tu hodinu vede moje kolegyně, takže nedokážu říct, na co se tam přímo zaměřují.“

PAVLA

Tento předmět byl žákovi poskytován dříve, ale v aktuálním školním roce ho již nemá.

Dokud byly tyto hodiny žákovi poskytovány, byly zaměřené na uvolňování, křížové pohyby, cvičení jemné motoriky (s cílenými aktivitami na vyvození a fixování špetkového úchopu), dechová relaxační cvičení, rozvíjena byla zraková percepce a prostorová orientace. Další

oblasti byly zařazovány s ohledem na aktuální stav žáka. Každá hodina byla naprosto jedinečná.

„V současné době tenhle předmět již neposkytují, protože nebyl doporučen. Když byl poskytován, tak se zaměřoval například na uvolňovací cviky, křížové pohyby, cvičení jemné motoriky formou přenášení kuliček pinzetou, dechová cvičení, zrakové rozlišování, prostorové cvičení a úkoly zaměřené na laterální, která byla u žáka tehdy nevyhraněná. Každá hodina byla jiná a odrážela i aktuální problémy žáka.“

ANNA

Předmět speciálně pedagogické péče není poskytován ani jednomu žákovi s lehkým mentálním postižením.

„No tak tyto hodiny nemá doporučené ani jeden z nich.“

MARTINA

Tuto péči žákovi neposkytuje.

„Náš žáček nemá úplně nějaké specifické poruchy učení, takže nám poradna tenhle předmět nedoporučila, ale jsme domluveni s třídní učitelkou, že kdyby byly nějaké výraznější problémy, tak si ho budu brát v rámci POI.“

Začleňování do kolektivu

Využívané metody

Speciální metody či postupy v rámci podpoření začleňování do kolektivu uvedly jen dvě respondentky. U zbylých výpovědí jde především o přirozenou podporu třídního klimatu v rámci skupinových prací. Žáci jsou ve třídách dobře začleněni a mají zde kamarády.

KATEŘINA

Pro podpoření zapojení žáka s lehkým mentálním postižením do třídního kolektivu využívají především práci s celým kolektivem, metodické vedení třídního učitele a asistenta pedagoga a také zajišťování preventivních programů od specialistů.

„Při začleňování volíme hlavně práci s třídním kolektivem, metodické vedení třídní učitelky i AP, pravidelné konzultace a hlavně zajišťování preventivních programů od specializovaných odborníků.“

LENKA

Pro žáka je začleňování do kolektivu velmi problematické. Žáci vnímají jeho odlišnost a úlevy, které má (to vede k jeho odmítavému postoji k zařazování nových pomůcek-nechce se ještě více odlišovat). Snahy o zapojení do kolektivu jsou obtížné a mnohdy těžce realizovatelné (chlapec odmítá skupinovou práci i hry). Hodně se pracuje s technikami nácivku porozumění kolektivu a sociálním vztahům, žákovi jsou přidělovány důležité role (kontroluje, hlídá čas, pomáhá připravovat věci, ...). Velmi nápomocné při začleňování je „spojení“ s jiným spolužákem, který má intelekt v silném podprůměru. Chlapci si rozumí a jeden druhému pomáhají.

„On má problém s tím začleňováním do toho kolektivu, nedokáže se prosadit. I když jsme malá škola, tak ti žáci vnímají, že se v určitých věcech odlišuje, takže to zapojení je opravdu problém. A nějaké kolektivní stmelovací hry nebo skupinová práce, tak to tam úplně nefunguje. Na jeho začleňování se podílí asistentka, učitelka, já jako specka a potom ještě výchovný poradce. Nám se povedlo ho tak nějak zapojit, když byl ve třídě jeden chlapec, který byl také intelektově slabší, ale ten odešel a ta situace se teda výrazně zhoršila. Ted' ho spojujeme se žákem, který je v pásmu podprůměru a to nám zase začíná trochu fungovat. No a při kolektivních aktivitách se hodně osvědčuje dávat mu nějakou funkci nebo roli, to ho baví a docela se pak i zapojí.“

LUCIE

V tomto případě se na začleňování nemusí nijak moc pracovat, jelikož rozdíly mezi dětmi ve třídě nejsou tak veliké nebo tak moc znatelné. Jde o sídlištní školu, kde je spousta sociálně znevýhodněných dětí (speciální pedagožka zmiňuje přímo *sociálně podmíněné mentální postižení*). Děti jsou na sebe navzájem zvyklé a to i na náročnější projevy žáka s lehkým mentálním postižením. Přítomnost asistenta pedagoga berou jako zcela přirozenou.

„My to máme trochu vlastně jednodušší, protože ty rozdíly mezi těmi dětmi tam nejsou takové, protože spoustu těch dětí má vlastně to sociálně podmíněné mentální postižení. Takže

ty děti tam pak vlastně nijak moc nevyčleňují a nejsou nějak jiní. Ale samozřejmě s tím kolektivem se pracuje, protože tam mají nastavenou tu podporu, ale s tím se pracovalo hodně v první třídě a teď už se nad tím ani nepozastaví.“

PETRA

Jde o relativně malou školu a žáci se znají i z prostředí mimo školu a podpoře začleňování tak nemusí věnovat zvýšenou pozornost. Žáci se přirozeně zapojují do skupinových aktivit, komunikují spolu, tráví spolu přestávky a nikdy nebyl řešen jakýkoli náznak vyčleňování nebo šikany a to ani u žáka s psychiatrickým onemocněním.

„Tím, že jsme řekněme menší škola, tak tam většinou problém není, protože ty děti se vzájemně znají. Takže tohle jsme nikdy nemuseli řešit. Do skupinových projektů se normálně zapojují a nikdy nebyl problém, že by byli nějak vyčleňovaný a to ani ten jakoby nejobtížnější, kterým je žák s psychiatrickým onemocněním.“

VERONIKA

Práce s kolektivem není potřeba, jelikož jsou na sebe zvyklí a jeho spolužáci chápou, že je, jaký je a potřebuje určitou pomoc. Spolužáci ho začleňují i samostatně, zapojují ho mezi sebe do her a aktivit i mimo vyučování. Pokud je to možné, nechávají žáka pracovat ve třídě se spolužáky.

„S tím kolektivem, se kterým je, tak s ním je od první třídy, takže už dlouho a nějaké specifické metody nebyly potřeba, protože oni chápali, že je takový, jaký je a potřebuje pomoc. Oni ho jako třída přijali a brali ho. Problémy byly kolem puberty, kdy se začal vyjadřovat sprostě a to se řešilo v rámci toho kolektivu, ale jinak se na začleňování nijak pracovat nemuselo.“

PAVLA

Žák je brán jako kterýkoliv jiný ve třídě (ovšem s ohledem na výskyt mentálního postižení). Do výuky je zapojován stejně jako spolužáci, na tělocviku má upravené hodnocení, ale plní vesměs stejné úkoly, během veškeré výuky je ve třídě, zapojuje se do skupinových prací i projektových metod. Se třídou se účastní všech akcí a jezdí na výlety. Se spolužáky vychází dobře.

„Žáka zapojujeme do výuky úplně stejně jako ostatní žáky. Pracuje na interaktivní tabuli, pracuje ve skupinách, jezdí na výlety a podobně. Už v první třídě si s ním ostatní hráli a věnovali se mi, chtěli s ním pracovat ve skupinách a o přestávky si hráli všichni dohromady. Během stárnutí si přestali tolik rozumět, protože začaly být víc vidět ty rozdíly v mentální úrovni, ale pořád spolu dobře vychází. Nijak ho neodmítají nebo jím neopovrhují. Pořád s ním rádi pracují a ve školním klubu spolu tráví čas u her. Jen už to není takové, jako bylo, ale pořád je to super kolektiv.“

ANNA

Žák i žákyně jsou ve třídě velmi oblíbení, mají spoustu kamarádů a žádné speciální metody nebo přístupy v rámci jejich začleňování se neaplikují. Spolužáci je mezi sebe přijali a mají spolu dobré vztahy. Preventivně a pravidelně jsou v obou třídách zařazovány aktivity podporující třídní klima a vytvářející bezpečné prostředí pro všechny žáky ve třídě.

„No tak podle třídních učitelek a asistentky je začlenění a zapojení těchto žáků bez problémové. Aktivity podporující třídní klima a bezpečné prostředí jsou zapojovány pravidelně jako prevence, ale nijak speciálně se tohle u nás neřeší. Oba jsou ve svých třídách oblíbení a mají tam kamarády.“

MARTINA

Díky vrstevnickému učení a docházení do kolektivu od první třídy je žák dobře začleněn do kolektivu třídy, ve třídě má spoustu kamarádů a chodí do školy rád. Spolužáci mu sami rádi pomáhají a dokáží spolu i hodně zlobit, takže se začleňování nemusí nijak speciálně řešit.

