

**MASARYKOVA UNIVERZITA**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**KATEDRA SPECIÁLNÍ A INKLUZIVNÍ PEDAGOGIKY**

**Analýza podpůrných opatření u žáků s lehkým  
mentálním postižením v inkluzivním prostředí  
základních škol**

*Disertační práce*

**Brno 2018**

**Školitel:**

prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.

**Vypracoval:**

PhDr. Mgr. Jan Viktorin

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracoval samostatně, s využitím pouze citovaných pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

.....

podpis

## **Poděkování**

Rád bych poděkoval své školitelce prof. PhDr. Marii Vítkové, CSc. za kritické připomínky, cenné rady a trpělivost v průběhu zpracování disertační práce. Poděkování také patří všem účastníkům participujícím na výzkumných šetřeních za jejich spolupráci a ochotu. V neposlední řadě bych rád poděkoval PaedDr. Milanu Kubiátkovi, Ph.D. za pomoc při vyhodnocování výzkumných šetření. Upřímně děkuji své rodině, kamarádům a všem lidem za podporu, motivaci a trpělivost.

# Obsah

Úvod .....	6
<b>1 Teoretická východiska .....</b>	<b>12</b>
1.1 Inkluze a inkluzivní vzdělávání .....	12
1.2 Vzdělávací politika zemí na cestě k inkluzivnímu vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu .....	18
1.3 Analýza a komparace podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve vybraných zemích .....	30
1.4 Metodologická východiska .....	42
<b>2 Vzdělávání žáků s mentálním postižením se zaměřením na lehké mentální     postižení .....</b>	<b>50</b>
2.1 Pojetí mentálního postižení .....	50
2.2 Charakteristika jedinců s mentálním postižením .....	56
2.3 Specifika inkluzivního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením ....	64
2.4 Hodnocení žáků s lehkým mentálním postižením .....	73
<b>3 Pedagogicko-psychologické poradenské služby .....</b>	<b>80</b>
3.1 Poradenské služby a individuální podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami .....	80
3.2 Školská poradenská zařízení .....	84
3.3 Školní poradenské pracoviště v inkluzivním prostředí škol hlavního vzdělávacího proudu .....	89
3.4 Poradenská podpora rodičům při edukaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami .....	92
<b>4 Výzkumný projekt I .....</b>	<b>96</b>
4.1 Cíle výzkumného šetření, stanovení hypotéz .....	96
4.2 Metodika výzkumného šetření .....	99
4.3 Interpretace výsledků výzkumného šetření .....	102

<b>5 Závěry výzkumného šetření I .....</b>	<b>131</b>
5.1 Vyhodnocení stanovených hypotéz .....	131
5.2 Závěry výzkumu .....	138
5.3 Doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi .....	143
<b>6 Výzkumný projekt II .....</b>	<b>146</b>
6.1 Formulace výzkumného problému .....	146
6.2 Cíle a metodika výzkumného šetření .....	147
6.3 Analýza kategorií .....	151
<b>7 Závěry výzkumného šetření II .....</b>	<b>191</b>
7.1 Vyhodnocení výzkumných otázek .....	191
7.2 Diskuze .....	197
7.3 Doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi .....	211
<b>Závěr .....</b>	<b>214</b>
<b>Shrnutí .....</b>	<b>221</b>
<b>Summary .....</b>	<b>223</b>
<b>Seznam literatury .....</b>	<b>225</b>
<b>Seznam obrázků, tabulek, grafů a schémat .....</b>	<b>250</b>
<b>Seznam příloh .....</b>	<b>253</b>

## Úvod

Inkluzivní vzdělávání se realizuje ve vyspělých evropských státech už řadu desetiletí, v České republice se od 90. let 20. století řeší otázka inkluze. Vývoj je spjat s vydáváním podstatných dokumentů směrem k podpoře inkluzivního vzdělávání. Organizace spojených národů vydala v roce 2006 *Prohlášení o právech osob s postižením*, ve kterém je uvedeno právo na inkluzivní vzdělávání všem osobám s postižením. Česká republika ratifikovala v září 2009 *Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením*, kterou v prosinci 2006 schválilo Valné shromáždění OSN (zákon č. 198/2009 Sb. o rovném zacházení a právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů - antidiskriminační zákon). Úmluva pokládá za důležité zajistit přístup osob se zdravotním postižením ke vzdělávání, k fyzickému, sociálnímu, ekonomickému a kulturnímu prostředí, rehabilitaci, informacím a ke komunikaci. Taktéž je založena na principu rovnosti, cílem je tedy zajistit a chránit rovný přístup ke svobodám a právům pro jedince se zdravotním postižením a zabezpečit respektování jejich důležitosti.

Na léta 2010-2014 byl vytvořen *Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením*, jehož součástí se stal v roce 2010 *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání* s cílem zvýšit proinkluzivnost v českých školách. Tento akční plán měl za úkol podpořit inkluzi osob s postižením do společnosti a aktivně působit proti sociálnímu vyloučení jednotlivců i celých skupin. Národní akční plán vyhodnotil úroveň inkluzivního vzdělávání v České republice kriticky, jelikož vysoké procento žáků je stále vyčleňováno z hlavního vzdělávacího proudu. Tento plán si kladl za cíl vytvořit návrhy strategických dokumentů a modifikovat aktuální rámcové vzdělávací programy, realizovat vznik subjektů podílejících se na koordinaci a plánování inkluzivního vzdělávání, podpořit inkluzivní edukaci na všech stupních vzdělávání, upravit školní legislativu, připravit učitele na realizaci inkluzivního vzdělávání, modifikovat podmínky pro rozvoj inkluzivního vzdělávání na místní úrovni, realizovat výzkumné a analytické aktivity a podpořit evaluaci a standardizaci, zkvalitnit poradenské služby a informovanost odborné i široké veřejnosti o činnostech směřujících k inkluzivnímu vzdělávání a zajistit medializaci tohoto tématu (MŠMT, 2010).

Školský systém v České republice v současnosti reflektuje potřebné změny v inkluzivních přístupech, nově stanovuje podpůrná opatření pro optimalizaci vzdělávání,

zdůrazňuje vzdělávací potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a novými legislativními opatřeními podporuje inkluzi. Významnou funkci plní *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období let 2016-2018*, který navazuje na *Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* a na *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice na období 2015-2020*. MŠMT uvádí základní rysy Akčního plánu a zpracovává metodiky na jeho plnění (Bartoňová & Vítková in Lechta a kol. 2016, s. 206).

Organizace UNESCO a Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání zahájily v roce 2010 společný projekt *Inkluzivní vzdělávání v akci* s cílem pomoci zavádění koncepce inkluze ve vzdělávacím systému celého světa. Zásadním krokem tohoto projektu byla podpora inkluzivního vzdělávání, která zajišťuje kvalitu a rovnost ve školách hlavních vzdělávacího proudu a vytvoření východiska pro rozvoj rovných příležitostí ve vzdělávacích systémech celého světa (European Agency for Development in Special Needs Education, 2010). Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání dále realizovala od prosince 2011 do listopadu 2012 projekt s názvem *Zvyšování úspěšnosti všech žáků - kvalita v inkluzivním vzdělávání*. Východiska projektu odhalila potřebu vytvoření jednotné terminologie inkluzivního vzdělávání, zejména upřesnění termínu kvalita, zvyšování a úspěšnost. Projekt obsahuje šest zásadních témat týkajících se zvýšení úspěšnosti všech žáků (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012a).

Pro podporu všech žáků je prioritní poskytování adekvátních služeb, které vycházejí z provázanosti politiky a praxe resortů vzdělávání, zdravotnictví, sociálních služeb a dalších zařízení. Za stěžejní se považuje potřeba pomoci vedoucím pracovníkům ve školách při vytváření inkluzivní praxe, která odpovídá potřebám všech žáků (Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol & Lukas, 2015; Lechta, Kudláčková ed. 2013; Lechta a kol. 2016; Řehulka, 2016; Stankowski, 2016). Ve školách by se mělo přistupovat k sebehodnocení a hodnocení pedagogických pracovníků s cílem zajištění rozvoje rovnosti ve vzdělávání. Důraz je kladen na podněcování ke komunikaci s rodiči více holistickým způsobem. Úspěšnost žáků souvisí také s profesním rozvojem pedagogů při inkluzivním vzdělávání, zejména s rozvinutím potřebných hodnot, postojů, dovedností, znalostí a porozumění. Je zapotřebí rozvíjet takové pedagogické přístupy, které odpovídají potřebám všech žáků (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012a).

Každá škola se kromě vzdělávání žáků zabývá i poradenskou činností. Za poskytování poradenských služeb je zodpovědný ředitel školy nebo jím pověřený pracovník, který rozhoduje o uplatňovaných formách poradenských služeb na škole (Brožová, 2010; Lechta a kol. 2016; Valenta a kol. 2015b; Zapletalová, Vaňková ed. 2006). Ačkoliv každý učitel získal v rámci svého pedagogického vzdělání i určité poznatky z psychologie a speciální pedagogiky, pracuje na škole několik odborníků z řad pedagogů a psychologů, kteří se věnují přímé pedagogické činnosti a poskytování poradenských služeb žákům, rodičům a učitelům. V posledním období se objevily snahy posílit roli škol v oblasti poradenských služeb v souvislosti s koncepčními a kurikulárními změnami v českém školství.

Legislativní změny v roce 2005 umožnily vytvořit a rozšířit poradenské týmy na školách, postupně tak začala vznikat školní poradenská pracoviště (Knotová a kol. 2014). Poskytováním základních poradenských služeb na školách jsou pověřeni výchovní poradci a metodici prevence. Tito pracovníci tvoří základní rámec každého školního poradenského pracoviště. Kvalitní poradenské služby ve školách jsou v současnosti jednou z možností podpory kvality výchovně vzdělávacího procesu, možností překonat obtíže, které tento proces přináší, včetně tvoření podmínek pro úspěšnou inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zkušenosti z některých škol ukazují, že vyváření školních poradenských pracoviště se ubírá správným směrem. Obtíže se dobře zvládají tam, kde školní poradenští pracovníci kooperují a kde se daří propojit účinná prevence a řešení problémových situací (Opekarová, 2010).

Problematika inkluzivního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v základních školách běžného typu přináší mnoho otázek týkajících se nejen sociálního včlenění těchto žáků do kolektivu vrstevníků, ale i výukových metod a forem práce, které je vhodné využívat v edukačním procesu žáků s lehkým mentálním postižením (Bartoňová, 2013). Důležité je brát v úvahu jejich osobnostní specifika, myslet na to, že vzdělávání vyžaduje praktické zkušenosti, ale i teoretické poznatky. V edukačním procesu žáků s lehkým mentálním postižením je důležité se zaměřit na vedení žáků ke schopnosti rozhodovat se pomocí formy otevřeného učení a k samostatně utvářenému učení se, na zajištění autonomie při každodenních aktivitách. Důraz je kladen na uvědomění si silných a slabých stránek, vlastní sebehodnocení (Henley, Ramsey & Algozzine, 2002). Učitel v inkluzivní třídě by měl rozumět efektivním postupům ve vzdělávání, ovládat předmětové metodiky a mít schopnost modifikovat své metodické postupy podle potřeb a schopností žáků, uplatňovat diferencovaný postup,



individualizaci a otevřenost vyučování (Kyriacou, 2012; Westwood, 2009). Dalším předpokladem úspěšné edukace je jeho schopnost spolupracovat s pedagogy i nepedagogickými pracovníky školy a dovednost přivést je k týmové kooperaci. Nedílnou součástí pedagogického týmu je asistent pedagoga, jenž pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi realizovat a organizovat vzdělávání, podporuje aktivní zapojení a autonomii žáka do všech školních činností v edukačním procesu. V neposlední řadě by měla být základní výbavou inkluzivního pedagoga schopnost speciálněpedagogické diagnostiky. Ta pak úzce souvisí s vypracováním individuálního vzdělávacího plánu, který je podmínkou úspěšné edukace (Hájková & Strnadová, 2010; Chaloupková, 2011; Viktorin & Vrubel in Vrubel a kol. 2016).

V souvislosti s danou problematikou jsou v předkládané disertační práci provedeny dva výzkumy. První kvantitativní výzkumné šetření je zaměřeno na činnosti pracovníků školního poradenského pracoviště se stanoveným hlavním cílem: **analýza činností jednotlivých pracovníků školního poradenského pracoviště ve školách hlavního vzdělávacího proudu**. Dále byly stanoveny cíle parciální zaměřující se na analýzu znalostí ředitelů základních škol v oblasti státní úrovně kurikulárních dokumentů (RVP ZV) a školní úrovně kurikulárních dokumentů (ŠVP školy), analýzu struktury žáků v inkluzivních třídách a určení nejčastějšího druhu postižení či znevýhodnění na základních školách, určení hlavního zdroje informací pro ředitele o jednotlivých typech postižení či znevýhodnění, zjištění počtu žáků využívajících podpůrná opatření jednotlivých stupňů na základních školách, analýzu úrovně podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z hlediska vybavení a personální kapacity. Posledním parciálním cílem bylo zjištění úrovně spolupráce mezi pedagogy a pracovníky školního poradenského pracoviště.

Vzhledem k nastavenému trendu a rychlému rozvoji inkluzivního vzdělávání je druhý výzkum disertační práce zaměřen na oblast podpůrných opatření, která podporují činnost pedagoga se žákem, kdy jeho vzdělávání vyžaduje v různé míře upravit průběh vzdělávání. Hlavním cílem kvalitativního výzkumného šetření je **analýza podpůrných opatření u žáků s lehkým mentálním postižením v inkluzivním prostředí základních škol**. Ze stanoveného cíle byla vyvozena hlavní výzkumná otázka: Jaká konkrétní podpůrná opatření jsou využívána u žáků s lehkým mentálním postižením v inkluzivním prostředí základních škol?

Disertační práce je členěna na teoretickou a empirickou část. Teoretická část byla zpracována monografickou procedurou s využitím techniky analýzy odborné

literatury, legislativních opatření, statistických zdrojů a komparace informativních zdrojů. V **první kapitole** disertační práce jsou řešena teoretická východiska. Je vysvětlen pojem inkluze a inkluzivní vzdělávání a charakterizována současná vzdělávací politika ve vybraných zemích. Ve třetí subkapitole jsou analyzována a vzájemně komparována podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí školy ve Švýcarsku, Německu a České republice. Závěr kapitoly je věnován metodologickým východiskům se zřetelem na definování pedagogického výzkumu a možnosti jeho realizace metodou kvantitativního nebo kvalitativního výzkumu.

Ve **druhé kapitole** se pojednává o vzdělávání žáků s mentálním postižením se zaměřením na lehké mentální postižení. V kapitole je vymezen pojem mentální retardace, respektive mentální postižení, a je prezentováno množství definic z minulé i soudobé české a zahraniční provenience. Následující subkapitola charakterizuje jedince s mentálním postižením. Ve třetí subkapitole je pojednáno o specifikách inkluzivního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Důraz je kladen na problematiku didaktických zásad, metod, organizačních forem a vyučovacích prostředků. Poslední subkapitola je zaměřena na charakteristiku procesu hodnocení žáků s lehkým mentálním postižením.

**Třetí kapitola** se zabývá pedagogicko-psychologickými poradenskými službami. V první subkapitole je analyzována individuální podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Další dvě subkapitoly postupně rozebírají školská poradenská zařízení (pedagogicko-psychologickou poradnu, speciálně pedagogické centrum) a školní poradenské pracoviště, které je tvořeno školním metodikem prevence a výchovným poradcem, stále častěji také školním psychologem a školním speciálním pedagogem, výjimečně sociálním pedagogem. Kapitulu uzavírá téma věnující se poradenské podpoře rodičům při edukaci dítěte se zřetelem na rodinnou terapii a rodinné poradenství.

Čtvrtá a pátá kapitola je věnována prezentaci prvního výzkumu disertační práce. Ve **čtvrté kapitole** jsou uvedeny cíle výzkumného šetření, metodika i design výzkumu, včetně zpracování získaných dat do tabulek a grafů rozdělených podle tematických částí. Kvantitativní výzkum byl realizován technikou dotazníku vlastní konstrukce a vyhodnocen bivariační analýzou. Analytickou jednotkou byli ředitelé úplných základních škol v Jihomoravském kraji. Vyhodnocení stanovených hypotéz a závěrů prvního výzkumného šetření jsou prezentovány v **páté kapitole**.

Druhému výzkumu disertační práce je věnována šestá a sedmá kapitola. **Šestá kapitola** prezentuje charakteristiku výzkumu i výzkumného souboru, metodiku i jeho realizaci. Kvalitativní výzkum byl realizován technikou polostrukturovaného rozhovoru, získaná data byla analyzována za využití techniky otevřeného kódování do analytických jednotek. Jednotlivé části byly kategorizovány pomocí axiálního kódování. Mezi sestavenými kódy byly vyhledávány konkrétní vztahy, které jsou graficky zobrazeny v kauzálních sítích (selektivní kódování). Soubor informantů tvořilo 11 osob (6 učitelů základní školy a 5 učitelů bývalé základní školy praktické) z Břeclavi. **Poslední kapitola** disertační práce prezentuje vyhodnocení stanovených výzkumných otázek a diskuzi, na jejímž základě byla sestavena doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi.

# 1 Teoretická východiska

## 1.1 Inkluze a inkluzivní vzdělávání

**Inkluze** je spojována se změnou paradigmatu speciální pedagogiky, která se v tomto světle stala komprehenzivní pedagogickou disciplínou. Do popředí zájmů odborníků se pojem inkluze začal výrazněji dostávat od doby konání konference ve španělské Salamance v roce 1994, na které se vlády 92 zemí a 25 mezinárodních organizací shodly na akčních rámcových podmínkách pedagogiky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V prohlášení se hovoří o programech zaměřených na edukaci žáků s postižením v podmínkách běžných škol, zdůrazňuje se princip individualizace, a to jak v plánování obsahu a tempa, tak v požadavcích na úpravu prostředí, ve kterém se celý proces edukace odehrává (Farrell, 2000; Jesenský, 2000; UNESCO, 1994).

Inkluze umožňuje žákovi být součástí komunity od počátku po celou dobu. Inkluzivní pedagogika se dívá na žáky jako na členy skupiny, ve které má každý člen nějaké individuální potřeby (Forlin, 2012; Janoško, 2013). Přehledně pak charakteristické znaky inkluze vymezila Kocurová (2002): dobrá výuka pro všechny, zaměření na potřeby všech vzdělávaných, prospěch pro všechny žáky, expertizy běžných učitelů, celková změna školy, zaměření na skupinu a školu, celková strategie učitele, hodnocení učitelem a zaměření na vzdělávací faktory.

Salamanské prohlášení a jeho principy jsou v praxi podpořeny stále rozsáhlejším výzkumem, a tak místo zdůrazňování myšlenky integrace (předpokládající dodatečná opatření pomáhající dětem jevícím se jako zvláštní v rámci převážně nezměněného školského systému) jsme od té doby stále častěji svědky kroků k inkluzivnímu vzdělávání, kde cílem je restrukturalizace škol v reakci na potřeby žáků (Ainscow, Dyson, Booth & Farrell, 2006; Ficová, 2011; Helmke, 2006).

### Podmínky inkluze

Inkluzivní podmínky lze definovat jako takové, ve kterých plní žáci se speciálními vzdělávacími potřebami největší část kurikula v inkluzivní třídě školy hlavního vzdělávacího proudu, společně se svými intaktními spolužáky. Inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami znamená, že tito žáci mají

přístup k výuce stanovené vzdělávacím programem zajištěn způsobem, který nejlépe vychází vstříc jejich speciálním vzdělávacím potřebám (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2010; Květoňová, Strnadová & Hájková, 2012; Lechta a kol. 2016; Smith, 2008).

### **Pojetí inkluze**

V současné době inkluzi chápeme jako začlenění či zapojení. Zapojit se znamená učit se společně s ostatními, sdílet a zažívat proces učení ve spolupráci s nimi. K tomu je třeba se do učení aktivně ponořit a mít vliv na to, jak probíhá. Inkluzi pak vnímáme jako proces směřující ke kvalitnímu vzdělávání pro všechny při respektování jejich odlišností a rozdílných potřeb, schopností, vlastností, učebních očekávání žáků a celé komunity, odmítající jakékoliv formy diskriminace. Tento koncept doplňujeme o pojetí kvality žákova života (Křivohlavý, 2009; Lukášová, 2010; Slepíčková, Pančocha et al. 2013). Současný výklad pojmu inkluze zahrnuje mnohem širší okruh žáků exkluzivně ohrožených, nikoliv pouze ty se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluzi není možné chápat jako jakýsi přídavek k tradiční škole, ale musí se na ni pohlížet jako na poslání, hodnoty, filozofii, činnost a správnou praxi školy. Plná inkluze proto musí být pevně zasazena v samotných základech školy, její každodenní činnosti, jejího kréda a jejího poslání (Kolektiv autorů, 2014; Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol & Lukas, 2015; Rief & Heimburge, 1996; Thomas & Vaughan, 2004; Villa & Thousand, 2005).

*„Inkluzi je nezbytné vnímat jako koncept, jež se elementárně nezabývá začleňováním osob se znevýhodněním mezi intaktní společnost, avšak který zároveň žádá, aby byli od zrození vnímáni jako její rovnocenná a plnohodnotná součást. Nutnou součástí je vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžném vzdělávacím proudu, ve třídách hlavních škol v místě bydliště spolu se zabezpečným vedením a podpory, jež zajišťuje jejich participaci na společné edukaci, respektuje a naplňuje jejich individuální potřeby a zároveň podporuje rozvoj jejich silných stránek. Podstatné taktéž je, že žák navštěvující spádovou školou má zajištěný postačující kontakt se spolužáky a kamarády též ve volném čase. Izolovaný život by mohl přivést žáka k pasivitě i potlačovat jeho zájem ke studiu“ (Havel, 2013, s. 16).*

Pro uplatnění principu inkluze ve vzdělávání je nezbytné, aby byl tento pojem objasněn a upřesněn v celé šíři jeho významu. Výzkumný tým Ainscow a César (2006) přichází s pěti typy pojetí inkluze.

1. Inkluze, při níž je ústřední důraz kladen na postižení a speciální vzdělávací potřeby. Inkluze se zde primárně týká vzdělávání žáků s postižením, respektive jejich začlenění do škol hlavního vzdělávacího proudu. Většina pozornosti je pak zaměřena na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a přehlíží se pozitivní či negativní dopad inkluze na intaktní spolužáky. Podpora je chápána jako pomoc ve zvyšování schopnosti škol přijímat různorodost a pracovat s ní.
2. Inkluze ve většině zemí je implicitně spojována kromě speciálních vzdělávacích potřeb žáků také s nevhodným chováním žáků. Toho se mnoho škol obává. Pokud nejsou osloveny se žádostí o přijetí takového žáka, často jej pak odmítají. Hlavní smysl inkluze však spočívá v maximální snaze omezit podíl exkluze v daném spektru společnosti na minimum.
3. Inkluze jako odpověď na skutečnost, že všechny skupiny jsou citlivé k exkluzi. Inkluze zde spočívá v překonávání diskriminace a znevýhodnění ve vztahu k určitým skupinám citlivým k různým formám exkluze. V některých zemích je tato širší perspektiva spojována s termíny **sociální inkluze**, resp. **exkluze**. Pokud tyto termíny budeme používat v kontextu vzdělávání, máme tendenci odkazovat ke skupinám, jež mají z nějakého důvodu potíže s pravidelnou docházkou do školy, nebo také v úzkém spojení s žáky, kteří jsou ohroženi vyloučením ze školy kvůli svému nevhodnému chování.
4. Inkluze jako podpora myšlenky „školy pro všechny“. Inkluze se zde vztahuje k vývoji veřejných škol pro všechny neboli škol všeobecných tzv. komprehenzivních. Těžiště spočívá ve vytváření rovných přístupů k učení a vyučování. Ve Velké Británii je pojem všeobecná škola používán v kontextu sekundárního vzdělávání a byl založen jako reakce na systém, jenž přiděloval žáky do různých typů škol na základě jejich úspěchů ve věku 11 let. Hnutí za všeobecné školy v Anglii - podobně jako třeba v Dánsku, Portugalsku nebo USA, kde je stanoven jednotný povinný vzdělávací systém - pramení z touhy po vytvoření jednotného typu školy pro všechny, která by sloužila sociálně rozrůzněné společnosti. Například v Norsku tento přístup vedl ke zrušení některých institucí v oblasti segregovaného speciálního školství. Tento krok však nebyl adekvátně podpořen a běžné školy pak nemohly uspokojit nároky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
5. Inkluze jako vzdělávání pro všechny. Toto pojetí inkluze je stále častějším námětem mezinárodních debat. Hnutí *Education of All* bylo založeno v roce

1990 kolem politických institucí participujících na vzdělávání po celém světě. Hlavním cílem je sjednotit primární vzdělávání a masivně zmírnit negramotnost - primární i sekundární.

### **Inkluzivní vzdělávání**

Inkluzivní vzdělávání je v současné společnosti pojímáno jako elementární lidské právo, které se týká širší škály žáků než těch se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve své podstatě vychází ze sociálního modelu postižení, který se zaměřuje na analýzu prostředí, respektive překážek bránící jedincům s postižením v jejich začlenění. Termínem inkluzivní vzdělávání je nazýván proces zabývající se bariérami stojícími v cestě prezenci, participaci a výkonu všech žáků ve školách v místě jejich bydliště. Tento přístup je mnohem užitečnější než přístup zaměřující se na nedostatky nebo poruchy shledané u jednotlivých dětí. Učitelé se soustředí na kladné stránky žáků a na zdroje v jejich kontextu dostupné. Mohou se pak zaměřovat na rozdíly a rozmanitosti, učit se z nich a snažit se vyvolat účelnou změnu ve vzdělávání (Clough & Corbett, 2005; Hájková & Strnadová, 2010; Lechta a kol. 2016; Valenta a kol. 2015b; Werning, 2011).

V praxi se však ve školách stále ještě projevují značné obavy z těchto změn a přijetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a následné přizpůsobení výuky je vnímáno jako těžko překonatelný problém, především v těchto oblastech: problémy spojené s žákem (žák se liší od intaktních žáků, má ryze individuální potřeby, nereaguje, nemůže se učit běžným způsobem, potřebuje speciálního učitele, speciální vybavení i prostředí, nemůže se dostat do školy sám) a problémy spojené se vzdělávacím systémem (negativní postoje učitelů a jejich nekvalitní příprava, přísné a rigidní metody, nepružné kurikulum, nedostatek vhodných učebních pomůcek a vybavení, nepřístupné prostředí, neangažování rodiče, velký počet opakování ročníku či přímo exkluze) (Feuser in Kaiser, Schmetz, Wachtel & Werner, 2011; Horňáková, 2014; Kratochvílová, 2013; Rose et al. 2010).

*„Pokud se má dostat inkluzivní vzdělávání do praxe, nesmí být jen okrajovým problémem, jak začlenit některé žáky do hlavního vzdělávacího proudu, ale naopak přístupem, který hledá způsob, jak transformovat vzdělávací systém a další učební prostředí takovým způsobem, aby odpovídaly rozmanitosti všech žáků. Základem nové kvality primárního vzdělávání se tak stává co nejkomplexnější poznání individuálních potřeb i možností každého žáka, jejich respektování a naplňování. Inkluze musí v této*

*souvislosti patřičně reagovat na široké spektrum potřeb, které se vyskytují v souvislosti s učením jak ve formálním, tak v neformálním učebním prostředí. Cílem je umožnit i žákům, aby jim rozmanitost nepřekážela. Aby tedy v rozmanitosti neviděli problém, ale spíš výzvu k obohacení učebního prostředí“ (Havel, 2013, s. 18).*

Nediferencované umístění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami však v některých případech obnáší prostý přenos metod speciální pedagogiky do hlavního proudu vzdělávání. Inkluzivní programy tak často nabývají podoby speciálních tříd v rámci běžných škol. V důsledku toho není umístování v běžných školách doprovázeno příslušnými organizačními změnami ani změnami kurikula či vyučovacích a učebních strategií. Je prokázáno, že tento nedostatek organizačních změn je jednou z hlavních překážek realizace politiky inkluzivního vzdělávání v následujících letech od vydání Salamanského prohlášení (Ainscow & César, 2006; Brownell, Smith, Crockett & Griffin, 2012; Knight, 1999; Schmid & Bohn, 2015).