„Třída je spolu v téhle sestavě od první třídy a my používáme hodně vrstevnické učení, takže ten kolektiv je takový dejme tomu normální jo. Všichni se společně smějí, hrají si, spolupracují a taky dokáží společně pěkně zlobit. Při nějakých problémech se dokáží podržet a pomohou najít řešení. Tenhle náš žák chodí do školy rád a spolužáci ho také mají ve třídě rádi, takže na jeho začleňování se nemusí, a ani nemuselo, pracovat a za to jsme teda s třídní učitelkou moc rády.“

Zapojení asistenta pedagoga

Pokud je ve třídě asistent pedagoga, tak monitoruje situaci ve třídě a hlídá vztahy mezi spolužáky. Někaké specifické působení při začleňování zmiňovaly respondentky při nástupu do první třídy nebo v období puberty žáka.

KATEŘINA

Asistent pedagoga je zapojen podle aktuální potřeby. Výchovně působí na celý kolektiv a svým způsobem pravidelně hlídá klima třídy.

„Přímá podpora žáka s LMP při začleňování probíhá přes asistenta pedagoga, který pomáhá se zapojením podle individuálních potřeby a výchovně působí na všechny zúčastněné.“

LENKA

Mimo žáka s lehkým mentálním postižením jsou ve třídě také spolužáci s tělesným postižením, sluchovým postižením a žák ukrajinského původu, asistent pedagoga tak aktivně pracuje s celou třídou a spolu s třídním učitelem a výchovnou poradkyní se podílí na budování a udržování pozitivního a bezpečného klimatu třídy.

„Naše asistentka tady spolupracuje opravdu s celou třídou, protože v té třídě je ještě žáček s tělesným postižením, je tam holčička se sluchovým postižením, ukrajinský chlapec. Takže je to taková všehochuť a ta asistentka tam opravdu pracuje s celkem. A jak jsem říkala, tak se teda zapojují i já a naše výchovná poradkyně.“

LUCIE

V dané třídě se začleňování nebo klima nemusí nějak výrazně řešit. Spolužáci spolu vychází bez problémů, mají kamarádké nebo neutrální vztahy. Asistent zde jen velmi výjimečně zasahuje a řeší vzniklé problémy.

„Děti vědí, proč tam ten asistent je a berou ho normálně. Při začleňování zasahuje jen v případě nějakých výrazných problémů, ale ty se zatím moc neobjevují.“

PETRA

Asistent pedagoga nepotřebuje být využíván při začleňování.

„No asistent se u začleňování vůbec nějak nevyužívá, protože to není potřeba no. Ty děcka jsou super a fungují spolu úplně přirozeně.“

VERONIKA

Zvýšená pomoc asistenta pedagoga v zajišťování klidné atmosféry byla potřeba v době nástupu puberty, kdy se začalo objevovat výrazně náročné chování (vulgarita, negativismus). Spolupráce se třídou byla ale dobrá a situace se dala zvládnout.

„Jak jsem říkala, tak nějaké obtíže byly zatím jen v období nástupu puberty, kdy se objevovalo náročné chování, ale to bylo rychle vyřešené díky asistentce.“

PAVLA

Mírná podpora asistenta pedagoga byla nastavena při příchodu chlapce do školy v první třídě. Žák se začlenil dobře-hrál si se spolužáky, spolupracovali spolu, věnovali se jeden druhému. S postupem let se začaly prohlubovat rozdíly. Žáci spolu stále vychází dobře, schází se ve školním klubu, kde si občas zahrají společně i hry, ale je zde opět potřebná mírná dopomoc asistenta pedagoga, který hlídá ty situace a pomáhá řešit případné konflikty vzniklé nedorozuměním. Posiluje žákovi sociální kompetence a podporuje přátelské vztahy pro zachování bezpečného prostředí.

„Jak jsem říkala, tak kolektiv je dobře stmelen a s chlapcem stále vychází. Asistent pedagoga podporuje takové jako zachování nastaveného klimatu a podporuje sociální kompetence a dovednosti žáka s lehkým mentálním postižením, ale nijak výrazně se nezapojuje.“

ANNA

V případě žáka je asistentka pedagoga přítomna ve třídě celý den. Pracuje s celým třídním kolektivem a pomáhá udržovat bezpečné prostředí a pozitivní třídní klima. U žákyně není asistent pedagoga veden, se třídou pracuje jen třídní učitelka.

„A asistentka je ve třídě po celou dobu vyučování, takže případné konflikty pomáhá řešit, ale o nějakém velkém problému se nedá mluvit. Snad to tak i zůstane.“

MARTINA

Asistent pedagoga pomáhá hlídat třídní klima a v případě problémů pomáhá s klidným řešením.

„V otázce třídního klimatu nebo začleňování tohoto žáka se asistent podílí na řešení konfliktů, které ve třídě vznikají přirozeně i mezi ostatními spolužáky. Pracuje tak s celou třídou a ne jenom s žákem s lehkým mentálním postižením. Pomáhá najít klidné řešení a upevnit tento vzorec do budoucna.“

Pomoc směrem k pedagogům a asistentům pedagoga

Nejčastější oblasti pomoci

Ačkoli individuální vzdělávací plán je záležitostí především učitelů, tak při nastavování snížených výstupů často spolupracují se školním speciálním pedagogem. Autorka se setkala i s výpovědí, že celé IVP nastavuje jen školní speciální pedagožka. Velkou oblastí je také hodnocení těchto žáků a nastavování toho, co a jak je mají učitelé učit.

KATEŘINA

Oblastí, kde pedagogové hodně využívají pomoc školní speciální pedagožky, je nastavování přístupu k danému žákovi – jak s ním pracovat, jak optimálně nastavit podporu. Pak také vítají rady v postupech práce a u způsobů úprav vyučování nebo podkladů pro žáka s lehkým mentálním postižením.

Podporu s nastavováním snížených výstupů poskytuje spoluprací při psaní IVP a konzultací navržených postupů a metod, pokud si dokument vypracovával vyučující sám.

„Učitelé potřebují nejvíce pomoci s nastavením individuálního přístupu, při návrzích konkrétních postupů a úprav. Spolu s asistentem pedagoga a učitelem pak volíme optimální míru poskytování pomoci a podpory ve výuce. Při IVP pomáhám buď přímou spoluprací při psaní nebo konzultací a jakousi kontrolou navržených postupů a metod, ale vždy to IVP vidím a vždy tam dojde ke konzultaci s tím pedagogem a případně i s asistentem pedagoga.“

LENKA

Na této škole učitelé nejvíce „bojují“ s hodnocení a známkováním. Znamky řeší nejvíce, jelikož je problematické vysvětlit učitelům, že známka u žáka s lehkým mentálním postižením se nedá srovnávat se známkou u intaktního žáka. Bojují s tím, aby učitelé pochopili známkování tohoto žáka. Školní speciální pedagožka by uvítala, kdyby se na vysvědčení dalo napsat i dodatečné slovní hodnocení mimo pouhých známek.

Další velkou oblastí jsou pak úpravy obsahu učiva – jak moc zkrátit či zjednodušit, kde je ta hranice mezi podceňováním a přehnanými nároky. A pak také nastavení používání pomůcek pro tohoto žáka. Učitelé kolikrát pomůcky povolí v běžné výuce, ale v případě písemných prací pak ne (například kalkulačka v matematice).

Učitelé mají problém s tím, jak uchopit a jak moc učivo zjednodušovat nebo nezjednodušovat. Tomuto tématu obvykle věnují celé září i říjen, kdy poznávají možnosti žáka, hodnotí jeho výkony a na základě toho pak volí míru snižování a předměty, ve kterých je to potřeba.

„Hodně spolupracujeme většinou je to ohledně zjednodušení učiva, že má paní učitelka problém s uchopením těch minimálních výstupů. I pro mě je těžký na uchopení, kdy už jako je to příliš náročný pro toho žáka, a kdy naopak bysme ho třeba podceňovali. Takže často řešíme, kdy mu tam ten minimální výstup dát a kdy ne. To řešíme většinou první dva měsíce školního roku. Potom o hodnocení a známkování obecně, protože hodnotíme klasicky známkami, zatím nemáme u něj slovní hodnocení, ale ty známky řešíme hodně no. Já říkám nesrovnávat, ale pak přijde ta věta, jak mu může dát dobrou známku, když Pepíček má trojku a umí to mnohem líp. Hodně bojujeme s tím pochopením toho známkování, kdyby třeba mohlo být dodatkem slovní hodnocení, tak to bude jednodušší. Problém je také práce s pomůckou, kdy ji mít může a kdy ne. Jo, že třeba v hodině má povolenou kalkulačku, ale k testu ji prostě mít nesmí. No a proč? Tak se napíše známka a k tomu se připiše, že to zvládl s kalkulačkou a hotovo. Shodly jsme se, že ho připravujeme na praktický život a ne na studium na vysoké škole, ale i tak jsou oblasti, kde jakoby bojujeme no.“

LUCIE

Témata, ve kterých potřebují pomoc, se různě liší...pedagog od pedagoga a stupeň od stupně.

Nejčastěji jde o doporučení nových vzdělávacích metod, pokud jde o učitele inovativního a ochotného zkoušet nové věci. Zájem mají také o depistáže a screeningové vyšetření předtím než případně odešlou žáka do školského poradenského zařízení, v souvislosti s tím velmi často řeší administraci kolem ŠPZ. Chodí se radit skrze nové pomůcky, učebnice nebo pracovní listy. Učitelé si také občas takzvaně lámou hlavu s tím, jak postupovat v předmětech, kde jsou zásadní rozdíly mezi žáky – matematika a český jazyk.