Věci se jistě lépe pohnou kupředu, jestliže uznáme, že žákovské potíže jsou výsledkem současné organizace školy a jejích metod vyučování. Inkluzivní metody je v tomto smyslu třeba rozvíjet směrem ke společné práci na překonání překážek v učení, jež některé skupiny žáků zažívají. Školy by se proto měly reformovat a své vyučování zdokonalit tak, aby pozitivně reagovalo na různorodost žáků. Z dosavadních zjištění vyplývá, že směřování k inkluzivnímu vzdělávání bude úspěšnější tam, kde již existuje kultura spolupráce, která povzbuzuje a podporuje řešení problémů (Ainscow, 1999; Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol & Lukas, 2015; Wilhelm, 2009).

### **Podpora učení ve školách**

Podpora učení ve školách je tématem, které vychází z úsilí o rozvoj škol směrem k otevřenosti a kvalitě. Jedná se o téma, které se v reakci na měnící se podobu Evropy stává středem pozornosti jak evropských, tak řady národních školskopolitických a strategických dokumentů. Procesy učení ve školách se týkají dětí i dospělých a evokují celou řadu dílčích témat, např. organizační učení, kolegiální podpora, školní konzultace, mentoring či reflexe praxe. Tato témata propojují snahy školských politiků, výzkumných pracovníků a dalších osob ze škol (Boban & Hinz, 2004; Hellmich & Wernke, 2009; Lazarová, Sträng, Jensen & Sørme, 2016).

Klíčovou otázkou je, jak udržitelně rozvíjet školu v zájmu hlubšího a kvalitnějšího učení žáků. Přechod k udržitelnému rozvoji předpokládá dobré řízení, plánování a administrativu. Zároveň musí být stanoven jasný cíl a vize směřování



společnosti. To však vyžaduje institucionální změny ve školských systémech jednotlivých zemí (Pearce, 1995). Vzdělávací systémy musí nabízet možnosti učení a vzdělávací příležitosti nejen pro mladé lidi, ale pro všechny skupiny v rozličných fázích života (Collins & Salais, 2004).

Rozvoj školy spočívá jak v kontinuálním zkvalitňování každodenních činností, tak v hledání limitů a pravidel fungování každé konkrétní školy. Fullan (1993) uvádí, že pokud chceme dospět k lepšímu učení, musí učitelé propojit plnění běžných úkolů se snahami realizovat změnu. To vyžaduje nové přístupy k vykonávání každodenní práce a objevuje se poptávka po odbornících do škol (školní psycholog, poradenský pracovník, speciální pedagog), čímž se stimulují procesy učení ve školách (Bartoňová & Vítková, 2017; Graumann, 2002; Hinz & Walthes, 2009).

### **Sociální koherence**

Inkluzivní vzdělávání je tedy vzdělávání rozvíjející filozofii školy směrem k sociální koherenci a inkluzí se rozumí uspořádání školy způsobem, který nabízí adekvátní výuku a studium všem dětem, žákům a studentům vzhledem k jejich individuálním rozdílům a s respektem vůči jejich aktuálním vzdělávacím potřebám, přičemž nezáleží na druhu speciálních vzdělávacích potřeb ani na výsledcích poměrování výkonů žáků. Rozmanitost lidských bytostí a diference mezi nimi jsou tedy cennou a přirozenou součástí společnosti a měly by se odrážet ve školním prostředí. Inkluzivní přístup ve vzdělávání usiluje o prosazení kvality ve školní třídě a dosažení kvality ve vzdělávání pak vyžaduje změny na všech úrovních (Bartoňová, 2013; Hájková & Strnadová, 2010; Kiper & Mischke, 2008; Pipeková, Vítková et al. 2014).

### **Koncept kvality života školy**

S inkluzivním modelem postaveným na sociální koherenci koresponduje do velké míry také koncept kvality života školy, který reflektuje vnímání a prožívání jednotlivých aktérů školy. Vzdělávání je v tomto modelu procesem integrujícím individuální očekávání žáků ve vazbě na jejich budoucí příležitosti (perspektivy); individuální prožívání provázející učení ve vazbě na motivaci; uspokojivou sociální inkluzi ve vazbě na formování identity; příležitost pro úspěch ve vazbě na dosažení statusu ve skupině. Samotné procesy inkluzivního vzdělávání probíhají ve škole v edukačním rámci, který je na jedné straně vymezen individualitou žáka a na druhé

straně podmínkami školy (Gajdošíková Zeleiová ed. 2016; Grünke, 2016; Havel, 2013; Havlík & Kot'a, 2011; Kiuppis, 2014; Williams & Batten, 1981).

## **1.2 Vzdělávací politika zemí na cestě k inkluzivnímu vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu**

Všechny evropské země postupně prosadily, nebo na tom postupně pracují, opatření na podporu inkluzivního vzdělávání. Koncept inkluze se nachází v rámci evropských zemí na různém stupni vývoje. Ve vztahu ke speciálněpedagogické nabídce v Evropě můžeme rozeznávat řadu různých cest vývoje. Obecně existuje postupný trend k transformaci speciálních škol na podpůrná, příp. speciálněpedagogická centra, která mají tyto úkoly: další vzdělávání učitelů, vývoj a rozšíření učebních materiálů a metod, podporu běžných škol a rodičů, částečnou podporu jednotlivých žáků, podporu při přechodu ze školy do pracovního života (Bartoňová, Vítková et al. 2013; Hedderich, Biewer, Hollenweger & Markowitz, 2016; Reich, 2012).

Mezi přední země na cestě k inkluzi řadíme Švédsko, Itálii, Finsko, USA a Velkou Británii. Výzkumné šetření realizované Evropskou agenturou pro rozvoj speciálního vzdělávání (2003, 2012) rozčlenilo země ve vztahu k inkluzi do tří kategorií. První kategorie zahrnuje země, které rozvíjeli politiku a postupy zaměřené na začlenění téměř všech žáků do hlavního vzdělávacího proudu. Tato snaha je podporována širokou škálou služeb zaměřených na běžné škole. Tento přístup lze nalézt ve Španělsku, Řecku, Itálii, Portugalsku, Švédsku, na Islandu, v Norsku a na Kypru (**one-track approach**). V zemích patřících do druhé kategorie funguje systém běžného i speciálního školství. Tento systém je prostupný a existuje několik možností k zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do vzdělávacího procesu. Nabízejí celou řadu služeb mezi dvěma systémy (mainstreamové školství a speciální školství). Patří sem Dánsko, Francie, Irsko, Lucembursko, Rakousko, Německá spolková republika, Finsko, Spojené království, Lotyšsko, Lichtenštejnsko, Česká republika, Estonsko, Litva, Polsko, Slovensko a Slovinsko (**multi-track approach**). Ve třetí kategorii jsou uvedeny dva odlišné vzdělávací systémy. Obecně platí, že převážná většina žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je zařazena do speciálních škol či tříd. Většina žáků se speciálními vzdělávacími potřebami tedy není vzdělávána v hlavním vzdělávacím proudu společně se svými intaktními vrstevníky. Tyto systémy mají (do nedávné doby

alespoň měly) oddělený legislativní rámec s různými zákony. Sem patří Belgie a Švýcarsko (**two-track approach**) (Meijer, Soriano & Watkins, 2003).

Podle Evropské agentury pro rozvoj speciálního vzdělávání přiznávají některé země zcela otevřeně, že ve školách existují překážky, které brání inkluzi, jako např. školská legislativa, pojetí kurikula, vyučovací strategie učitelů, jejich kompetence, organizační zajištění vzdělávání, systém hodnocení žáků, postoje zaměstnanců a okolí k inkluzi, případně i architektonické překážky znemožňující pohyb v budově (např. žákům s tělesným postižením). Vzdělávací systémy vybraných zemí, jako zástupci jednotlivých kategorií, budou blíže charakterizovány (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012b; Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2011).

### **Švédsko**

Ve Švédsku k žákům majícím potřebu speciální podpory by se nemělo přistupovat odlišně a neměli by být chápáni jako skupina, která je nějak odlišná a má odlišná práva. Zde je trend vzdělávání žáků ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Jestliže to není možné, musí být zcela jasně odůvodněno proč. Pro tyto žáky je vytvořen speciální vzdělávací plán ve spolupráci samotného žáka, jeho rodičů, učitelů a odborníků, plán je inovován a je možná jeho úprava. Pro žáky s těžkými potížemi v učení existuje speciální program, tzv. Särskola. Žáci si mají možnost zvolit školu, pokud splňuje vzdělávací potřeby konkrétního žáka. Od roku 1998 je veškeré vzdělávání a péče, tedy raná péče, předškolní péče, volnočasová péče, povinné vzdělávání i střední vzdělávání spravováno tzv. Národní vzdělávací agenturou (The National Agency for Schools) (Ježková et al. 2011; Josefsson, 2002).

Z hlediska financování je jedno, jakou školu si daný žák zvolí, zda tzv. municipal (městskou, státní) nebo soukromou, peníze jej „následují“ tam, kde se bude vzdělávat. Neexistují žádné zvláštní fondy pro speciální školství. Stát skrze Švédský institut speciálního vzdělávání (The Swedish Institute for Special Needs Education) nabízí pedagogickou podporu místním autoritám k rozvoji pedagogických zdrojů v oblasti speciálního vzdělávání. Národní agentura pro speciální vzdělávání (The National Agency for Special Needs Education) také nabízí adaptaci učebních materiálů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále ve Švédsku existují tzv. Resource centra nabízející pomoc školám a učitelům (Meijer, 2003).

Švédský školský zákon určuje, že dětem je nabízena péče od 1 roku do 12 let, pakliže jejich rodiče pracují nebo se vzdělávají. Poté, co děti nastoupí do povinného vzdělávání, tato zařízení plní funkci center volného času. Pokud dítě potřebuje speciální péči, je jim nabízena nezávisle na tom, zda rodiče pracují či nikoliv. Aktivita by měly být postaveny na individuálních potřebách a děti se speciálními vzdělávacími potřebami by měly obdržet péči dle svých potřeb (Aselmeier, 2008; Bazalová, 2006; Björklund et al. 2005).

Od počátku roku 2003 je všem dětem ve věku 4 a 5 let nabízena předškolní příprava zdarma v rozsahu minimálně 525 hodin za rok. Většina zařízení má 15 až 20 dětí se třemi zaměstnanci. Pokud je zde zařazeno dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, může zde působit zaměstnanec navíc. Tyto děti mají individuální plán. Z důvodu značné volnosti může být speciální podpora organizována několika způsoby: učitelé takového žáka jsou podporováni Resource centry; s žákem pracuje speciální pedagog v rámci celé skupiny; dítě opouští skupinu na vymezený čas za účelem individuální práce se speciálním pedagogem; Resource centra mohou být podporována poradcem z Národní agentury pro speciální vzdělávání (Chmelová & Radilová, 2015).

Žákům ve věku 7 až 16 let je nabízeno povinné vzdělávání, ale žáci si sami mohou zvolit, zda chtějí začít již v 6 letech. Město má dále povinnost organizovat předškolní aktivity od 5 let. Ve většině oblastí jsou tyto aktivity provozovány v rámci jednotlivých škol. Stejně jako v období předškolního vzdělávání, tak i v období povinného vzdělávání může být speciální podpora z důvodu značné volnosti organizována několika způsoby: žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají písemný individuální plán rozvoje tvořený samotným žákem, rodiči a profesionály; učitelé takového žáka konzultují práci se speciálním pedagogem; speciální pedagog nebo asistent pomáhá učiteli nebo s žákem pracuje v celé skupině; žáci mají adaptované učební materiály; žák opouští skupinu na vymezený čas za účelem individuální práce se speciálním pedagogem; třídní asistent pracuje s žákem nebo pracuje ve třídě, kde je zařazen; žák se speciálními vzdělávacími potřebami pracuje ve skupině s žáky s podobnými potřebami v rámci jedné organizace; učitelé takového žáka jsou podporováni Resource centry; Resource centra mohou být podporována poradcem z Národní agentury pro speciální vzdělávání (Berhanu, 2011; Ježková et al. 2011; Meijer, 2003).

Střední vzdělávání není již povinné, ale je navštěvováno téměř všemi studenty. Školy jsou bezplatné a studenti těchto škol mají stejný nárok na speciální podporu jako

žáci základních škol. Technické pomůcky určené studentům vyžadujícím speciální přístup jsou poskytovány z lokálních zdrojů a upravené učební materiály jsou poskytovány státem. Učitelé takového studenta jsou podporováni Resource centry. Studenti si mohou vybírat ze 17 zaměření dle svého zájmu. Neslyšící studenti nebo studenti s poruchami sluchu navštěvují speciální školy. Studenti s tělesným postižením také mají tuto možnost. Žáci, kteří nesplnili cíle povinného vzdělávání a nemají na to se hlásit do národních programů, mohou navštěvovat individuální program, kde mají individuální plán a kde je možnost kombinovat školu se zaměstnáním. Národní programy pro studenty se závažnými speciálními vzdělávacími potřebami patří mezi jiné programy zaměřené na obchod, průmysl, turismus a umění. Pro všechny studenty středních škol je možnost zajistit individuální řešení (Bazalová, 2006).

Státní speciální školy navštěvovalo do roku 2001 přibližně 800 žáků, konkrétně žáků s kombinovaným postižením, sensorickým postižením, specifickými poruchami učení a neslyšících žáků. Od roku 2001 zůstaly jen školy pro neslyšící žáky, kteří k výuce potřebují znakový jazyk. Speciální školy s výukou znakového jazyka navštěvuje přibližně 600 žáků. Dle Národního kurikula (The National Curriculum) mohou tito žáci komunikovat také v psané švédštině, ale znakový jazyk zůstává nadále jejich mateřským jazykem. Zbylé školy se přetvořily v Resource centra. Žáci nevidomí a se zrakovým postižením se vzdělávají v běžných školách od roku 1998 za podpory Resource center, upravené učební pomůcky jim dodává Národní agentura pro speciální vzdělávání, technické pomůcky příslušné kraje (Meijer, 2003; Čákora, 1987).

Existuje zde Švédská národní agentura pro podporu speciálního vzdělávání prohlašující, že každý občan má stejná práva a snaží se změnit nazírání na osoby se speciálními vzdělávacími potřebami jako na pacienty tak, aby byli bráni jako běžní občané své země. K tomu je třeba více informovanosti o potřebách těchto lidí (Bazalová, 2006).

## **Velká Británie**

Změny ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se odehrávaly v Anglii po roce 1944, kdy byla prolomena ostrá hranice mezi speciálním a běžným školstvím vznikem speciálních tříd, poradenských a rehabilitačních center, možností domácího vyučování. Tato právní úprava povolila inkluzi v případech, kdy se jednalo o lehčí postižení a žáka do běžné školy bylo možné zařadit bez rozsáhlejších podpůrných prostředků. V roce 1945 zde přestal existovat termín „nevzdělavatelnost“. O dvacet let

později byla otevřena první škola pro žáky s poruchami autistického spektra. V roce 1970 bylo legislativně zakotveno právo všech dětí na vzdělání, změnu v zákoně přinesl rok 1976 - všichni žáci by měli být vzděláváni na běžných školách, pokud jim to jejich zdravotní stav dovoluje. V té době navštěvovalo speciální školství asi 2 % školské populace. Zákon proti diskriminaci osob s postižením (The Disability Discrimination Act) z roku 1995 lze považovat za milnou cestu směrem k inkluzi. Tento zákon sleduje cíl umožnit a podporovat rovnost lidí s postižením, v roce 2001 byl novelizován Zákonem o speciálních vzdělávacích potřebách (The Special Educational Needs and Disability Act), dále revidován a doplněn dvěma podstatnými vyhláškami - the Equality Act (2006) a the Equality Bill (2009). Existuje zde Praktický kodex (The Code of Practice) obsahující normativní pravidla chování, závazná pro zainteresované subjekty, a pedagogická ustanovení doporučujícího charakteru (Aldrich, 1982; Bartoňová, Vítková et al. 2013; DfES, 2002; Michalík, 1999).

Vzdělávání ve Velké Británii je poněkud odlišné v každé z jejích částí, tj. Anglii, Walesu, Severním Irsku a Skotsku. Platí ale, že ve Velké Británii je povinné vzdělávání poskytováno zdarma od 5 do 16 let. Předškolní vzdělávání je poskytováno v několika formách a to jak státním sektorem, tak i soukromým. Vzdělávání po 16. roce je bezplatné do 19 let. Všichni žáci jsou vzděláváni podle Národního kurikula. Žák je považován za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, když: má jasně větší potíže v učení než většina žáků stejného věku; má postižení, které mu zabraňuje nebo zhoršuje používat zařízení obvykle sloužící ostatním žákům; je ve věku povinné školní docházky a spadá do některé z výše uvedených dvou variant, nebo by tam patřil, pokud by mu nebyla poskytnuta speciálněpedagogická péče (Bazalová, 2006; Ježková, Dvořák, Chapman a kol. 2010).

Inkluze se má uplatňovat v co největší míře, pokud je to možné. Musí být zajištěno vše, aby speciální vzdělávací potřeby žáka mohly být naplněny, inkluze žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nesmí být na úkor jeho intaktních spolužáků. Především škola nesmí diskriminovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami při přijímacím procesu. Většina těchto žáků je vzdělávána ve školách hlavního vzdělávacího proudu, pouze 1 % ze všech žáků je vzděláváno segregovaně. Méně než 40 % diagnostikovaných žáků je vzděláváno ve speciálních školách nebo třídách pro žáky s poruchami chování (Pupil Referral Units) nebo nezávislých školách. Mnoho speciálních škol úzce spolupracuje se školami hlavního vzdělávacího proudu, tím může mnoho žáků alespoň částečně navštěvovat třídy v těchto školách. Existuje zde jak úplná,

tak i částečná inkluze do škol hlavního vzdělávacího proudu. Většina škol s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami má asistenty. Hlavním odpovědným činitelem za naplnění potřeb žáka je třídní učitel, kterému napomáhá podpůrný učitel nebo asistent. Na škole se nachází člen pedagogického sboru, který plní funkci koordinátora speciálních vzdělávacích potřeb studentů (SENCo) (Cornwall, 1997; Frederickson & Cline, 2009; Meijer, 2003).

Ve Velké Británii byl pro podporu procesu inkluze ve školách vytvořen set materiálů známý jako *Ukazatel inkluze* (Index for Inclusion). Ukazatel detailně popisuje tři klíčové oblasti inkluze, z nichž každá je následně členěna do dvou suboblastí - oblast budování inkluzivní kultury (suboblasti stanovení inkluzivních hodnot a budování komunity), oblast tvorby inkluzivní politiky (suboblasti podpora přirozené různorodosti a vytváření školy pro všechny) a oblast rozvíjení inkluzivní praxe (suboblasti organizace učení a mobilizace zdrojů). Tyto tři oblasti jsou důležité pro úspěšnou inkluzi, ale také pro samotné žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Ukazatel inkluze zdůrazňuje, že všichni žáci mají jak speciální, tak individuální vzdělávací potřeby a heterogenitu žáků ve třídě je třeba považovat za zcela normální (Boban & Hinz, 2009; Booth & Ainscow, 2002).

Z hlediska identifikace speciálních vzdělávacích potřeb jsou ta nejzávažnější diagnostikována již v předškolním období rodiči nebo pečovateli po konzultacích se zdravotnickými institucemi. Dětem se zřejmými speciálními vzdělávacími potřebami je obvykle dána přednost na místo v jeslích, které jsou bezplatné. Škola je odpovědná za identifikaci speciálních vzdělávacích potřeb, které se objeví, když dítě započne školu, případně i později. Běžným postupem je, že třídní učitel nejprve konzultuje s učitelem ze školy, pak se teprve obrací na specialisty z místní vzdělávací autority (local education authority). Pokud jsou speciální vzdělávací potřeby žáka shledány akutními a vyžadujícími podporu nad rámec školy, je možno požádat o formální, multidisciplinární diagnostiku, kterou provádí místní vzdělávací autorita. Většina místních vzdělávacích autorit má speciální školy, odborného poradce pro speciální vzdělávání, vzdělávací psychologický servis a tým speciálních pedagogů. Většinou se jedná o podporu žáků s běžnými výukovými potížemi, je zde požadavek na podporu žáků s emocionálními poruchami a poruchami chování. Některé speciální školy podporují školy hlavního vzdělávacího proudu kvůli inkluzi žáků nebo udržení žáka ve škole. Hlavní práce spočívá v pomoci třídnímu učiteli (Meijer, 2003; Potts, 2003).

## Česká republika

Koncepce vzdělávání v České republice se uzpůsobuje evropským sociálním požadavkům. Poslední dvě desetiletí v ČR přinesly výrazné změny ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, což se ukazuje postupným vytvořením modelu inkluzivního vzdělávání. Současná školská legislativa samozřejmě respektuje speciální vzdělávací potřeby žáků se souběžným postižením více vadami, těžkým postižením a s poruchami autistického spektra. Pro tyto žáky jsou stvořeny vzdělávací programy realizované přímo ve speciálních školách a školských zařízeních, ve kterých pracují speciální pedagogové (Bartoňová, Vítková et al. 2010; Bazalová, 2011).

Inkluze zaznamenala výraznou podporu ratifikací *Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením* v září 2009 Českou republikou (zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů - antidiskriminační zákon), schválené Valným shromážděním OSN v prosinci 2006. Úmluva zajišťuje osobám se zdravotním postižením rovnost a nediskriminaci, ochranu před zneužíváním, nezávislost, zapojení do společnosti, přístup k informacím, vzdělávání, rehabilitaci, zaměstnávání a ke kulturnímu a společenskému životu. Právo na vzdělání osob se zdravotním postižením uznává Úmluva v článku 24 - osoby se zdravotním postižením nesmí být z důvodu svého postižení vyloučeny ze všeobecné vzdělávací soustavy, děti se zdravotním postižením nesmí být z důvodu svého postižení vyloučeny z bezplatného a povinného základního a středního vzdělávání. Státy, které jsou smluvní stranou této Úmluvy, zajistí přístup osobám se zdravotním postižením k obecnému terciárnímu vzdělávání, odborné přípravě na výkon povolání, vzdělávání dospělých a všeobecnému vzdělávání (MPSV, 2007; Ošlejšková, Vítková et al. 2013).

*Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* obsahuje tři klíčové priority: podpora kvalitní výuky a učitele, snižování nerovnosti v edukačním procesu, efektivní a zodpovědné řízení vzdělávacího systému. Dokument taktéž usiluje, aby žádná sociální skupina nebyla znevýhodněna v přístupu ke školní edukaci a aby vzdělávací příležitosti i výsledky byly co nejméně ovlivněny takovými faktory, jako je pohlaví, socioekonomický status, region, národnost, původ v kulturně odlišném prostředí (imigranti) apod., které jedinec nemůže ovlivnit (MŠMT, 2014).

K dalšímu významnému dokumentu inkluzivního vzdělávání patří *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020*, který stanovuje hlavní cíle regionálního vzdělávání: zkvalitnění 2. stupně základní školy, zvýšení dostupnosti předškolního vzdělávání, podpora středního odborného



školsství, povinný poslední ročník předškolního vzdělávání, adekvátní rozvoj sítě škol a školských zařízení s ohledem na dlouhodobou uplatnitelnost absolventů na trhu práce a ve společnosti, standard profese učitele a kariérní systém. Dále se zaměřuje na nastavení jednotných pravidel pro diagnostickou a intervenční práci ve školských poradenských zařízeních tak, aby nedocházelo k neoprávněnému vyčleňování dětí a žáků mimo školy hlavního vzdělávacího proudu (MŠMT, 2015b).

V oblasti legislativních opatření je důležitou součástí *Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015 – 2020*. Věnuje se právu na vzdělání bez diskriminace a na základě rovných příležitostí, základním cílem je zvýšit schopnost vzdělávacího systému tvorbou podmínek a prosazováním účinných postupů pro účelnou kompenzaci a prevenci zdravotních, kulturních, sociálních a jiných osobnostních znevýhodnění tak, aby nerovnosti v dosažených výsledcích jen minimálně předurčovaly faktory, které nemůže jedinec ovlivnit. Základním principem zůstává uplatňování inkluzivního vzdělávání. V základním a středním stupni vzdělávání má každé dítě právo na vzdělávání ve škole hlavního vzdělávacího proudu v místě jeho žití. Podporu pro děti, žáky, zákonné zástupce žáků i pro pedagogy by měla dále zajišťovat školská poradenská zařízení (NRZP, 2015).

Opatření na podporu spravedlivého přístupu a rovných příležitostí ke kvalitnímu vzdělávání obsahuje *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018 (APIV)*. Dokument rovněž reflektuje změny v novele školského zákona z roku 2016, ve kterém se mj. jedná o zavedení přesné statistiky a evidence žáků vzdělávaných v inkluzivním prostředí, zavedení podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, dále upřesňuje a sjednocuje diagnostiku tak, aby byla žákům s jakýmkoli znevýhodněním nebo postižením poskytnuta přiměřená podpora ve vzdělávacím systému. Novinkou je zavedení revize v rámci diagnostiky školských poradenských zařízení. Cílem je nastavení podmínek pro vzdělávání všech žáků takovým způsobem, aby při zajištění optimálních podpůrných opatření, nezbytných pro zabezpečení vzdělávacích potřeb každého žáka, byla možnost uskutečnit toto vzdělávání přednostně ve školách hlavního vzdělávacího proudu (MŠMT, 2015a).

Nově se v rámci právních předpisů definují stupně podpůrných opatření a jim odpovídající speciálněpedagogická podpora poskytovaná žákům v inkluzivním prostředí. Novela školského zákona (č. 82/2015 Sb.) v § 16 přináší úpravu poskytované podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Současné změny ruší dosavadní

podporu žáků vázanou na konkrétní diagnózu. Podpora byla doposud vázána na zdravotní diagnózu a dostupná jen dětem s vážnějším postižením. Změny zaměřené na stupeň poskytované podpory tak umožní diferenciaci a efektivitu poskytované podpory (Bartoňová, Vítková et al. 2015).

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, člení podpůrná opatření do tří částí. Část A obsahuje kompletní výčet podpůrných opatření, dále vymezuje rozdělení dle stupňů a podmínky pro využití této podpory školou či školským zařízením a to v případě druhého až pátého stupně podpůrných opatření. Výjimka se uvádí u kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek. Ty jsou uvedeny v části B, jenž obsahuje jejich kompletní výčet, rozdělení do stupňů a opět podmínky pro využití školou či školským zařízením. V této části je vymezena i normovaná finanční náročnost těchto podpůrných opatření. Část C uvádí počet hodin v rozsahu jednoho roku pro identifikaci normované finanční náročnosti pro podpůrná opatření, jež spočívají ve využití přepisovatele pro neslyšící či tlumočnicka českého znakového jazyka (Vyhláška č. 27/2016 Sb., příloha č. 1).

Aktuální informace o realizovaných či plánovaných opatření ve spojitosti se schválenou novelou školského zákona č. 82/2015 Sb. popisuje *Situační zpráva o inkluzivním vzdělávání*. Dále informuje o tom, že MŠMT ruší přílohu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a reviduje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. S účinností od 1. září 2016 se vzdělávají všichni žáci (včetně žáků s lehkým mentálním postižením) dle modifikovaného Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (MŠMT, 2015c).

## **Belgie**

**Vlámská část** vzdělává 57,5 % všech žáků. Speciální vzdělávání má v Belgii dlouhou a bohatou historii. Některé speciální školy existují více než 100 let. S Belgií je spojeno jméno Dr. Ovide Decrolyho, který zřizoval speciální třídy. V roce 1970 do speciálního vzdělávání byly zahrnovány 3 skupiny dětí: děti, které neovládaly požadavky škol hlavního vzdělávacího proudu; děti se zrakovým či sluchovým postižením, které byly tradičně vzdělávány ve speciálních institucích; děti se závažným tělesným nebo mentálním postižením, které nenavštěvovaly školu. V roce 1980 se začalo jako experiment objevovat integrované vzdělávání (geïntegreerd onderwijs).

Platí zde, že každá škola by měla být schopna pokrýt potřeby každého žáka. Postižení již není považováno za individuální problém žáka, ale za záležitost školy, která by měla být schopna mu vyjít maximálně vstříc. Existují zde tři typy vzdělávání: speciální vzdělávání (93 mateřských škol speciálních, 198 základních škol speciálních, 115 středních škol speciálních), neexistují zde speciální třídy; integrované speciální vzdělávání; speciální vzdělávání doma (žáci, kteří nemohou do školy po více než 28 dní, mají nárok na 2 hodiny vzdělávání doma; žáci neschopní pro své postižení vzdělávání ve škole se vzdělávají doma v rozsahu 4 hodin týdně) (Hibel, Farkas & Morgan, 2010; Meijer, 2003; Sebrechts, 2014).