Velkým tématem je také to, jak využívat asistenta pedagoga, co vše mu mohou dávat za práci a s kým vlastně má nebo nemá pracovat. Asistenti se pak často chodí ptát na to, jak pracovat s tím žákem, jak komunikovat s učitelem a jak nastavit pozitivní spolupráci ve prospěch daného žáka.

IVP si vytváří učitelé sami podle svých nejlepších úsudků, ale mají možnost konzultovat své kroky se školními speciálními pedagogy.

„No já si myslím, že naši učitelé jsou tomu otevření, ale je to pedagog od pedagoga. Rozdíl je také mezi prvním a druhým stupněm. Já teď působím na prvním stupni a tam jsou tomu velmi otevření a zkoušejí i nové metody a jiné postupy výuky. Ode mě hodně využívají možnost screeningového vyšetření, než se žák pošle do poradny a následně jim třeba pomáhám vyplňovat ty papíry pro poradnu. často čerpají také doporučení na nové pomůcky nebo pracovní listy do výuky. Radíme se také ohledně využití asistenta pedagoga a o uspořádání třídy. Při vytváření IVP mají pedagogové k dispozici mě nebo mé kolegy, protože nás je více na škole. Mohou se poradit během psaní, ale i ta finální podoba toho IVP se dává dohromady ve spolupráci školního speciálního pedagoga a učitele.“

PETRA

Největším tématem je otázka toho, co vlastně mají toho žáka učit. Podnětem jsou obvykle diametrální rozdíly mezi daným žákem a zbytkem třídy. Pomoc školního speciálního pedagoga využívají při nastavování snížených výstupů a pro doporučení vhodných učebnic a pomůcek do výuky.

Ve snaze zlehčit pedagogům administrativní zátěž, vypracovává IVP, a tudíž nastavuje snížené výstupy, školní speciální pedagožka sama. Pokud si není něčím jistá, konzultuje svou volbu s vyučujícím a asistentem pedagoga.

„No pedagogové nejvíc řeší, co ho teda mají učit, protože tam je diametrální rozdíl mezi tou většinou třídy a tím žákem s LMP. Učitel většinou jede se třídou a k tomuhle žákovi pak chodí ten asistent a jede s ním takhle samostatně a na hodiny, kdy to jde, tak zůstávají ve třídě, ale pokud je potřeba většího vysvětlení, tak chodí s asistentem mimo třídu. Hodnocení je pak na bázi kooperace učitele, asistentky a mě, kdy mi se scházíme a bavíme se o tom, jak ten žák pracuje a jestli jsou vidět pokroky a tak. Snížené výstupy v rámci IVP a vlastně tak nějak celé to IVP připravuji pro učitele já, abych jim aspoň trochu odlehčila, zároveň i vybírám speciální učebnice. Ti učitelé a asistenti jsou pak jistější v tom, co a jak mají dělat.“

VERONIKA

Nejvíce vyhledávají pomoc v oblasti hodnocení. Dále pak potřebují pomoc s přípravou testů (a jejich úpravami – doplňovací cvičení, doprovodné obrázky, pomoc asistenta pedagoga, ...) a nastavováním hodnocení a úrovní, které má žák zvládnout a prokázat.

Sama zpracovává veškeré IVP, které následně předá učitelům k případnému připomínkování a upravení. Seznamuje učitele a asistenty pedagoga s pojetím minimálních výstupů u jednotlivého žáka a společně je pak nastavují a aplikují úměrně schopnostem a předpokladům žáka.

„Tak určitě největší problém tam u toho bylo hodnocení, takže jsme hodně řešili, jak ho hodnotit. Já jsem ho nakonec hodnotila v těch hlavních předmětech, protože jsem mu připravovala i testy a vlastně jsem ho i vedla v rámci té výuky. Takže určitě hodně se řeší, jak ho hodnotit na vysvědčení. Nastavovali jsme i podobu a obsah testů v ostatních předmětech. V rámci nastavování snížených výstupů jsem vlastně i chystala víceméně celé jeho IVP, takže i snížené výstupy jsem vytvořila já, aby měl každý ten učitel toho předmětu představu o tom, co má zvládat. Nastavování těch výstupů bylo jen na mně.“

PAVLA

Nejvíce potřebují pedagogové i asistenti pomoci s poznáním žáka, s nastartováním vnímání ho jako osobnosti. Seznámení se specifiky, které vyplývají z této diagnózy. Během výuky se pak chodí nejčastěji ptát, jak s ním pracovat, jak ho hodnotit a jak výuku přizpůsobit, aby vyhovovala pokud možno většině třídy.

Vzhledem k daným sníženým výstupům, neposkytuje zde školní speciální pedagog pomoc směrem k vyučujícím nebo asistentům. Řeší se až situace, kdy žák není schopen naplnit tyto výstupy.

„Učitelům a asistentům nejvíce pomáhám poznat žáka a vnímat ho jako osobnost takového, jaký je. Během školního roku hodně konzultuji, jak se žákem pracovat, jak ho hodnotit a jak mu výuku přizpůsobit. Jelikož jsou snížené výstupy dané v RVP, tak s jejich nastavováním nemusím nijak pomáhat. Pomáhám až v případech, kdy žák není schopen tyto výstupy zvládat.“

ANNA

Pedagogové nejčastěji potřebují pomoc s rozluštěním doporučení ze školského poradenského zařízení. Po úspěšném rozklíčování přichází otázky „*A co to znamená v praxi?*“, často potřebují ta doporučení převést na laickou úroveň. Hodně se také ptají na způsob hodnocení a na to, jak upravit obsah toho učiva. Kde nastavit snížené výstupy, kde ne a jak moc je snížit. Velkým tématem je také vytváření IVP, kdy učitelé se snaží prosadit, že by ho měl psát školní speciální pedagog, ale nakonec vždy pochopí, že nejlepší je spolupráce školního speciálního pedagoga (v oblastech, které jsou „jeho“ doménou – úpravy obsahu učiva, další péče) a pedagogů (oni vzdělávají a oni vědí, co ten žák v rámci třídy zvládá a co už ne) spolu s asistentem pedagoga.

Asistenti pedagogů se pak nejčastěji chodí ptát, jak s žákem pracovat. Co mohou dělat lépe. Chodí konzultovat své postupy a ptát se na další možnosti.

Při nastavování snížených výstupů je větší spolupráce s pedagogy než s asistenty pedagoga. Pedagogové obvykle potřebují poradit s tou mírou, jak moc a kde ty výstupy snížit a kde je naopak nechat. Často se IVP upravuje, jelikož se během školního roku zjistí, že někde byly výstupy zbytečně sníženy a někde naopak je to snížení potřeba. Je to velmi dynamický proces.

„Tak jako první asi zmíním to, s čím přijdou obvykle hned a to je orientace v doporučení a překlad pojmů, které tam jsou. Učitelé někdy doporučení nerozumí a potřebují vysvětlit, co je tím myšleno a co z toho pak vyplývá pro ně do té praxe. Nechtějí poučky, ale jasné informace. Pak spolu hodně spolupracujeme při psaní IVP, kdy jde buď o celou jeho tvorbu nebo třeba jen kontrolu vyplnění a nastavení snížených výstupů. Já obvykle pomáhám učitelům hledat ty vhodné dejme tomu. Hledáme takové, abychom toho žáka nepodceňovali, ale zároveň aby šlo o dosažitelný cíl. Pak bych asi zařadila pomůcky – ať už zprostředkování objednávky, návrhy na stránky a konkrétní pomůcky nebo praktická ukázka využití dané pomůcky. Obvykle jim pošlu spoustu možných stránek nebo pomůcek, ale konečný výběr nechávám na učitelkách a asistentce, jelikož ony tu pomůcku budou využívat a ony vědí, v čem ten žák potřebuje ty pomůcky. Samozřejmě se také radíme v tom, jak žáky hodnotit a teď také jak je vhodně motivovat.“

MARTINA

Pomoc vyhledávají převážně učitelé a to hlavně při tvoření IVP, nastavování hodnocení a při pořizování nových pomůcek do výuky. Často také potřebují poradit s tím, jaké kompetence mají dávat asistentům a v čem je využívat.

U snižování výstupů učitelé vyhledávají pomoc, aby žáka zbytečně nepodceňovali, ale zároveň stanovili reálné a dosažitelné cíle. IVP vypracovávají školní speciální pedagog, učitel i asistent pedagoga společně.