Dle legislativy z února 1997 je speciální vzdělávání definováno jako vzdělávání na základě pedagogického projektu, které poskytuje adaptované vzdělávání, péči a terapii žákům, jejichž obecný osobní rozvoj nemůže být nebo nemůže dostatečně být garantován, dočasně nebo trvale, v běžné škole. Tato definice stojí na opravdovém konceptu speciálních potřeb. Povaha nebo stupeň postižení neopravňuje ke speciálnímu vzdělávání, vše je zohledňováno z pohledu možností školy hlavního vzdělávacího proudu a vzdělávacích potřeb daného žáka. Speciální vzdělávání zde pečuje o jedince ve věku 3-21 let, stejné je to i v běžném školství. Mateřské školy speciální mohou navštěvovat děti od věku 2,5 let. Děti navštěvují školu 12 let. Vzdělávají se od 6 do 18 let denně, od 15-16 let může být vzdělávání kombinováno s prací. Základní vzdělávání je zde nabízeno do 12 let, pak následuje střední vzdělávání. Studenti na střední škole (secondary school) se dělí na skupiny A a B, přičemž skupina B je pro žáky s potížemi v učení. Existuje zde třídní koncil (klassenraad) tvořený všemi, kdo se na vzdělávání žáků podílí. Méně než 0,1 % jedinců nemůže být vzděláváno ani v rámci speciálního školství, mají ale přístup do denních center a stacionářů, organizovaných resortem sociálních věcí (Bazalová, 2006; Bossaert, 2012; European Agency for Development in Special Needs Education, 2012b; Eurydice Flemish Community, 2009-2010; Internal Affairs of the Flemish government, 2008).

V oblasti základního vzdělávání existuje 8 skupin speciálních potřeb: typ 1 (lehké mentální postižení), typ 2 (středně těžké a těžké mentální postižení), typ 3 (závažné emocionální problémy a/nebo problémy v chování), typ 4 (tělesné postižení, např. mozková obrna), typ 5 (závažný zdravotní problém nebo dlouhodobá nemoc), typ 6 (zrakové postižení), typ 7 (sluchový problém), typ 8 (závažné problémy s učením, např. opožděná komunikace, dyslexie). Za účelem co největší integrace do běžných škol, typ 1 není organizován na úrovni předškolního vzdělávání a typ 8 není

organizován pro předškolní vzdělávání nebo střední vzdělávání. V období střední školy existují 4 formy vzdělávání, které se liší především v cílech vzdělávání: forma 1 (sociální adaptace – pro žáky se závažným postižením, kteří jsou schopni si osvojit určitou část sociální autonomie, ale budou neschopni být zahrnuti do aktivního pracovního života, dokonce i v chráněném prostředí), forma 2 (sociální a pracovní adaptace – pro adolescenty se středně těžkým postižením, kteří se později uplatní v chráněném prostředí), forma 3 (pracovní trénink – pro adolescenty schopné žít nezávisle, získat certifikaci a uplatnit se na otevřeném trhu práce), forma 4 (tranzitní nebo kvalifikační trénink – poskytuje kurikulum podobné obecnému technickému a uměleckému kurikulu v běžné škole, ale je adaptováno na speciální vzdělávací potřeby daných žáků) (Meijer, 2003; Sebrechts, 2014).

Pro integrované žáky do škol hlavního vzdělávacího proudu existuje podpora tzv. CLB center (Centra voor Leerlingenbegeleiding), která má v kompetenci stát, město nebo soukromý zřizovatel. Podpora žáků ve školách může být dočasná nebo trvalá. Nevidomí a neslyšící žáci mají nárok na permanentní podporu v rozsahu 4 hodin týdně. Ostatní mají nárok pouze na 2 hodiny týdně a je to limitováno časem – jeden nebo dva roky. Žáci se středně těžkým či těžkým mentálním postižením, kteří nemohou dosáhnout cílů základního vzdělávání, nemají nárok na extra podporu. Žáci mají přístup ke speciálním pomůckám. Žáci, kteří nezvládají určitou část kurikula, mohou v dané době vykonávat jinou činnost. Ve třídě působí mimo hlavního učitele také podpůrný učitel, žáci mají nárok na extra hodiny. Pokud má být žák zařazen do speciální školy, musí od CLB centra obdržet dva dokumenty – v jednom je jasně uvedeno, že má právo na speciální podporu ve speciální škole, druhý dokument shrnuje psychologické, pedagogické, sociální a zdravotní vyšetření. Musí být jasně uvedeno, že CLB centrum má pouze poradenskou funkci a nemůže rodiče nutit dítě do speciální školy zařadit. Pokud je žák zařazen do integrovaného vzdělávání, musí mít vypracovaný vzdělávací plán. Vzdělávání je nabízeno zdarma, pouze prakticky zaměřené školy vyžadují rodičovský příspěvek. Závisí také na každé výše zmíněné skupině. Nejlépe jsou na tom žáci se zrakovým a sluchovým postižením. Doprava do školy je poskytována zdarma (Bazalová, 2006; Eurydice Flemish Community, 2009-2010).

**Francouzská část** má segregovaný systém pro speciální školy a školy hlavního vzdělávacího proudu. Organizace vzdělávání je podobná jako ve vlámské části Belgie. Existuje zde též 8 typů speciálních škol a speciálně pedagogická podpora je organizována ve speciálních školách. Existují zde dva typy integrace: při prvním je žák

žákem školy hlavního vzdělávacího proudu a využívá školního autobusu a podpory učitele ze speciální školy v rozsahu 4 hodin, při druhém je žák žákem speciální školy a vzdělává se ve škole hlavního vzdělávacího proudu s pomocí speciální školy (psychologická, terapeutická a edukační pomoc). Integrace může být částečná nebo úplná, dočasná, individuální nebo kolektivní. Žáci chodí do školy od 6 do 18 let, do 15 let je povinné každodenní vzdělávání (7 let v základní škole a 2 roky na střední škole). Pak je možné vzdělávání kombinovat s prací. Mateřské školy jsou pro žáky od 3 let. Výjimečně mohou děti navštěvovat základní školu od 5 let nebo být v mateřské škole během prvního roku povinného vzdělávání. V základní škole mohou výjimečně být 8 nebo 9 let. Mohou si také vzdělávání ve 3., 4., 5. a 6. třídě prodloužit na 5 let místo na 4 roky. Na střední škole si povinné vzdělávání mohou místo 2 let prodloužit na 3 roky kvůli obtížím při vzdělávání. O ty, kteří pak nechtějí studovat denně, se starají tzv. CEFA centra (Bazalová, 2006; European Agency for Development in Special Needs Education, 2012b; Eurydice, 2009-2010).

Existují zde tzv. PMSS centra (psycho-medical-social centre for the special school) na podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Mateřské školy speciální jsou pro děti od 2 let 6 měsíců do 7 let, základní školy pro žáky od 6 do 14 let, střední školy od 12 do 21 let. V Belgii je potřeba další vývoj, i když segregované speciální vzdělávání má značný úspěch, rodiče dětí s postižením nemají dostatečnou svobodu při rozhodování o zařazení dítěte do určitého typu vzdělávání, kde by byly v co největší míře naplněny jeho individuální potřeby. V praxi je ale pravdou, že ne všechny školy hlavního vzdělávacího proudu jsou schopny se vypořádat se všemi problémy v učení dětí. Pilotní projekty ukázaly, že existuje celá řada chybných postojů, předsudků a bariér ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Rodiče nicméně chtějí, aby i jejich děti s těžkým postižením navštěvovaly školy hlavního vzdělávacího proudu, především tedy v období předškolního vzdělávání a v období základní školní docházky. Tudíž je tendence děti s postižením zařazovat do systému speciálního školství, protože tam jsou jejich potřeby naplněny nejvíce. Otázka postojů k integraci dětí se středně těžkým i těžkým mentálním postižením je stále sporná, postoje k ní jsou spíše negativní (Bossaert, 2012; Hibel, Farkas & Morgan, 2010; Meijer, 2003).

### **1.3 Analýza a komparace podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve vybraných zemích**

Myšlenka inkluzivního vzdělávání se v posledních dvou dekadách prosazuje jako jedna z priorit vzdělávací politiky. Inkluzivní vzdělávání označuje široké spektrum procesů, aktivit a strategií, jež se snaží uskutečňovat právo na užitečné, adekvátní a kvalitní vzdělání osob se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluzivní vzdělávání je chápáno jako znak vzdělávání, představuje ideální cílový stav fungování vzdělávacího systému a vyznačuje se zejména tím, že se všichni vzdělávají společně (Bartoňová, Vítková et al. 2013; Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol & Lukas, 2015; UNESCO, 1994).

Inkluzivní škola, vzdělávající žáky se speciálními vzdělávacími potřebami spolu s intaktními spolužáky, by měla nabízet výuku zaměřenou tak, aby vyhovovala různým sociálním, emocionálním a kognitivním schopnostem, potřebám a vývojovým možnostem žáků. V obecné i oborové didaktice existuje již nějakou dobu hodnocení kvality dle orientace na žakovské učební předpoklady. Inkluzivně orientovaná škola, která chce úspěšně podporovat všechny žáky, však vytváří zcela odlišnou výchozí situaci. Nejen každý žák, ale i každá skupina je odlišná. Proto je potřeba vypracovat koncept pro inkluzivní vyučování, který se dotýká dvou hlavních oblastí: vytvoření společného vyučování v základní škole tak, aby se ho mohli účastnit všichni žáci; vytvoření podpůrných opatření tak, aby byli účinně podporováni všichni žáci v inkluzivní škole při společné výuce (Bartoňová, Vítková et al. 2013; Heimlich & Kahlert, 2012; Heimlich, Kahlert, Lelgemann & Fischer, 2016; Moser, 2012; Villa & Thousand, 2005).

#### **Německo**

Úspěšné vzdělávání se projevuje individuálním úspěchem ve vzdělávání, rozsáhlým vývojem osobnosti, osvojením si praktických, sociálních, kognitivních, řečově-komunikativních a personálních kompetencí důležitých pro život. Znevýhodnění a postižení a jejich působení na učení mohou být diagnosticky pochopeny jen v závislosti na situacích, kontextech, zdrojích, pomůckách a možnostech podpory. Postižení není statická individuální vlastnost, což je hlavní otázka týkající se podpůrných a zabraňujících kontextů a situací. Východiskem speciálněpedagogických

služeb je vždy cíleně vedené poradenství jednotlivých případů. Speciálněpedagogická služba je aktivní teprve potom, když daný školský systém vyčerpal možnosti své podpory a poradenství (subsidiarita, odstupňované postupy) (Amrhein & Dziak, 2014; Amrhein, 2016; Haag & Streber, 2014; Matthes, 2009).

Ve spolkové zemi **Baden-Württemberg** byl vytvořen koncept individuálního doprovodu učení a vývoje (*Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung*, ILEB). Koncept individuálního doprovodu učení a vývoje je vhodný také ve speciálních pedagogických službách, aby posílil potenciál vývoje jednotlivce, a tím posílil možnosti vývoje systému příslušného prostředí a podpory.

Jeho uvedení se uskutečnilo v rámci novelizace vzdělávacích programů (*Bildungsplan für die Förderschule, Bildungsplan für die Geistigbehinderte*) a jejich orientace na *Mezinárodní klasifikaci funkčních schopností, disability a zdraví* (ICF). Individuálním doprovodem učení a vývoje je myšlen doprovod individuálních potřeb a potenciálu mladých lidí se speciálními vzdělávacími potřebami se zaměřením na profesionální řízení souhry speciálněpedagogické diagnostiky, kooperativního edukativního plánování, individuální vzdělávací nabídky, stanovení výkonů a kontinuálních dokumentů tohoto procesu (Bartoňová, Vítková et al. 2015; Burghardt & Brandstetter, 2008).

V diagnostické dimenzi je patrná souvislost mezi individuálním doprovodem učení a vývoje a bio-psycho-sociálním modelem. Šance mladého člověka uskutečňovat aktivity a participaci ve společnosti je dána v ICF a tím i v diagnostickém procesu individuálního doprovodu učení a vývoje nejen z hlediska jedince. Je závislá na individuálních tělesných funkcích a na tělesných strukturách. V procesu individuálního doprovodu učení a vývoje se sleduje otázka, zda změnou spolupůsobících faktorů odstraněním existujících bariér se pro mladého člověka zvýší míra společenské účasti. Při hledání vhodných individuálních vzdělávacích nabídek hraje centrální roli také zohlednění spolupůsobících faktorů, tj. faktorů prostředí a osobních faktorů (ICF-CY, 2007; Viktorin in Bočková, Vítková et al. 2016; Zámečnicková, Vítková et al. 2015).

Spojení ICF a individuálního doprovodu učení a vývoje má pro speciálněpedagogickou diagnostiku a prokázání cílů všech speciálněpedagogických vzdělávacích procesů velký význam. Pěti základním modulům individuálního doprovodu učení a vývoje odpovídají následující kvalitativní znaky: dokumentace, speciálněpedagogická diagnostika, kooperativní edukativní plánování, individuální vzdělávací nabídky a stanovení výkonů (ICF-CY, 2011; Pipeková, Vítková et al. 2014).



Obr. 1: Dimenze ICF a její reciproční závislosti (Brandstetter in Hollenweger, 2003)

Podstata praktické **dokumentace** spočívá v tom, že se zaznamenává každá věc, která má skutečný vztah k plánování vyučování a která bude sloužit jako východisko pro kooperativní plánování edukativních procesů. Kompetenční profily odrážejí současný stav učení a vývojový stav žáka. Dávají rychlý přehled o silných a slabých stránkách žáka v určitých kategoriích. Kompetenční profily slouží jako pracovní základ k tomu, aby v rámci kooperativního edukativního plánu se daly odvodit individuální vzdělávací nabídky. Odráží současně individuální nárůst učení, respektive regresivní průběh vývoje žáka a ve smyslu systematického pozorování jsou základem pro procesní diagnostiku. Jako hlavní zdroj pro sestavení kompetenčních profilů slouží ve speciálněpedagogickém kontextu speciálněpedagogické programy (ILEB, 2013).

Diagnostické otázky ve školním a pedagogickém rámci se řídí podle toho, jaký stav učení se má u žáka dosáhnout a jaký stav poznatků žák prokazuje. Diagnostikou se zjišťuje dosažení daných cílů a kurikulárních kritérií. Zahájení podpůrné **speciálněpedagogické diagnostiky** připadá v úvahu tehdy, když dosažení kritérií kurikula je ohroženo nebo není možné. Diagnostický proces se vyznačuje tím, že se bere v úvahu nejen mladý člověk, ale také kontext týkající se rozšíření jeho aktivity a možné participace. V tomto smyslu je speciálněpedagogická diagnostika závislá na kontextu. Jednotlivé kroky diagnostického modelu se dají pro školu konkretizovat ve formě otázek, jejichž odpověď je navázaná na diagnostický způsob jednání (Bundschuh, Heimlich & Krawitz, 2002; Burghardt, 2012; ILEB, 2013; Niedrmann, Schweizer & Steppacher, 2007).

V návaznosti na diagnostický proces lze **kooperativní edukativní plánování** charakterizovat jako začátek dialogu se zúčastněnými partnery vzdělávacího procesu. Při tom je potřeba nejprve realizovat společnou rozsáhlou analýzu získaných podkladů,



pochopit aktuální situaci žáka a návazně naplánovat, pomocí jakých konkrétních speciálněpedagogických opatření bude žák podporován a konkrétně v čem, aby se rozvíjel jeho potenciál a rozšířily se jeho možnosti participace (ILEB, 2013).

**Individuální vzdělávací nabídky** mají žáky s nárokem na speciálněpedagogickou edukativní nabídku podpořit v tom, aby všichni žáci dosáhli v průběhu odpovídající výchovy a vzdělávání reálně stanovených cílů. Jaké cíle obsahuje individuální vzdělávací nabídka, popř. které kurikulární požadavky v ní mají být obsažené, je třeba dohodnout na základě realizované diagnostiky a kooperativního edukativního plánování. Individuální vzdělávací nabídky jsou následným opatřením, které má vést k individuálnímu rozšíření kompetencí na základě vytvoření odpovídajícího učebního a vývojového podpůrného prostředí (Bartoňová, Vítková et al. 2013; Burghardt & Brandstetter, 2008; Ošlejšková, Vítková et al. 2013).

V rámci procesu individuálního doprovodu učení a vývoje má **stanovení výkonů** poskytnout informaci, která by měla být pokud možno závazná pro plánování učebních procesů, individuální kooperativní edukativní plánování a k určení dohodnutých cílů. Slouží ke kontinuálnímu zlepšování učebních procesů na straně žáka a k rozšíření jeho kompetencí. Má také diagnostickou funkci. V oblasti stanovení výkonů platí analogicky k diagnostice hledat a reflektovat orientaci k porozumění, jak se žák učí, myslí a jedná a co už žák stihl dokázat v reálném prostředí (ILEB, 2013).

*„Pro speciálněpedagogickou práci to konkrétně znamená, že zaměřením na speciálněpedagogické plány se uskutečňují didaktické vzdělávací nabídky v cíleně diferencovaném vyučování ve směru aktivity a spoluúčasti. Individuální vzdělávací nabídky jsou v podstatě zaměřeny na individuální normu. Sociální norma je v pozadí jako základní hodnota. Vedle dosažení ukončení vzdělání jde také o odstranění bariér k zajištění plynulého přechodu na trh práce“* (Vítková in Bartoňová, Vítková et al. 2015, s. 181).

## **Švýcarsko**

*Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví (ICF) tvoří základ koncepce pro výklad standardizovaných postupů (Standardisierte Abklärungsverfahren, SAV) v kantonu Curych. ICF především vyžaduje od aktérů nový přístup a změnu myšlení, zvláště u kompetentních osob zabývajících se vysvětlením nálezu. V současnosti je potřeba dokumentovat nález přímo s vysvětlením nebo výkladem standardizovaného postupu. Pro školní psychology a další pověřené*

osoby, které se zabývají vysvětlením diagnózy, znamená použití standardizovaného postupu určitou změnu v přístupu k výsledkům testu, pozorováním a informacím pořízeným přímo z rozhovorů a z dokumentů. Dokumentace se týká celého funkčního omezení, čímž tento přenos nálezu klade nesrovnatelně vyšší nároky na pověřenou osobu podávající výklad nálezu. Je podstatné také uvažovat o tom, které oblasti funkčních schopností budou použity z inteligenčního testu a co znamenají různé výsledky testu pro charakteristiku daného problému (EDK, 2014; Hollenweger, 2015).

Z důvodu větší transparentnosti a možnosti srovnání výkladu nálezu jednotlivými odborníky bylo vyvinuto v kantonu Curych (2014) šest indikačních oblastí (kognice a metakognice; vědomé smyslové vnímání a sensorika; sociálně-emocionální funkční schopnost; intencionální komunikace; pohyb, mobilita a motorika; realizace aktivit v každodenním životě), pro něž byly definovány centrální funkční komponenty obsažené ve vysvětlení standardizovaného postupu kompetentními pracovníky a byly přiřazeny k ICF-Items. Funkční komponenty jsou označovány jako Anker-Items, protože v ICF-Items je většinou zakotven komplexní nálezní v SAV. Po zpracování obsahového přiřazení nálezu lze použít kritéria pro stanovení hraniční hodnoty, což je důležité kritérium pro realizaci speciálněpedagogických opatření ve škole. Indikační oblasti mají pomoci podpořit sjednocení praxe jak při přenosu, tak při posouzení relevantních nálezů. Jedná se tedy o posílení funkce usměrňování (Gatekeeping-Funktion) školními psychologickými službami. Na druhou stranu mají indikační oblasti vytvořit předpoklady pro větší pocit jistoty při stanovení speciálních vzdělávacích potřeb, které jsou na základě právních konvencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami spojeny s právním nárokem (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2014; Kronenberg, 2015).

Školský úřad v kantonu Curych stanovil tuto hranici v modelu podpory, který je postaven na konceptu odezvy na intervenci (Response-to-Intervention) a tato odezva je použita také v modelu inkluze (Rügener Inklusionsmodell). V modelu se podává konkrétní vysvětlení, která podpůrná opatření a na jakém stupni podpory budou použita. Základní myšlenkou je, že všichni žáci již na stupni podpory 1 jsou podporováni v kontextu diferencované nabídky v běžné třídě. Určení hranice mezi stupněm podpory 1 a 2 je dáno rozhovorem kompetentních pracovníků ve škole (Schulisches Standortgespräch, SSG). Podle modelu podpory se používá rozhovor kompetentních pracovníků v případě, když nemůže být zajištěno adaptované vyučování pro potřeby daného žáka v běžné škole. SAV se používá teprve v případě, když podpora na stupni 2

se nedá uplatnit nebo nelze nabídnout adekvátní alternativu. Na stupni podpory 3 se užívají velmi intenzivní nebo specializovaná opatření, přesně přizpůsobená speciálním vzdělávacím potřebám žáka. V kantonu Curych se mluví o speciálněpedagogických opatřeních na stupni podpory 2 v případě, když jsou provázena finanční dotací. Speciálněpedagogická opatření jsou přiznána na základě výsledků SAV pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Kritéria k posouzení navýšených podpůrných opatření na základě funkční schopnosti (aktivita/participace, tělesné funkce) jsou zahrnuta do indikačních oblastí a tím je definováno potřebné kritérium (Baur & Meier, 2015; Bender & Shores, 2007; Hollenweger & Lienhard, 2007).

Vysvětlení standardizovaného postupu kompetentními pracovníky by mělo sloužit jako základ pro rozhodnutí k přijetí speciálněpedagogických opatření pro žáka od narození do 20. roku věku. Žáci jsou rozděleni následujícím způsobem: žáci účastníci se vzdělávací nabídky bez speciálních opatření, žáci potřebující dodatečná speciálněpedagogická opatření a žáci potřebující navýšená podpůrná opatření. Speciálněpedagogická opatření jsou chápána podle Konkordátu speciální pedagogiky (Sonderpädagogik-Konkordat, 2007) jako navýšená v případě, když trvají dlouhou dobu, jsou vysoké intenzity a vyžadují vysoký stupeň specializace odborného personálu, především když mají pronikavé důsledky na život jedince se speciálními vzdělávacími potřebami. Nenavýšená opatření jsou zpravidla k dispozici ve škole nebo v obci. Rozhodnutí pro realizaci takových opatření se většinou dělají v rámci rozhovoru kompetentních pracovníků ve škole týkajících se určitého žáka (Kronenberg, 2015; Zámečnicková, Vítková et al. 2015).

*„Aby se zabránilo subjektivnímu hodnocení, nemá být místo pro rozhovor spojeno ani s rozhodující instancí, ani nemá být identické s místem, kde se budou realizovat opatření“ (Vítková in Bartoňová, Vítková et al. 2015, s. 184).*

Jedinečnost SAV spočívá v tom, že se ICF dostala do vzdělávacího kontextu. SAV formulář se skládá ze základního výkladu a vyjasnění potřeb v deseti krocích. V základním výkladu se pracuje s aktuálním stavem. Obsahuje následující kroky: údaje o místě konání a osobě uvádějící případ, údaje o žákovi, přihláška a dotazník, profesionální kontext, rodinný kontext, zjištění funkční schopnosti a ICD diagnóza/shrnutí popisu problému. V rámci **vysvětlení potřeby** je přijato srovnání současného a budoucího stavu. Přitom jsou rozhodující následující kroky: zhodnocení vývoje a vzdělávacích cílů podle ICF (životních oblastí), posouzení potřeb, doporučení/návrh na hlavní místo podpory a souhrn opatření (EDK, 2014).

Informace poskytnuté psychology jsou různorodé a pocházejí z více zdrojů. Většinou se provádí inteligenční test, pozorování dítěte, dotazování rodičů i učitelů a podle toho jsou použity další postupy. Přitom jsou dány dva požadavky: vícedimenzionální fenomén ICF a její orientace na funkční schopnost. Vícedimenzionální přístup vyžaduje bio-psycho-sociální způsob pohledu. Realizace inteligenčního testu vyžaduje od dítěte především řešení testových úkolů (aktivity), základní motivaci k výkonu (osobní faktory) a účast na zcela speciální sociální situaci (participace) za použití řady duševních funkcí (tělesné funkce). Pomocí standardizovaného testu se dostávají všichni žáci do stejné situace, čímž jsou výsledky srovnatelné. Výsledky inteligenčního testu ale nemohou být jednoznačně přiřazeny k ICF-Item, zde pomáhají stanovené indikační oblasti (Hollenweger, 2015).

Většina standardizovaných postupů, které se používají k psychologickému vyšetření, je orientována vývojově. Problémy jsou chápány jako odchylka od vývoje vrstevníků. Konstrukty jsou definovány tak, že se dají použít pro určité věkové skupiny. V závislosti na tom, zda si všímáme motorického vývoje u předškolního dítěte nebo mladistvého, jsou v popředí jiné aktivity a úkoly. Vztah mezi vývojovými oblastmi a funkční schopností se mění během dětství. K tomu lze odkázat na různé aktivity stejného konstruktů. Funkční jádro vývojově orientovaných konstruktů je zahrnuto do indikačních oblastí a je zakotveno v SAV. Každá indikační oblast je členěna do různých funkčních komponent, které jsou stanoveny podle ICF. Funkční jádro poskytuje nález a může být zobrazeno vývojovým konstruktem a konstruktem založeným na kompetenci. Funkční komponenty představují vztah mezi konstruktem a školní psychologií a ICF-Items v SAV a spojují vývojové konstrukty a konstrukty orientované na kompetence s relevantními aspekty pro funkční schopnost (Bartoňová, Vítková et al. 2015; Kronenberg, 2015).

Indikační oblasti obsahují vedle funkčních komponent a přiřazení k Anker-Items v SAV odkaz na posouzení stupně stanoveného funkčního omezení. Pro vícedimenzionální nález jsou definovány tři problémové okruhy perspektivy s odpovídajícími referenčními kritérii pro hranici mezi stupněm podpory 2 a 3: vývojová perspektiva (přístup přes aktivity), perspektiva účasti (přístup přes participaci) a funkční perspektiva (přístup přes tělesné funkce). Hodnotí-li se indikační oblast týkající se přístupu přes aktivity, jsou k dispozici standardizované testové postupy. Úspěch týkající se posouzení participace je dán ve vztahu k rozhovoru realizovaném ve škole, učebnímu plánu nebo životní situaci dítěte. Pro posouzení tělesných funkcí jsou

k dispozici odpovídající klinické a medicínské postupy. Podle zvolené problémové perspektivy a vybraného diagnostického přístupu přicházejí v úvahu ještě jiná referenční kritéria pro posouzení hranice mezi stupněm podpory 2 a 3 (Baur & Meier, 2015; Hollenweger, 2015).

Referenční kritéria jsou daná tak, abychom věděli, s jakým stupněm omezení, úrovní aktivity/participace a poruchou tělesných funkcí jsou spojena navýšená podpůrná opatření. Referenční kritéria mohou být použita pro jednotlivé Anker-Items, na funkční komponenty v rámci indikační oblasti nebo na celou indikační oblast. Podle stavu zjištění se pak nabízí užší nebo širší přístup. *„Referenční kritérium pro posouzení aktivity se orientuje na standardní testový postup a je stanovena hranice 5 %. Pokud výsledek testu leží pod touto hranicí, lze přistoupit ke zdůvodnění použití navýšených podpůrných opatření. Alternativně lze zohlednit standardní odchylku (více než 1,5 pod střední hodnotou) nebo T-hodnotu (menší než 35). Většinou bývá vybráno více hodnot pro jednotlivé indikátory a pak malá výchylka nehraje žádnou roli. Referenční kritérium pro posouzení participace se nedá stanovit v číslech. Jde o to, umět poukázat v nález, že existuje dlouhodobé a těžké postižení, které působí na možnou participaci žáka ve škole. Pro posouzení tělesných funkcí se pracuje s výrazem funkční omezení. V popředí je zejména způsob postupu ke stanovení problému. Příslušný nález se musí pohybovat od středního do těžkého omezení funkce“* (Vítková in Zámečnicková, Vítková et al. 2015, s. 28).