„Tak mou pomoc hledají a tak nějak čerpají hlavně učitelů, asistenti mají pravidelná setkávání. Učitelé potřebují pomoc hlavně při tvoření IVP, kde hlavním problémem jsou snížené výstupy, kdy řešíme hlavně otázku toho, v čem už bychom ho podceňovali a co naopak je adekvátní téma pro snížení výstupů. IVP pak vypracováváme společně já, učitel a asistent, aby byla zajištěna jednotnost a všichni znali dejme tomu své role ve vzdělávání tohoto žáka. Další velkou oblastí je pro ně hodnocení. My máme teda paní učitelky, které dobře chápou, že známky pro tohoto žáka nesmí porovnávat se zbytkem třídy, ale i tak řeší, jak to hodnocení teda nastavit. No a pak samozřejmě pracujeme na nastavení spolupráce s asistentem, co jim dávat za práci a kdy je využívat výhradně u žáka s mentálním postižením a kdy naopak se má věnovat celé třídě.“

Metodické vedení

Metodické vedení na školách buď neprobíhá nebo je poskytováno asistentům pedagogů, pedagogové metodicky vedeni nejsou. Z mnoha výpovědí navíc vyplývá, že nejde ani tolik o metodické vedení jako spíše o pravidelná setkávání, které samotné speciální pedagožky vnímají spíše jako supervizní než metodické.

KATEŘINA

Metodické vedení probíhá u asistentů pedagoga, kdy dochází k pravidelným schůzkám.

U učitelů záleží na jejich zájmu.

„Tak určitě si vedu asistenty pedagogů, které máme na škole. A pedagogy vedu pouze podle jejich zájmu.“

LENKA

Podle školní speciální pedagožky nejde z její strany o vyloženě metodické vedení (to má na starosti výchovná poradkyně, která je i speciální pedagožka a je služebně starší), ale spíše jde o nějaké „supervize“ nebo podpůrná setkávání.

Asistentka pedagoga o toto vedení zájem nejeví, a pokud by nešlo o povinné setkávání, tak by nechodila. Učitelka oproti tomu tuto možnost využívá ráda a často. Se školní speciální pedagožkou komunikuje hodně a velmi úzce s ní skrze žáka s lehkým mentálním postižením spolupracuje.

„Spíš jde jakoby o ty supervize. Nějaký metodický vedení to úplně asi není. Bavíme se o běžných věcech, co je potřeba řešit, co se řeší, co s tím žákem, co nového, jak pracovat, kde pracovat...ale nějaký metodický vedení to opravdu není. To má na starosti spíše ta naše výchovná poradkyně, které je i speciální pedagožka. Asistentka pedagoga, musím říct, že jako nic a kdyby nemusela, tak nepřijde vůbec, ale oni jsou s učitelkou tak sehrané, že to vlastně ani není moc potřeba. Občas já sama vidím problém, vidím třeba, že by mohla pracovat produktivněji, tak jí to nějakým způsobem naznačím no a někdy si z toho něco vezme a někdy vůbec. A paní učitelka se chodí radit dost a je to super, že se mnou takhle komunikuje a hodně spolupracujeme.“

LUCIE

Jednou do měsíce mají povinná setkání, kde se sejdou a řeší situaci asistentů pedagoga-jak se cítí ve třídě, jak se jim spolupracuje, jak na tom jsou ty děti. Případně upozorňují na žáky, kteří se jeví problematicky, školní speciální pedagog tak získává informace ze třídy. Mimo tyto schůzky pak mají školní speciální pedagogové vyhrazenou hodinu každé pondělí, kdy mohou učitelé nebo asistenti pedagoga přijít a samostatně konzultovat, co potřebují. V pondělí jde mnohdy spíše o jakousi „supervizi“ než přímo o metodické vedení.

„Hmm, my máme vždycky jednou do měsíce povinné setkání, kde se opravdu všichni sejdeme a řešíme tam vlastně, jak se daří asistentům, jak se cítí ve svojí třídě, jak se jim spolupracuje s učiteli a řeší se i další děti, které potřebují pomoc. Mimo těchto pravidelných setkání mají možnost každé pondělí přijít na konzultace, které jsou pokaždé jiné. Třeba zrovna dneska to bylo opravdu takové supervizní, takže si myslím, že to bylo fajn a přineslo to nějaké nové podněty i pro mě.“

PETRA

Ani zde nejde o vyloženě metodické vedení, ale spíše o setkávání v rámci nějaké nabídky pomocné ruky. Všichni účastníci vzdělávacího procesu u žáka s lehkým mentálním postižením velmi úzce kooperují a konzultují kdykoli je to potřeba. Někdy jde o rady do výuky, jindy o doporučení pomůcek a někdy jen o možnost vypovídat se. Při společných setkávání se nastavuje práce učitele směrem k žákovi a také spolupráce s asistentem pedagoga a jeho úloha u tohoto žáka.

„Spíše se setkáváme. Já vyloženě nějaké proškolení nebo metodiku na starosti nemám. My tak nějak všichni kooperujeme docela. Je to takové rodinnější, takže kdo potřebuje, ten se zastaví. Mluvíme spolu o přestávkách, před vyučováním i po vyučování.“

VERONIKA

Nic takového na škole neprobíhá. Pedagogové i asistenti mají možnost přijít s dotazem, ale cílené vedení nebo pravidelná setkávání neprobíhají.

„Nejsem si vědoma, že by náš školní speciální pedagog nějak metodicky vedl asistenty nebo pedagogy samotné. Nemyslím si, že by měli nějaká pravidelná setkávání, ale mají možnost

kdykoli přijít na konzultace. Já osobně bych ale uvítala, kdyby alespoň pro asistenty pedagogů bylo to metodické vedení zřízeno.“

PAVLA

Metodické vedení bylo potřeba především ze začátku, kdy došlo k ujasnění toho, co žák bude dělat samostatně a co s podporou asistenta pedagoga. Během roku mají možnost přijít konzultovat jakékoli problémy nebo otázky, ale přímo metodická vedení pak dále neprobíhají.

„Metodické vedení bylo zajišťováno jen z počátku vzdělávání a to hlavně pro ujasnění toho, co žák má dělat sám a kdy a jak mu může pomáhat asistent pedagoga tak, aby docházelo k podpoře samostatnosti žáka. Jinak během roku pak samozřejmě mohou kdykoli přijít a konzultovat nějaké své problémy nebo dotazy, ale pak už metodické vedení neprobíhá nějak cíleně.“

ANNA

Asistenti pedagoga jsou na škole vedeni hlavní asistentkou. Setkávají se pravidelně každý týden a školní speciální pedagožka je přítomna také, obvykle vyslechne, co se řeší a v případě potřeby poradí nebo pomůže vyřešit problém. Směrem k učitelům metodické vedení také neprobíhá a ani o něj není z jejich strany zájem. Ale učitelé i asistenti mohou kdykoli přijít a poradit se.

„Tak já nic takového nevedu. Asistenti pedagoga, kteří na naší škole jsou se každý týden setkávají a radí se, sdílí své poznatky z hodin, pomáhají si. Já se těchto setkání také účastním, pokud to jde a jsem jim tam k dispozici. Tato setkávání má na starosti naše úžasná hlavní asistentka. Učitele také nijak nevedu, ale kdykoli potřebují, tak mohou přijít nebo mi mohou napsat a vše okamžitě řešíme nebo konzultujeme.“

MARTINA

Jako školní speciální pedagog metodicky vede asistenty pedagogů. Pravidelně se scházejí jednou měsíčně, kdy řeší přístupy k žákům a nastavení spolupráce s učitelem. Mají také možnost nadnést své podněty a sdílet své postřehy z výuky.

Učitelé metodicky vedeni nejsou, ale mají možnost kdykoli konzultovat se školním speciálním pedagogem během konzultačních hodin. Této možnosti hojně využívají především na začátku školního roku a taky při známkování.

„Já si teda vedu asistenty pedagogů, které máme ve škole. Vždy jednou měsíčně máme povinné společné setkávání. Zde postupně rozebíráme, jak se jim pracuje se žáky, jestli stále vyhovuje nastavená podpora a případně se bavíme o tom, co dělat jinak. Chodím pravidelně také na hospitace, takže řešíme i mé poznatky. Učitele nijak metodicky nevedu. Učitelé i asistenti mohou kdykoli přijít nebo si domluvit konzultaci, vždy mají dveře otevřené.“

Spolupráce s rodiči

Zájem rodičů o práci ve škole

Zájem rodičů je hodně ovlivňován zájmem o školní úspěchy jejich dítěte. Jsou rodiče, kteří se zajímají velmi aktivně o to, jak se s jejich dítětem pracuje. Jaké má výsledky. Co mu nejde a jak s ním mohou pracovat doma. Pak jsou rodiče, kteří se aktivně zajímají převážně v případě nějakých výkyvů, například pokud žák přinese špatné známky nebo má nějaké výchovné problémy. A mezi těmito rodiči najdeme takové jedince, kteří se zajímají, ale jejich zájem se neseťká s následnými kroky – zajímají se o to, jak se se žákem pracuje v hodinách nebo co mu nejde, ale doma pak nic necvičí a nepřipravují žáka na výuku.

KATEŘINA

Rodiče mají zájem o práci školy, ale byl větší, dokud byl žák na prvním stupni. Teď už tak nějak vědí, jak se s ním pracuje, jaké pomůcky využívá, tak ten zájem už není tak markantní, ale stále se zajímají aktivně.

„Rodiče se zajímají, ale dříve byl jejich zájem větší. Nyní je žáka na druhém stupni a rodiče už spoustu věcí vědí. Znájí práci školy se žákem a jaká podpora mu je poskytována.“

LENKA

Pokud nejsou rodiče kontaktováni školou, tak se moc nezajímají (o práci školního speciálního pedagoga s jejich dítětem se nezajímají prakticky vůbec).

Vlivem známkování mají zkreslené představy o schopnostech svého syna, a proto je do školy přivede až špatná známka nebo nějaký kázeňský problém. Školní speciální pedagožka se

s nimi snaží být v kontaktu přes sešitek, který má žák pořízený na předmět speciálně pedagogické péče, ale to je taková spíše pasivní forma.

„Tím známkováním se nám stalo, že rodiče měli pocit, že mu to vlastně jde skvěle a že jejich dítě zvládne i střední školu s maturitou. Takže jim vysvětlujeme, že to tak úplně není a proč vlastně má ty dobré známky a co za tím stojí. No ale musím říct, že tady ti rodiče se úplně nezajímají. Oni vidí srovnání s jeho sourozenci, ale že by se úplně zajímali o nějaké metody práce nebo techniky, to upřímně ne. Třeba v tom PSPP jsme v kontaktu přes sešitek, který žáček má. Jsme v kontaktu přes email, případně přijdou v konzultační hodiny, ale oni přijdou málo, pokud není prostě vyloženě nějaký problém výchovný nebo že by propadal, tak moc nechodí. Ale nedá se říct, že by se zajímali nějak aktivně.“

LUCIE

Někteří rodiče mají zájem podílet se na tom, aby měl vyrovnané podmínky pro vzdělávání a třeba i chtějí rady, jak s ním pracovat doma v rámci toho „speciálního“ přístupu. No a pak tu jsou rodiče, kteří nejsou schopni dojet ani do ŠPZ na vyšetření.

„Je to rodič od rodiče. Jsou rodiče, kteří se zajímají a jsou rádi za podporu, kterou jejich dítě dostává. Pro ně je to vlastně svým způsobem úleva, protože se toho po těch dětech nechce tolik, takoví rodiče pak i pravidelně dochází na vyšetření do poraden. Ale pak jsou samozřejmě rodiče, kteří ani nedojdou do té poradny, takže nám jednou za týden nebo za dva jezdí do školy paní z poradny a ty děti vlastně jakoby odchyťujeme ve škole, ale pak se to zasekne na tom, že si rodiče nepřijdou pro tu zprávu a doporučení do té poradny. Takže opravdu je to rodič od rodiče.“

PETRA

Rodiče mají zájem, ale spíš takový jen povrchový (až lehce nucený). V rámci třídních schůzek se zajímají, někdy napíší třeba email.

„Když přijdou na schůzku, tak se jim řekne, jak dítě pracuje ve škole a co je potřeba dělat doma, oni to vždy odsouhlasí a odkejdou, ale pak nedělají nic no. Zajímají se v rámci všeobecné roviny – třídní schůzky, když je špatná známka nebo poznámka, ale jinak se nezajímají nijak zvlášť.“

VERONIKA

Veškerá spolupráce vychází z podnětů školy. Učitel, asistent nebo školní speciální pedagog musí kontaktovat rodiče a domluvit si s nimi schůzku, jinak se nezajímají. Jediné, co vzbudí jejich zájem, je náhlé zhoršení prospěchu nebo nějaká poznámka.

„V rámci učiva nebo nějakých schůzek, tak jsem rodiče kontaktovala obvykle já. Pokud nastal nějaký problém, pokud se vyskytlo něco třeba s chováním nebo známkami, tak se ozvali i sami.“

PAVLA

Spolupráce s rodiči je velmi dobrá. Rodiče se o podporu jejich dítěte ve škole zajímají aktivně již od nastoupení do první třídy. Zajímají se o to, jak probíhá výuka, co se procvičuje na hodinách předmětu speciálně pedagogické péče, ptají se, co s žákem mohou cvičit doma a jak mohou podpořit oblasti, které jsou oslabené.

„Spolupráce je dobrá, opravdu velmi dobrá. Rodiče se o podporu zajímali více, když byly děti na prvním stupni a byl poskytován předmět speciálně pedagogické péče. To se rodiče zajímali o to, jak se vlastně s dítětem pracuje a co mu škola poskytuje za podporu. Zajímali se také o to, jak mohu pracovat s dítětem doma a co pro něho mohou dělat. Nyní komunikují méně.“

ANNA

V případě chlapce je spolupráce s rodiči náročná. Rodiče se zajímají, dostavují se na domluvené schůzky, sami iniciují kontakt a aktivně se zajímají, ale jakmile dojde k názorovým neshodám, konverzace na dané téma se utne a obvykle nikam nevede ani pozdější pokus konverzaci dokončit a dojít k řešení.

Žákyně vyrůstá v dětském domově, kde jsou „tety“ dosti vytížené a kolikrát ruší nebo rovnou odmítají případné osobní schůzky. Spolupráce zde je velmi náročná a nepodnětná.

„U chlapce se rodiče zajímají, komunikují s asistentkou i třídní učitelkou. Zajímá je, jak na tom chlapec je a jak se s ním pracuje. Ale celková spolupráce s nimi je obtížnější. U dívky máme situaci ztíženou, jelikož holčička vyrůstá v dětském domově a „tety“ nemají čas na komunikaci se školou nebo na to, aby řešily, jak s ní mají nebo nemají pracovat a co a jak

je jí poskytováno ve škole. Tam je problematické všechno...ať už to jsou omluvenky, dělání domácích úkolů, účast na třídních schůzkách nebo schůzka s třídní učitelkou.“

MARTINA

Rodiče spolupracují velmi aktivně. Jsou v pravidelném kontaktu s třídní učitelkou, s asistentem i se školním speciálním pedagogem. Zajímají se o metody, které se využívají, i o pomůcky, se kterými pracují ve výuce.

„Rodiče se zajímají prakticky o vše, co mohou...aktivně se zajímají a minimálně jednou týdně jsme v kontaktu přes email nebo máme osobní schůzku, kde se bavíme o tom, jaké metody podpory jsou žákovi poskytovány a řešíme jejich přínosnost a možnost práce podle nich i v domácím prostředí. Berou si i rady ohledně pomůcek, aby si je třeba mohli pořídit domu. Jsou opravdu skvělí.“

Domácí příprava

Domácí příprava žáků s lehkým mentálním postižením je zásadní pro podporu jejich docházky na základní školu hlavního vzdělávacího proudu. Ovšem jak u intaktních žáků, tak i u těchto je kvalita či pravidelnost domácí přípravy značně proměnlivá a nejednotná. Významným faktorem je podpora ze strany rodičů, kdy, jak se říká, je to rodič od rodiče.

KATEŘINA

Rodiče se žákem pracují, jsou hodně ve spolupráci s asistentem pedagoga a učiteli, aby věděli, co je potřeba a jak pracovat, aby nešli proti výuce ve škole nebo neprocvičovali něco jiného.

„Jak jsem říkala, tak rodiče už hodně věcí znají a ví, jak mají doma pracovat a v čem posílit tu podporu. A oni s ním teda pracují hezky. Jsou i v kontaktu s TU i AP, takže domácí příprava je super.“

LENKA

Rodiče domácí přípravu nezvládají, nestíhají, neví si s ním rady, proto je mírné doučování součástí předmětu speciálně pedagogické péče.

„On má tři další sourozence a rodiče to jako úplně nestíhají, nezvládají, neví si s ním kolikrát rady. Takže je fakt potřeba ho trošku připravit na tu výuku, nějaký lehký doučko a přípravu tam teda děláme my no.“

LUCIE

U rodičů, kteří mají zájem a chtějí pomoci svému dítěti, se nastaví úzká spolupráce s přípravou na domácí podporu. Rodiče pak sami aktivně spolupracují s učiteli a asistentem a své dítě doma připravují a upevňují s ním probírané učivo.

„I tady je to zase rodič od rodiče. Rodiče, kteří opravdu mají zájem, tak navazují spolupráci s učitelkou nebo se mnou a hodně se ptají a to dítě doma připravují a věnují se nu. A to jsou třeba i rodiče, kteří sami nemají tolik kompetencí, ale opravdu se snaží nejlépe, jak mohou.“

PETRA

Domácí příprava neprobíhá ani u jednoho z jejich žáků s lehkým mentálním postižením. U jednoho žáka je přístup rodičů dosti flegmatický a zbylí dva žáci jsou v péči prarodičů, kdy babičky je nechtějí po škole zatěžovat. Jeví zájem, vždy vše odsouhlasí, ale na žácích je pak vidět, že domácí příprava neprobíhá.

„Tak ani u jednoho našeho žáka s LMP rodiče jakoby vypnou a doma neprobíhá absolutně nic. U dvou z těchto žáků je to ještě specifický v tom, že jsou v péči prarodičů a ty babičky ty děti nechcous doma zatěžovat znovu, takže tam to vůbec nefunguje no.“

VERONIKA

Vzhledem k pasivnímu zájmu rodičů je i domácí příprava dosti omezená. Probíhá před větším zkoušením nebo po špatné známce.

„Domácí příprava moc neprobíhala. Byla cílená spíš před zkoušením v pololetí nebo tak, ale i ta byla taková laxní.“

PAVLA

Rodiče se ptají, jak mají doma pracovat, co je potřeba opakovat a cvičit. S žákem se průběžně učí a upevňují jeho znalosti.