## **Česká republika**

V České republice se definují stupně podpůrných opatření a jim odpovídající speciálněpedagogická podpora poskytovaná žákům v inkluzivním prostředí. Od 1. září 2016 nabyla účinnosti poslední část novely školského zákona č. 82/2015 Sb., která nahlíží na dítě, žáka a studenta se speciálními vzdělávacími potřebami jakožto osobu, která k uplatnění svých práv na rovnocenném základě s ostatními nebo k naplnění svých vzdělávacích možností potřebuje poskytnutí podpůrných opatření (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol. 2015; Zákon č. 82/2005 Sb., § 16). Mauro (2016) chápe speciální potřeby jako zastřešující pojem, který zahrnuje neuvěřitelné množství diagnóz. Děti se speciálními potřebami mohou mít mírné poruchy učení, kognitivní deficity, potravinové alergie, nemoci v terminálním stádiu, vývojová opoždění, psychiatrické problémy a mnohé další. Speciální potřeby je tedy označení, které je užitečné pro získání potřebné služby (podpory) a stanovení vhodných vzdělávacích cílů. Děti se zdravotními

problémy často vyžadují četné testy, pobyty v nemocnici, speciální vybavení a v neposlední řadě vyžadují speciální strategie, které jsou šité na míru vzhledem k jejich specifickým schopnostem a zdravotnímu postižení. Pokud nejsou tyto strategie vyvinuty a používány, jsou tito žáci vážně ohroženi školními výukovými problémy. Ve většině případů je třeba provést různé změny či úpravy vzdělávacího programu, což může vyžadovat více času, úsilí a zvýšené finanční náklady.

### **Podpůrná opatření**

Podpůrnými opatřeními jsou myšleny nutné úpravy ve školských službách a vzdělávání odpovídající kulturnímu prostředí, zdravotnímu stavu či jiným životním podmínkám studenta, žáka a dítěte. **Podpůrná opatření** spočívají v úpravě organizace, hodnocení, obsahu, metod a forem vzdělávání a školských služeb; poradenské pomoci školského poradenského zařízení a školy; použití speciálních učebních pomůcek, kompenzačních pomůcek a speciálních učebnic; úpravě podmínek ukončování vzdělávání a přijímání ke vzdělávání; využití asistenta pedagoga; vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu; modifikaci očekávaných výstupů vzdělávání stanovených rámcovými vzdělávacími programy; využití dalšího pedagogického pracovníka a poskytování školských služeb nebo vzdělávání v prostorách technicky nebo stavebně upravených (Zákon č. 82/2015 Sb., § 16).

Podpůrná opatření jsou členěna do pěti stupňů podpory podle pedagogické, organizační a finanční náročnosti. Důvodem je nastavení dostatečného síta, které zajistí naplnění speciálních vzdělávacích potřeb každého žáka přesně podle hloubky jeho postižení (znevýhodnění). Pojetí podpůrných opatření odráží stav, druh a míru znevýhodnění, ale také zohledňuje kompletní vzdělávací situaci žáka i školy. Navazuje na národní normy, mezinárodní klasifikační systém a standardy. U žáků se zdravotním postižením vychází z pojetí diagnostiky stanovené katalogy posuzování míry speciálněpedagogických potřeb u žáků se zdravotním postižením a respektuje je (Adamus, 2015; Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol. 2015; Michalík, Baslerová, Hanák a kol. 2012).

Jedním z důležitých aspektů poskytování podpůrných opatření je jejich včasnost. Podpůrná opatření různých stupňů či druhů je možné kombinovat. Školské zařízení nebo škola i bez doporučení školského poradenského zařízení uplatňuje podpůrná opatření prvního stupně. Jenom s doporučením školského poradenského zařízení lze uplatnit podpůrná opatření druhého až pátého stupně. Především písemný informovaný

souhlas zletilého žáka či zákonného zástupce žáka je vždy podmínkou poskytování podpůrného opatření druhého až pátého stupně školským zařízením nebo školou (Šimčíková & Viktorin in Vrubel a kol. 2015; Zákon č. 82/2015 Sb., § 16).

*„V novele školského zákona (č. 82/2015 Sb., § 16) se realizují podpůrná opatření ve smyslu vertikálního modelu posuzování míry/hloubky příslušného postižení či znevýhodnění a z něj vyplývající potřeby podpůrných opatření, čímž se mění dosud používaný model horizontálního členění žáků do kategorií zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění a sociálního znevýhodnění“ (Vítková in Bartoňová, Vítková et al. 2015, s. 189).*

### **Členění na stupně podpory**

Projektový tým odborníků z Univerzity Palackého v Olomouci a z nestátních neziskových organizací (zejména Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, Člověk v tísní a Asociace pracovníků speciálně pedagogických center ČR) vytvořil moduly **Katalogy podpůrných opatření**, které reagují na změny ve školském zákoně. Zaměřují se na dopady, které zdravotní znevýhodnění či postižení přináší do edukace a právě na tyto potřeby reagují podpůrná opatření. Katalogy podpůrných opatření jsou ucelenými manuály rad a návodů, které mohou pedagogičtí a poradenští pracovníci využít při své práci. Nabízí pedagogům konkrétní návody pro vzdělávání žáků s potřebami podpůrných opatření. Katalog podpůrných opatření (obecná část) pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění je kompletní manuál, vnitřně členěný, který přináší celistvý přehled možných prostředků podpory v edukačním procesu. Katalog je členěn do deseti samostatných kapitol, ve kterém se autoři mj. zabývají objasněním pojmu podpůrná opatření a vysvětlují změny, které inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami přináší. Pozornost dále věnují vymezení cílové skupiny žáků, kterým budou podpůrná opatření poskytována, podrobně vysvětlují pojetí podpůrných opatření dle novely školského zákona (§ 16) z roku 2015 a popisují princip stupňů podpůrných opatření. Na obecnou část navazuje sedm dílčích částí, jednou z nich je právě *Katalog podpůrných opatření – pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*. Katalog nabízí přehled informací o oslabení kognitivního výkonu a mentálním postižení, ukazuje, jak pracovat s žákem, který má potíže v této oblasti, jak pracovat s kolektivem, v němž se nachází tento žák. Jedná se o nabídku možností organizačních úprav, metod práce, pomůcek a dalších

opatření, které je vhodné ve výchovně vzdělávacím procesu s takovým žákem používat, aby byly naplněny jeho speciální vzdělávací potřeby a mohl se tak v budoucnu v co největší míře zapojit do života společnosti. Pro potřeby katalogu byla podpůrná opatření seřazena do několika oblastí, čímž vznikly tzv. *karty podpůrných opatření* (modifikace výukových metod a forem práce, organizace výuky, pomůcky, intervence, hodnocení, úprava obsahu vzdělávání, podpora sociální a zdravotní, příprava na výuku, úprava prostředí a práce s třídním kolektivem). Každá oblast obsahuje popis opatření, aplikaci opatření a specifikaci podmínek, rizika, ilustrační příklad, cílové skupiny, varianty opatření dle stupňů podpory, metodické zdroje, odkazy a odbornou literaturu (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol. 2015; Valenta a kol. 2015a; Zákon č. 82/2015 Sb., § 16).

Cílem **podpůrných opatření I. stupně** je aplikace běžně dostupných forem a metod práce, které mohou při správné aplikaci působit preventivně proti zhoršování školní úspěšnosti žáka. Tento stupeň identifikují samotní pedagogové školy. Podpora spočívá např. v úpravě délky vyučovací jednotky, zasedacího pořádku ad. Doporučuje se používat metody a formy výuky respektující obecné didaktické zásady, využívání adekvátních výukových způsobů s důrazem na individuální přístup reflektující učební styly žáka a dále metod aktivního učení se zaměřením na prevenci únavy a podporu motivace. Při vzdělávání se užívá plán pedagogické podpory (PLPP). Podpůrná opatření v prvním stupni jsou finančně hrazena z běžného školního provozu, těmto žákům nenáleží navýšený normativ. Cílem **podpůrných opatření II. stupně** je zařazování takových speciálněpedagogických forem a metod práce, které je pedagog schopen realizovat bez větších dopadů na vzdělávání spolužáků ve třídě. Ideální je zapojení žáka do společné výuky s důrazem na individuální přístup. Opatření se již realizují na podkladě doporučení školského poradenského zařízení, které identifikuje potřebu podpůrných opatření ve druhém stupni. Jsou to např. úprava délky vyučovací jednotky a zasedacího pořádku, doba přímé práce, přestávky ad. V případě potřeby se žák vzdělává s podporou didaktických nebo speciálnědidaktických pomůcek, které však nejsou finančně náročné, obsah učiva odpovídá RVP ZV, přičemž některé výstupy mohou být redukovány a v tomto případě musí být vypracovaný individuální vzdělávací plán (IVP). Dále lze využívat rozšířených forem hodnocení, které reflektují požadavky individuálního přístupu k žákovi. Škole vzdělávající žáka v tomto stupni podpory náleží navýšení finančních prostředků. Charakter potíží žáka ve **III. stupni podpůrných opatření** vyžaduje značné úpravy v průběhu a organizaci vzdělávání, které již závažněji zasahují do práce s třídou. Rozsah opatření zahrnuje především úpravy ve vzdělávacích



postupech a podmínkách režimu školní práce a domácí přípravy. Opatření se realizují na podkladě doporučení školského poradenského zařízení. Speciálněpedagogická a psychologická intervence je nutná, je poskytována školou v užší spolupráci se školským poradenským zařízením. Při vzdělávání je nutné využívat speciálních metod a forem práce, žák je vzděláván podle upraveného RVP, obsah učiva může být redukován, plánované výstupy vzdělávání berou v úvahu možnosti žáků a vycházejí z jejich postižení. Při výuce jsou využívány kompenzační, didaktické a rehabilitační pomůcky, speciální učebnice. V odůvodněných případech lze snížit počet žáků ve třídě a využívat asistenta pedagoga. Škole vzdělávající žáka ve třetím stupni podpory náleží navýšení finančních prostředků. Charakter potíží žáka ve **IV. stupni podpůrných opatření** vyžaduje výrazné úpravy v průběhu a organizaci vzdělávání. Opatření se realizují na podkladě doporučení školského poradenského zařízení a žák je vzděláván vždy s podporou individuálního vzdělávacího plánu. Speciálněpedagogická intervence ve škole je většinou pravidelná a častější než v předchozích stupních podpory. Při vzdělávání je nezbytné využívat didaktické, kompenzační a rehabilitační pomůcky finančně náročnější, speciální učebnice, ve většině případů je nezbytná i značnější úprava pracovního prostředí ve třídě. Výuka předmětů speciálněpedagogické péče je zajišťována pedagogem s příslušnou kvalifikací, v odůvodněných případech se využívají také terapeutické metody. U některých žáků se musí při podpoře komunikace využívat náhradní formy komunikace, obvykle je potřeba dalšího pedagogického pracovníka a případné snížení počtu žáků ve třídě. Škole vzdělávající žáka ve čtvrtém stupni podpory náleží navýšení finančních prostředků. Tato podpora umožňuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve skupině o 6-8 žácích. Žáci v **V. stupni podpůrných opatření** vyžadují maximální míru podpory, tzn. přizpůsobení organizace, obsahu, metod a forem práce při vzdělávání, včetně respektování jejich možností a omezení při hodnocení výsledků vzdělávání. Obsah učiva je vždy upravován, popřípadě výrazně redukován. U žáků s mentálním postižením se zpravidla uplatňuje vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu zpracovaného dle RVP ZŠS. Při vzdělávání je nezbytné využívat speciální učebnice a další alternativní výukové materiály, speciální didaktické, kompenzační a rehabilitační pomůcky, jež jsou již finančně náročnější. Vždy je nutná úprava prostředí, často se využívají speciální terapeutické metody práce, alternativní a augmentativní komunikace s využitím potřebných pomůcek. V tomto stupni se zařazuje další pedagogický pracovník. Z důvodu zdravotního stavu žáka a na doporučení lékaře lze využívat výuku v domácím

prostředí, která je zajišťována pedagogy kmenové školy, případně pracovníkem speciálně pedagogického centra. Podpůrná opatření pátého stupně vycházejí vždy z doporučení školského poradenského zařízení, škole náleží navýšení finančních prostředků, které umožňují individuální vzdělávání žáka v rozsahu 6-8 hodin týdně nebo vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve skupině o 4-6 žácích (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol. 2015; Šimčíková & Viktorin in Vrubel a kol. 2015; Vyhláška č. 27/2016 Sb., příloha č. 1; Zámečnicková, Vítková et al. 2015).

Nelze opomenout skutečnost, že podpůrná opatření se poskytují žákům ve škole, tedy za aktivní účasti pedagogů, ředitelů škol a osob v dalších profesních pozicích školy, například pracovníků školního poradenského pracoviště. Základní model tohoto pracoviště je tvořen školním metodikem prevence a výchovným radcem, rozšířený model tvoří školní speciální pedagog a školní psycholog, který se primárně zaměřuje na včasné zjištění žáků s potřebou podpůrných opatření a vytváření vhodných postupů a strategií vedoucích k odstranění nebo zmírnění výukových obtíží. Při správném způsobu komunikace s pedagogickým sborem může být školní speciální pedagog významným pomocníkem a rádcem učitelů v oblasti vzdělávání žáků, kteří často nenaplnují představy běžných pedagogů (Michalík, Baslerová & Felcmanová, 2015).

## **1.4 Metodologická východiska**

Pedagogika je vědou, která obsahuje teorii, praxi i pedagogický výzkum. V současnosti má veškeré znaky k tomu, aby mohla být označována za moderní vědu. Mezi tyto znaky patří zejména široká institucionální základna, vlastní předmět zkoumání, vlastní teoretický systém a soustava metod. Věda je dvojího významu. Věda znamená soubor systematicky seřazených poznatků o určité tematické oblasti a proces generování těchto poznatků pomocí určitých pravidel. Společným prvkem souboru definic je vědy zejména rezultativní aspekt vědy, tj. vědy jako výsledku poznání, jako souhrnu, souboru, shrnutí nebo soustavy objektivních poznatků. Věda má však svoji procesuální, dynamickou stránku a má i svůj specifický průběh jako objektivní a systematické poznávání určitého výseku skutečnosti nebo její určité stránky (Čábalová, 2011; Dvořáková, 2015; Hendl, 2016; Švec a kol. 2009).