„Rodiče nyní komunikují hlavně s učiteli nebo asistenty pedagoga právě pro nastavení domácí přípravy. Mimo přípravy do školy posilují i oni doma sociální dovednosti jejich dítěte ve spolupráci se školou.“

ANNA

Žák se doma s rodiči připravuje poctivě. Rodiče plní úkoly a spolupracují s asistentkou, která jim dává obvykle podrobný popis toho, co je potřeba procvičit a jak na to.

U žákyně je to opět ztížené vzhledem k místu, kde vyrůstá a k nezájmu „tet“. Ona sama je snaživá, chce se učit i mimo školu, ale nemá k tomu podnětné prostředí a podmínky.

„Ale celková spolupráce s nimi je obtížnější. Ale v domácí přípravě jsou poctiví a s chlapcem doma pracují.“

MARTINA

Domácí příprava žáka je na výborné úrovni a žákovi to velmi pomáhá. Rodiče se často radí, jak to žákovi lépe vysvětlit i doma a jak mu látku přiblížit.

„No já teda musím říct, že tihle naši rodiče jsou ukázkoví. Pracují doma s dítětem na jedničku a připravují ho podle instrukcí učitelů nebo asistentky a i sami mají snahu posilovat jeho schopnosti a předpoklady pro učení se.“

Názor na inkluzi

Pohled všech respondentek na inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je rozporuplný. Samotnou inkluzi vnímají jako dobrý krok a cestu vpřed v našem školství. Na druhou stranu zmiňují, že v případě žáků s lehkým mentálním postižením je zapotřebí učinit několik kroků pro nastavení funkční inkluze jako například podpora asistenta pedagoga nebo zajištění předmětu speciálně pedagogické péče.

KATEŘINA

Pro pozitivnější vnímání inkluze by uvítala lepší podmínky v základních školách hlavního vzdělávacího proudu a to jak organizační tak i personální.

„Rozporuplně – chápu její význam a smysl, ale v praxi běžných ZŠ bych uvítala lepší podmínky pro inkluzi - například nižší počty žáků ve třídě, lepší vzdělávání běžných pedagogů, lepší kvalifikaci asistentů, větší možnost koordinace počtu žáků se speciálními

vzdělávacími potřebami v jednotlivých třídách apod. Je to dost složité a nedá se vše snadno vysvětlit. “

LENKA

Inkluzivní vzdělávání u žáků s lehkým mentálním postižením hodnotí jen ze zkušeností školy, kde aktuálně pracuje a hodnotí ji kladně. Zmiňuje ale podmínky, bez kterých by to tak nemuselo být.

„V našem případě, protože jiné zkušenosti nemám, hodnotím inkluzi určitě pozitivně. Žákovi jistě umožní větší rozvoj, jelikož i s PO jsou na něj kladeny větší nároky, které zatím zvládá. Navíc ho "táhne" a motivuje kolektiv ostatních žáků, kteří jsou v učení úspěšnější. Zatím není na tak rozdílné úrovni, že by ho neúspěch třeba psychicky zraňoval a vyčleňoval. Určitě je potřeba PSPP³¹, ve kterém se můžeme zaměřovat na žákova specifika, bez toho by to za mě nešlo. Další velkou výhodou je podle mě fakt, že zůstává v komunitě lidí, děti ze stejné vesnice, kteří ho znají a tím si buduje dobrou pozici do budoucna.. než aby musel dojíždět do speciální školy a ztratil kontakt s vrstevníky v místě svého bydliště. “

LUCIE

Náhled na inkluzi má smíšený, vnímá určité podmínky, které vedou ke kladnému zavedení tohoto trendu, ale ze zkušenosti s její školou nevnímá tento trend jako přínosný.

„Žáci s LMP, kteří mají dobré rodinné zázemí a podpůrné prostředí, mají PO 3, ideálně AP sdíleného max mezi 2-3 dětmi a paní učitelku, která je ochotná individualizovat a AP brát jako rovnocenného kolegu, pak vnímám inkluzi velice pozitivně a domnívám se, že může dětem s LMP pomoci v jejich kognitivním i psychosociálním rozvoji. Pokud ale budu nahlížet na inkluzi z pohledu naší školy, kde jsou děti s LMP ve třídě s dalšími 20 dětmi se SVP, s nimiž sdílí AP, případně dalšího pedagogického pracovníka, tak nelze mluvit ani o inkluzi, ani o efektivním využití podpůrných opatření. “

PETRA

Inkluzivní vzdělávání u žáků s lehkým mentálním postižením hodnotí negativně. Zastává názor, že pro ně byla základní škola praktická přínosnější.

³¹ předmět speciálně pedagogické péče

„No myslím si, že na té základní škole praktické je jim líp, protože tam mají opravdu šanci vyniknout, protože jsou mezi podobnými, což se tady na základce stát nemůže, pokud nemá třeba výtvarný nadání nebo něco takovýho. V těch učebních věcech, většinou nemá šanci vyniknout. Takže za mě tady to rušení je obrovské krok jakoby zpátky. My jsme ten systém těch zvláštních škol měli snad nejpropracovanější v Evropě, to pro ně bylo úplně ideální. Takže to není tak, že by se sdružovali jako blbecci na jednom místě, jak kdysi řekl můj známý, ale ba naopak tam měli takový klidný prostředí, kde byli se stejně nadanými dejme tomu a měli šanci být každý v něčem dobrý. Já sama nevím, kam skočit a teď ještě to, co vymýšlí s těmi asistenty...Nechápu, proč se v tom případě zaváděla inkluze.“

VERONIKA

Podle školní speciální pedagožky není naše školství na inkluzi připraveno a to po mnoha různých stránkách. Vliv na úspěšnost má také nastavení podpůrných opatření a vhodné personální podpory.

„Obecně si myslím, že školství na tyto děti není moc dobře připraveno, chybí větší podpora učitelům, aby s nimi správně pracovali. Většinou se tito žáci nechávají s asistentem a hotovo. Také záleží, jaký stupeň LMP žák má a jak školu zvládá. V nižších ročnících to většinou není problém, ale jak narůstá rozdíl věkový i obsahový v učivu, tak si myslím, že je to pak pro tyto žáky spíše na škodu, být v klasické škole. Z mé zkušenosti s žákem s LMP, který měl stanovený 4. stupeň podpory v běžné základní škole, to rozhodně nebylo pro něho ani pro zbytek kolektivu vhodné.“

PAVLA

Inkluzi vnímá dobře, ale upozorňuje na to, že se zapoměly brát v potaz limity, které mohou tito žáci mít a tím pro ně může být obtížné naplnit i minimální požadavky na vzdělání.

„Myšlenka je to dobrá. Bohužel i žák, kterému bylo diagnostikováno LMP má své limity. Rozhodně se zapomělo, že i žák s LMP nemusí zvládnout minimální výstupy, tudíž je nutno přistupovat k žákovi tak, aby splnil základy RVP. V sociální oblasti je určitě dobré, že se naučí být v kolektivu ostatních žáků a přejímá ty správné vzorce chování. Nalezne zde kamarády, ale bohužel nikdy nebude pro žáky rovnocenný kamarád. Má své limity – tělesné i intelektuální...“

ANNA

Inkluzivní vzdělávání vítá a vnímá jako přínosné, rozpor však nachází v oblasti připravenosti našeho školství v oblastech personálních, organizačních i finančních.

„Myšlenka inkluze je podle mě dobrá a přínosná. Otázkou ale je, zda je na to naše společnost, a ne jen školství, připravená. Jsme národ s mnoha předsudky a máme tendence takzvaně házet všechny do jednoho pytle. Chápu názory, že inkluze ve školách je na úkor intaktních žáků, protože laická veřejnost není dostatečně seznámena s tímto trendem. Chápu negativní názory a odmítavé komentáře z řad učitelů, protože naše školy nejsou na takové vzdělávání připravené a to jak technickým nebo personálním zázemím, tak například počtem dětí ve třídách nebo obsazením dejme tomu podpůrných pozic-asistenti, školní speciální pedagogové nebo školní psychologové. Co ale nechápu jsou kroky vlády, která přichází s parametrizací asistentů pedagoga, zvažuje zrušení odkladu školní docházky a kdo ví, co dalšího vymýšlí. V celkovém obrazu jsem pro podporu inkluze, jelikož právě u žáků s lehkým mentálním postižením v tom vidím užitek, ale nemělo by se zapomínat na jejich možné limity a taky na ostatní aktéry tohoto modelu, kteří podle mého názoru nejsou dostatečně obeznámeni s tím, jak má vlastně inkluze vypadat a na školy, které nejsou na společné vzdělávání vždy adekvátně připravené.“

MARTINA

Trend inkluze vítá a to především u těchto žáků, pro které je tato forma vzdělávání motivací k výsledkům. Nesmí se ovšem zapomínat na podporu, kterou žák potřebuje a mělo by být hlídáno její funkční využívání.

„Inkluzi vítám a to především u těchto žáků. Je pravda, že na praktických školách asi mají více možností vyniknout, ale prostředí běžné školy je pro ně motivující a podnětné. Ovšem není to jen o tom, že žáka s LMP zařadíme do běžné třídy a tím to pro něj bude super. Pro fungující a přínosné inkluzivní vzdělávání je potřeba zabezpečit některé aspekty jako například nižší počet dětí ve třídě, proškolené pedagogy a také pedagogy, kteří jsou ochotni tento trend přijmout a podporovat ho. Zásadní je ale hlavně legislativní podpora a ukotvení podpůrných pozic ve školství, které pomáhají v inkluzivním vzdělávání. Bylo by také dobré umožnit školám zřízení více míst pro podpůrné pozice, aby byla péče o děti co

nejkomplexnější a adekvátně dostupná pro všechny, kteří ji potřebují. Pro mě je také důležitá spolupráce rodiny a domácí příprava žáka, jsem proto vděčná, že rodiče našeho žáka se zajímají a doma s ním pracují podle našich doporučení.“

4.5 Shrnutí získaných dat

V následující kapitole práce jsou zhodnoceny výsledky výzkumného šetření směrem k výzkumným otázkám.

Jaké formy podpory poskytují školní speciální pedagogové žákům s lehkým mentálním postižením během výuky?

Hlavní formou podpory, kterou zmiňovaly naprosto všechny respondentky, jsou snížené výstupy, které jsou nastavovány v rámci individuálně vzdělávacích plánů, které se těmto žákům vytvářejí. Většinou se využívá asistent pedagoga, který pomáhá při diferenciaci výuky a individualizované výuce tohoto žáka. V polovině případů je žákům také poskytován předmět speciálně pedagogické péče. V přímé výuce se pak zařazuje především tolerování individuálního tempa žáka, zvýšená názornost s podporou praktické výuky a zjednodušování zadání úkolů či přímá redukce množství úkolů. Jen dvě respondentky vypověděly, že využívají individuální výuku, kdy probíhá práce jeden na jednoho. Tento výsledek je vcelku pozitivní, jelikož při inkluzivním vzdělávání by žák neměl být jakkoli vyčleňován z kolektivu jeho třídy.

Při volbě vhodných metod vycházejí všechny respondentky z doporučení ŠPZ, z vlastních zkušeností, ale především také z individuálních potřeb daného žáka.

Jaké formy podpory využívají při začleňování žáka s lehkým mentálním postižením do kolektivu?

Primárně volenou formou podpory při práci s kolektivem je péče asistenta pedagoga. Z výzkumného šetření vyplynulo, že pokud je žák v kolektivu delší dobu, tak není potřeba jeho začleňování nějak významně podporovat, jelikož je již přijímán kolektivem. Zvýšená podpora je potřeba při prvním vstupu do kolektivu (obvykle první třída) nebo při nástupu do puberty.

V ojedinělých případech je pak potřeba větší podpory ve formě stmelovacích aktivit, přizvání výchovného poradce nebo programů od specialistů.

Jaké poradenské služby nejčastěji poskytuje školní speciální pedagog pedagogům v oblasti práce se žákem s lehkým mentálním postižením?

Základní oblastí podpory pro pedagogy je spoluúčast nebo samostatné zpracování individuálně vzdělávacího plánu s nastavením vhodných snížených výstupů pro daného žáka. Významnou oblastí je také nastavení hodnocení u těchto žáků. Dále pak nastavení spolupráce s asistentem pedagoga a jeho práce během hodin u daného žáka. Často se také učitelé ptají, co vlastně mají tyto žáky učit a jak to mají dělat. V neposlední řadě se také zajímají o pomůcky, které mohou pořídit a využívat během hodin pro podporu žáka.

Asistentům pedagoga je pak poskytováno metodické vedení. Asistenti i pedagogové samotní mají u školních speciálních pedagogů vždy otevřené dveře pro konzultace a podporu.

4.6 Diskuze

Trend inkluze a zavedení inkluzivního vzdělávání byl přijat v České republice již roku 2005, zásadní změna legislativy v této oblasti proběhla roku 2016. Během zavádění tohoto trendu a i dnes se stále najde velká řada odpůrců, kteří tento krok nepodporují a nebo dokonce vystupují velmi razantně proti. Tito odpůrci se najdou ve všech oblastech, kterých se inkluzivní vzdělávání dotýká a to tedy mezi vedením škol, pedagogy, asistenty pedagogů, rodiči a v určitém věku i mezi samotnými žáky. Je těžké posoudit, co stojí za tímto odporem či nesouhlasem. Je to špatná vize? Nedostatečná podpora tohoto vzdělávání? Nedostatečně obeznámena společnost? Nepřipravené školství? Důvody má každý své. Z různých diskuzí a veřejně prezentovaných názorů je ovšem znatelné, že nejvíce odmítanou skupinou v oblasti inkluze jsou právě žáci s mentálním postižením, možná za to můžou stereotypní názory nebo možná reálná obava, že intaktní žáci tím budou omezováni. Jelikož se žáci s lehkým mentálním postižením v běžných školách objevují díky tomuto trendu častěji a mnoho škol zřizuje pozici školního speciálního pedagoga, zajímala se autorka o metody podpory, které jsou v praxi nejvíce využívané a to jak v přímé výuce žáka, tak směrem k pedagogům a asistentům pedagoga. S návazností na bakalářskou práci, kterou autorka psala dříve, a která

se zaměřovala na vnímání inkluze u vybraného žáka s lehkým mentálním postižením, byl i v rámci diplomové práce zjišťován názor na inkluzivní vzdělávání a to z pohledů školních speciálních pedagogů.

Jelikož autorka sama pracuje na pozici školního speciálního pedagoga a je na škole jediná, tak byla během rozhovorů velmi překvapená, když se dozvíдалa, kolik školních speciálních pedagogů na daných školách působí – jedna respondentka dokonce uváděla, že jsou dvě pro první stupeň, dvě pro druhý a ještě mají vypsanou nabídku na obsazení této pozice, ale nemají aktuálně zájemce. Osobně se autorka setkává spíše se situacemi, kdy školy nemají možnost tyto pozice zřizovat a to z různých důvodů (prostory, finance, zájemci). Většina respondentek uvedla, že jsou na škole alespoň dva školní speciální pedagogové, což autorka velmi vítala a byla nadšená.

Při mapování využívaných metod byla autorka mnohdy překvapena, ale i zaskočena. Zaskočena byla například ve chvíli, kdy se dozvěděla, že asistent a vyučující si jako podporu názornosti představují pracovní listy, které využívají v drtivé většině výuky. Autorka se osobně ještě nesečkala s pracovním listem, který by byl schopný podpořit názornost na vyšším stupni, což se očekává ve chvíli, kdy se bavíme o vzdělávání žáků, kteří mají značně omezené abstraktní myšlení. Jako skvělá ukázka vyšší úrovně názornosti se jeví například jednou respondentkou zmiňovaná návštěva obchodu a tam praktická ukázka vážení a rozdílů v hmotnosti. Výzkumné šetření potvrdilo autorčiny domněnky o nejvíce využívaných metodách podpory, se kterými do šetření vstupovala a těmi jsou tvorba IVP s nastavením snížených očekávaných výstupů, asistent pedagoga a zkracování zadání a úkolů pro žáka s lehkým mentálním postižením. Překvapením bylo, kolika žákům je poskytován předmět speciálně pedagogické péče, jelikož na škole, kde autorka působí mají dva žáky s lehkým mentálním postižením a ani jednomu z nich není tento předmět poskytován.

Hledání jiných prací, které by byly zaměřené na stejné téma, bylo neúspěšné. Našlo se několik odborných prací, které byly zaměřeny na inkluzivní vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením, na hodnocení inkluze pedagogickými pracovníky i na pozici školního speciálního pedagoga či na jeho roli v běžné základní škole, ale žádná práce se nezaobírala zjišťováním metod podpory, které jsou v praxi využívány.

Autorka by tuto oblast ráda prozkoumala i kvantitativním výzkumným šetřením, které by mapovalo především oblasti, ve kterých potřebují pedagogové nejvíce pomoci při vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a také předpoklady, které jsou podle nich zásadní pro efektivní inkluzivní vzdělávání těchto žáků.

Závěr

Diplomová práce zaměřující se na volené metody a přístupy podpory ve vzdělávání k žákovi s lehkým mentálním postižením ve škole hlavního vzdělávacího proudu seznamuje čtenáře s formami podpory, které volí školní speciální pedagogové a pedagogové při vzdělávání těchto žáků. Zároveň poukazuje na nejčastější oblasti, ve kterých potřebují pedagogové pomoc od školního speciálního pedagoga.

Úvodní, teoretická část, byla rozdělena na tři celky. První celek byl věnován představení mentálního postižení. Nachází se zde pojetí definice tohoto pojmu od různých autorů českých i světových. Mimo definice obsahuje tento celek také etiologii, klasifikaci s citováním aktuálně připravované české verze 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí a možnosti vzdělávání žáků s mentálním postižením od mateřské školy až po středoškolské vzdělání. Druhý celek práce seznamuje čtenáře s nejlehčím stupněm mentálního postižení. I zde je vymezena definice, etiologie a možnosti vzdělávání těchto jedinců. Oproti prvnímu celku jsou zde představena i specifika osobnosti jedince s lehkým mentálním postižením směrem ke vzdělávání. Třetí celek byl věnován školnímu speciálnímu pedagogovi. V úvodu je představena definice této pozice, následuje legislativní rámec a ukotvení spolu s kvalifikačními požadavky, dále náplň práce a je zmíněna i budoucnost školních speciálních pedagogů s oporou v plánované institucionalizaci. Teoretická část umožní čtenáři získat základní informace o problematice, která je dále rozpracována ve výzkumné části práce.

Empirická část nejprve seznámí čtenáře s výzkumným záměrem, stanovenými cíli práce a s hlavními výzkumnými otázkami. Následuje popis zvolené metodologie a charakteristika respondentek, kteří se na výzkumném šetření podílely. Ve čtvrté části se nachází samotná prezentace získaných dat v šesti kategoriích, které z rozhovorů vplynuly. Na závěr je shrnutí získaných informací, které umožnily naplnit stanovené výzkumné otázky.

Cílem této diplomové práce je *představit nejčastěji používané metody a přístupy, které uplatňují učitelé a školní speciální pedagogové při vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením na školách hlavního vzdělávacího proudu*. Tento cíl se podařilo naplnit a v diplomové práci byla potvrzující zjištění představena.

Dalším cílem bylo zjistit, zda ve školách aktivně podporují *začleňování těchto žáků do kolektivu a jakou roli má v této oblasti asistent pedagoga*. I tento cíl se podařilo splnit. Posledním zjišťovaným cílem bylo představit oblasti, ve kterých *pedagogové nejvíce vyhledávají pomoc školních speciálních pedagogů*. I tento poslední byl splněn.

Přínos této diplomové práci by mohl být například:

Výsledky zaměřené na mapování *oblastí, ve kterých potřebují pedagogové nejvíce pomoci od školních speciálních pedagogů*, by mohly vést ke zpracování metodických pokynů či manuálů pro pedagogy popisující doporučené postupy v daných oblastech (například jak hodnotit daného žáka, jak nastavit hodnocení spolu s asistentem pedagoga, jaké volit pomůcky pro využití v celé třídě a v dalších). V takovém případě by bylo vhodnější provést kvantitativní šetření v této problematice.

S ohledem na zjištěné *hodnocení inkluze* u těchto žáků, by práce mohla podpořit významnost pozice asistentů pedagoga a školních speciálních pedagogů na základních školách hlavního vzdělávacího proudu při inkluzivním vzdělávání.

Seznam použitých informačních zdrojů

AINSCOW, M. (1999) Understanding the Development of Inclusive, Falmer Press, Londýn. ISBN 0-203-01661-0.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AAIDD) (2024) Defining Criteria for Intellectual Disability, Silver Spring. (dostupné na <https://www.aaid.org/intellectual-disability/definition>)

BARTOŇOVÁ, M. (2017) Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením, Masarykova univerzita, Brno. ISBN 978-80-210-6560-4.

BAZALOVÁ, B. (2023) Psychopedie, Grada, Praha. ISBN 978-80-271-3725-1.

BENDO VÁ, P., ZIKL, P. (2011) Dítě s mentálním postižením ve škole, GRADA, Praha. ISBN 978-80-247-7701-6.

ČECH, T., HORMANDLOVÁ, T. (2020) Profesní obraz školního speciálního pedagoga v podmínkách základní školy, Univerzita Palackého, Olomouc. ISBN 978-80-244-5862-5.

ČERNÁ, M., ŠIŠKA, J., STRNADOVÁ, I. (2015) Česká psychopedie, Karolinum, Praha. ISBN 978-80-246-3071-7.

ČESKÁ ODBORNÁ SPOLEČNOST PRO INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ (2018) Co je to wellbeing?, Praha. (dostupné na <https://www.podporainkluze.cz/material/co-je-wellbeing/>)

ČESKO. Vyhláška č. 248/2019 Sb., která mění vyhlášky č. 27/2016 Sb. a č. 72/2005 Sb.

ČESKO. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

ČESKO. Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

ČESKO. Vyhláška č. 606/2020 Sb., vyhláška měnící vyhlášku č. 27/2016 Sb.

ČESKO. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

ČESKO. Zákon č. 183/2023 Sb., kterým se mění zákony č. 563/2004 Sb. a č. 561/2004 Sb.

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

ČESKO. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

EDU.cz (jednotný metodický portál MŠMT) (2022) Metodika k institucionalizaci podpurných pedagogických pozic (školní psycholog, školné speciální pedagog), MŠMT, Praha. (<https://www.edu.cz/methodology/metodika-k-institucionalizaci-podpurnych-pedagogickych-pozic-skolni-psycholog-skolni-specialni-pedagog/#1-z%C3%A1kladn%C3%AD-informace>)

FOKUS Opava, z. s., Problematika mentálního postižení, Opava. (dostupné na https://www.fokusopava.cz/hradecka_problematika_mentalniho_postizeni.php)

HENDL, J. (2005) Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace. Portál, Praha. ISBN 80-7376-040-2.

HUBLOVÁ, M. (2014) Školní speciální pedagog, Pedagogický lexikon RVP, Praha. (dostupné na https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/S/%C5%A0koln%C3%AD_speci%C3%A1ln%C3%AD_pedagog#V.c3.bdklad_hesla)

JIRÁK, R., LAŇKOVÁ, J. (2007) Demence, doporučený diagnostický a léčebný postup pro všeobecné praktické lékaře, Společnost všeobecného lékařství ČLS JEP, Praha. ISBN 80-86998-XX-X.

KOLÁŘ, Z. a kol. (2012) Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel, GRADA, Praha. ISBN 978-80-247-3710-2.

KROUPOVÁ, K. a kol. (2016) Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy, GRADA, Praha. ISBN 978-80-271-9344-8.

KUCHARSKÁ, A., MRÁZKOVÁ, J. a kol. (2014) Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti, Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Praha. ISBN 978-80-7481-036-7.

- KUCHARSKÁ, A., MRÁZKOVÁ, J., WOLFOVÁ, R., TOMICKÁ, V. (2013) Školní speciální pedagog, Portál, Praha. ISBN 978-80-262-0497-8.
- LEE, K., CASCELLA, M., MARWAHA, R. (2023) Intellectual Disability, StatPearls, Florida, poslední aktualizace.
- LECHTA, V. (2016) Inkluzivní pedagogika, Portál, Praha. ISBN 978-80-262-1123-5.
- MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L., a kol. (2015) Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění, Univerzita Palackého, Olomouc. ISBN 978-80-244-4675-2.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, (2022) Kvalifikační požadavky pro pozici školního speciálního pedagoga v šablonách OP JAK, MŠMT, Praha. (dostupné na <https://opjak.cz/wp-content/uploads/2022/08/Informace-ke-kvalifikaci-spec.-pedagoga.pdf>)
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, (2023) Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, MŠMT, Praha, 2023. (https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_zmeny.pdf)
- MRÁZKOVÁ, J. (2020) Inkluzivní vzdělávání pohledem vedení škol a školních speciálních pedagogů, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Praha. ISBN 978-80-7603-238-5.
- MŠMT (2022) Institucionalizace podpůrných pedagogických pozic (školní psycholog, školní speciální pedagog), MŠMT, Praha. (<https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/06/Institucionalizace-podpurnych-ped.-pozic-2.-6.-2022.pdf>)
- PRUITT, K. (2023) What Does a Special Education Teacher Do?, Alliant International University. (dostupné na <https://www.alliant.edu/blog/what-does-special-education-teacher-do>)
- SANNA, E. (2014) Careers with character: Special education teacher, Hashemite Kingdom of Jordan, West Asia. ISBN 978-1-4222-9063-7.
- SKUTIL, M. (2011) Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství, Portál, Praha. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SOCIETY FOR ALL SOFA (2023) RRRR. (dostupné na <https://www.societyforall.cz/rrrr>)

StatIS, Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (2024) Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku, Sekce informatiky, statistiky a analýz MŠMT. (<https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>)

SVOBODA, M., ČEŠKOVÁ, E., KUČEROVÁ, H. (2012) Psychopatologie a psychiatrie: pro psychology a speciální pedagogy, Portál, Praha. ISBN 978-80-262-0216-5.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. (2007) Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Portál, Praha. ISBN 978-80-7367-313-0.

VALENTA, M. a kol. (2015) Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu, Univerzita Palackého, Olomouc. ISBN 978-80-244-4688-2.

VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M., a kol. (2018) Mentální postižení 2., přepracované a aktualizované vydání, Grada, Praha. ISBN 978-80-271-0378-2.

ZILCHER, L., SVOBODA, Z. (2019) Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků, Grada, Praha. ISBN 978-80-271-0789-6.

Seznam příloh

Příloha 1 – Scénář rozhovoru

Příloha 2 – Přepis rozhovoru

Seznam obrázků

Obrázek 1 – str. 21, přejato ze *Zilcher a Svoboda, 2016, str. 29*

Obrázek 2 – str. 35, přejato z *Institucionalizace podpůrných pedagogických pozic (školní psycholog, školní speciální pedagog), 2022, str.*