Cílem vědy je zejména vytváření příslušné teorie v oblasti svého působení, protože věda by měla zkoumat spojitosti a vztahy mezi jevy. Metoda vědy přispívá

k tomu, aby badatel dospěl vždy k novým poznatkům, aniž by tyto poznatky ovlivňovaly jeho vlastní názory, postoje či přání, a tím se vědecké metody a věda stávají objektivními. Aby byla věda komplexní, musí obsahovat teorii. **Teorie** představuje ty nejdůležitější informace ve vědě. Teorie nám umožňuje porozumět vědeckým souvislostem a fenoménům, kdy nám je pomůže vědecká teorie kritizovat a analyzovat či vysvětlovat. Základními prvky, které tvoří teorii, jsou vědecké pojmy a koncepty. Koncepty jsou kritické prvky teorie a vymezují nám, na co se zaměříme. Vědecké pojmy nám pak dále upřesňují různé vědecké definice. Tyto poznatky a prvky se poté opírají o výsledky, které nám přineslo výzkumné šetření. Prediktabilita je velmi důležitou součástí vědecké teorie. Jedná se o schopnost, která nám umožňuje zkoumat nové předpoklady a v následných cyklech je znovu ověřovat (Hendl, 2016; Chráska, 2016; Chráska & Kočvarová, 2014; Kerlinger, 1972).

Jednotlivé teoretické poznatky se opírají o výsledky realizovaných výzkumů. Pomocí výzkumů se buď existující teorie ověřují, případně upřesňují, nebo se na jejich základě nové teorie vytvářejí. **Výzkum** je různými autory chápán a vymezován různě. Někdy jsou za výzkum pokládány veškeré systematicky prováděné aktivity vedoucí k získávání nových poznatků. Toto široké chápání výzkumu je v oblasti pedagogických věd poměrně časté. Gavora (2010, s. 13) definuje výzkum jako „*systematický prostředek řešení problémů, jímž se rozšiřují meze vědomosti lidstva. Výzkumem se vyvracejí nebo potvrzují dosavadní poznatky, nebo se získávají nové poznatky*“. Jiní autoři vymezují pojem výzkum poněkud užším způsobem. Kerlinger (1972, s. 27) definuje výzkum jakožto „*systematické, kontrolované, empirické a kritické zkoumání hypotetických výroků o předpokládaných vztazích mezi přirozenými jevy*“. V tomto pojetí jsou za výzkum považovány pouze takové aktivity, které vedou k ověřování vztahů mezi jevy. Výzkum je připravená, plánovaná akce a má zpravidla tři základní etapy. V přípravné etapě je analyzován stav znalostí o předmětu výzkumu, formulovány cíle a vědecké hypotézy a stanovena metoda jejich ověřování. V realizační (empirické) etapě jde o získání zpravidla empirického nebo jiného materiálu o zkoumaném jevu. Ve vyhodnocovací etapě jde především o zpracování shromážděných dat a jejich analýzu pro potřeby ověření výchozích hypotéz. Při výzkumu se předpokládá důsledné dodržení metody, ověřování pravdivosti dat, je vyžadována možnost kontroly práce a ověřování získaných poznatků (Anderson, 1998; Zich & Roubal, 2014).

Otázkami využití výzkumu ve vědě se zabývá **metodologie**, disciplína, jejímž předmětem jsou nástroje vědy. Je to nauka o metodách vědy, resp. teorie jejich metod,

zahrnující i jejich zkoumání, kritická hodnocení a zobecnění. Metoda (z lat. methodus, to z řeckého methoda jako označení cesty za něčím) původně znamená návod k jednání. Ve vědě potom návod jak vědecky, tj. systematicky, opakovatelně, kontrolovatelně, tedy zobecněně poznávat (Hendl, 2016).

Obecně lze rozlišit výzkum na teoretický a empirický. **Teoretický výzkum** je založen převážně na dedukci a používá metody analýzy a srovnávání výroků, pojmů, kategorií apod. S empirickými údaji většinou nepracuje. Pokud se i přesto zabývá konkrétními jevy a fenomény, nahlíží je z teoretického hlediska a dochází k teoretickým závěrům. **Empirický výzkum** naopak operuje s konkrétními údaji o jevech a procesech edukační skutečnosti, s informacemi získanými prostřednictvím určitých metod výzkumu a technik sběru dat. Je součástí induktivní cesty poznání, je založený na zkušenosti a vlastně neopakovatelný, neboť v pedagogickém výzkumu nelze dodržet přesně tytéž výzkumné podmínky. Mezi oběma typy existuje úzké spojení a oboustranná provázanost (Průcha, 2015).

Pelikán (2011) rozlišuje dva typy výzkumu, a to experimentální výzkum a ex post facto výzkum. V **ex post facto výzkumu** se nezávisle proměnná či proměnné už objevily a badatel začíná s pozorováním závisle proměnných nebo proměnné. Poté retrospektivně studuje nezávisle proměnné pro jejich možné účinky a vztahy na proměnné nebo proměnnou. Dá se říci, že velká část pedagogických výzkumů jsou výzkumy mající charakter ex post facto výzkumů. Naproti tomu **experimentální výzkum** volí zcela opačný postup, při němž se ověřuje, jestli předpokládaná intervenující proměnná způsobí v případě, kdy ji experimentátor mění, optimální změny v proměnné, kterou badatel považuje za proměnnou na ní závislou. Na rozdíl od ex post facto výzkumu při výzkumu experimentálním badatel pouze nekonstatuje určitý stav věcí, ale aktivně vstupuje do předpokládaných vztahů, aby je ověřil.

*„Ve výzkumu lze rozlišovat dva základní přístupy (designy), dvě základní a zároveň naprosto rozdílné strategie ke zkoumání skutečností, tedy kvalitativní a kvantitativní. Použití každého z nich ukazuje jisté nevýhody a výhody, má jistá úskalí a taktéž přednosti, a přináší specifické informace, které jsou recipročně nezastupitelné“* (Reichel, 2009, s. 40). U **kvantitativního přístupu** se předpokládá, že fenomény sociálního světa (různé jeho aspekty, procesy, objekty ad.), které činí předmětem zkoumání, jsou jistým způsobem měřitelné, či minimálně nějak uspořádané, tříditelné. Informace o nich, získávané v co nejvíce formálně porovnatelné a jisté kvantifikovatelné podobě, potom analyzuje statistickými metodami se záměrem ověřit

platnost představ o výskytu některých charakteristik zkoumaných fenoménů, případně o vzájemných vztazích těchto charakteristik, též o jejich vztazích k dalším objektům a jejich vlastnostem atd. **Kvalitativní přístup** představuje řadu odlišných postupů, které se snaží najít pochopení zkoumanému pedagogickému problému. Kvalitativní výzkum je numerické šetření a interpretace edukační reality. Jedinečnost kvalitativních přístupů není pouze v tom, že nepracují s měřitelnými charakteristikami. Pokoušejí se na určitý fenomén (prvek, proces, aspekt ad.) nahlížet v pro něj autentickém prostředí a vytvářet jeho obraz v co možná nejkompexnější podobě, včetně podob jeho vztahů s dalšími aspekty atd. Údaje jsou získávány hlubším a delším kontaktem s terénem (Arthur, Waring, Coe et al. 2012; Creswell, 2007; Gavora, 2010; Chráska & Kočvarová, 2014; Maňák, Švec ed. 2004; Mayring, 2016; Punch, 2008; Rumrill, Cook & Wiley, 2011; Silverman, 2005; Švaříček, Šedřová a kol. 2014).

Kvalitativní přístup	Kvantitativní přístup
intenzivní řešení zkoumané skutečnosti	extenzivní řešení zkoumané skutečnosti
indukce (nejprve sběr dat, pak formulace vztahů)	dedukce (nejprve formulace vztahů, pak sběr dat)
identifikace vztahů, vytváření nových hypotéz	zkoumání předpokládaných vztahů, ověřování hypotéz
zkoumání mnoha aspektů u mála objektů	zkoumání několika aspektů u mnoha objektů
postup flexibilně reaguje na zjištěné informace	postup předem naplánován projektem zkoumání
získávání údajů značně nestandardizované	získávání údajů vysoce standardizované
sběr a analýza údajů jsou většinou časově náročné	sběr a analýzu dat lze provést poměrně rychle
sběr dat končí po teoretickém nasycení	po výzkumu výběrového souboru sběr dat končí
vyhodnocování dat v průběhu jejich sběru	vyhodnocování dat po ukončení jejich sběru
využití statistiky minimální až nulové	statistické zpracování dat nezbytné
výpověď nekvantifikovaná, jedinečná, obrazná	kvantifikace dat, unifikace výpovědi vysoká
zobecnění výsledků problematické, spíše nemožné	zobecnění výsledků možné a očekávané
výsledky mohou být ovlivněny výzkumníkem	výsledky relevantně nezávislé na výzkumníkovi
pomáhá porozumět zkoumanému problému	testuje validitu porozumění zkoumaného problému
dobré poznání konkrétních podmínek a situací	závěry někdy příliš abstraktní pro konkrétní podmínky

**Tab. 1:** Rozdíly mezi kvalitativním a kvantitativním přístupem (Reichel, 2009)

Abychom mohli začít s výzkumem, je nutné přesně formulovat a vymežit **výzkumný problém**. K vyhledávání a vymezení výzkumného problému vede více cest.

Při hledání výzkumného problému je velmi četným zdrojem inspirace právě učitelská praxe. Jiným zdrojem inspirace může být odborná literatura. Kerlinger (1972, s. 30) konstatuje, že „*problém je ... výrok nebo tázací věta, která se ptá: Jaký je vztah mezi dvěma či více proměnnými? Na tuto otázku je odpověď tím, co hledáme výzkumem. Pokud je problém vědecký, obsahuje pokaždé dvě či více proměnných*“. **Proměnné** jsou charakteristiky prvků základního souboru, jež mohou nabývat více hodnot a existuje pro ně předpis, jak tyto hodnoty zjistíme. Data tvoří současné hodnoty proměnných. Většina výzkumných studií rozlišuje závisle a nezávisle proměnné. Znak ovlivňovaný, de facto chápaný jako účinek, se označuje za závisle proměnnou, tzv. cílovou, kritériální, odpověďovou. Vlastnost ovlivňující, kterou lze považovat za příčinu, se nazývá nezávisle proměnná (též explanační, prediktor). Při plánování výzkumu a formulování hypotéz je důležité brát v úvahu tzv. rušivé proměnné. Rušivá (matoucí) proměnná je taková proměnná, která má vztah s cílovou proměnnou a její působení zkresluje naše uvažování o vztahu nezávisle a závisle proměnné (Hendl, 2015; Juszczyk, 2003).

Při přípravě kvantitativního zkoumání se dříve nebo později dostáváme k zásadnímu momentu, a tím je formulace hypotéz. **Hypotéza** je podmíněně pravdivý výrok, domněnka o vztahu mezi dvěma nebo více jevy, o existenci nějakého faktu, procesu, fenoménu ad. a jejich příčinách, o jejich změnách atd. V empirickém výzkumu vychází ze znalosti problému, tj. z vytvářeného konceptuálního rámce zkoumání. Svou formulací předpokládá určitý stav (vztah mezi znaky ad.), který je možné zjišťovat a zkoumat, empiricky ověřovat. „*U formulace hypotéz je nezbytné zachovávat tři základní požadavky, někdy označovány též jako zlatá pravidla hypotézy. První říká, že hypotéza je tvrzením, jež se vyjadřuje oznamovací větou. Následně hypotéza musí vyjadřovat spojitost mezi dvěma proměnnými, tudíž musí být pokaždé formulována jako tvrzení o vztazích, následcích nebo rozdílech. Hypotézu je možné vždy empiricky ověřit, tedy proměnné, jež vystupují v hypotéze, musí být vždycky měřitelné*“ (Gavora, 2010, s. 66).

V žádném výzkumném šetření nesmí chybět charakteristika **výzkumného souboru**. Výzkumný soubor musí badatel kvalitně argumentovat, vysvětlit, proč si daný vzorek vybral. V kvantitativním výzkumu určujeme soubor tak, aby bylo možné uplatnit jeho výsledky. Zajištění platného souboru tedy nelze přenést na jiné základní výzkumné soubory. Po vypracování projektu následuje předvýzkum (pilotáž výzkumného šetření, pilotní studie), který slouží ke zpřesnění vlastní výzkumné strategie. Jde o ověření výzkumné strategie nebo nově používané výzkumné techniky na menším souboru, který

má základní rysy shodné se vzorkem, na němž bude realizován vlastní výzkum (Pelikán, 2011).

Při přípravě, realizaci i vyhodnocování výzkumných akcí je nutné zamýšlet se nad kvalitou výsledků zkoumání. Základními kritérii jsou jejich platnost, spolehlivost a zobecnění. **Validita** (platnost) je pojímána jako požadavek relevance mezi postupem, výzkumným cílem a dosaženými výsledky, který lze vyjádřit otázkou, zda bylo zkoumáno opravdu to, co jsme zkoumat chtěli. Validita tedy zahrnuje dva aspekty, zda byl splněn stanovený cíl výzkumu a zda byl získán věrný obraz skutečnosti. **Reliabilita** (spolehlivost) se zaměřuje na přesnost ve smyslu stálosti a/nebo shody získaných výsledků, tj. reflektuje chyby, které mohou vzniknout při paralelním či opakovaném zkoumání téhož objektu. Za předpokladu, že se tento nezměnil, je reliabilní ten postup (měření, dotazování, test aj.), který opakovaně přináší shodné údaje. **Reprezentativita** (zobecnění) představuje třetí aspekt hodnocení kvality zkoumání. V zásadě jde o to, zda údaje a závěry ze zkoumaných objektů jsou přenositelné a zobecnitelné, tj. zda to, co bylo vyzkoumáno, lze vztáhnout též na další objekty, které přímo nebyly předmětem zkoumání (Reichel, 2009).

Snad nejpoužívanější pedagogickou výzkumnou technikou je **dotazník**. Podstatou dotazníku je zjištění dat a informací o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají. Na rozdíl od některých jiných technik je používána forma písemných odpovědí na položené otázky. Dotazník je podle tohoto pojetí koncipován jako baterie otázek, na něž respondent odpovídá buď formou jednoduchých odpovědí typu „ano“, „ne“, resp. „nevím“, případně jako soubor otázek, k nimž je vždy přiřazena sada možných odpovědí, z nichž dotazovaný vybírá pro sebe nejvhodnější alternativu (Čábalová, 2011; Gavora, 2010). Pro kvalitativní výzkum je typickou metodou sběru dat **rozhovor** (interview), který je poměrně specifickou sociální situací, jež je navozena uměle, většinou na základě určité aktivity výzkumníka. Role výzkumníka se samozřejmě bude značně lišit dle toho, jestli půjde o nestrukturovaný, polostrukturovaný nebo strukturovaný rozhovor. Cílem polostrukturovaného a hloubkového rozhovoru je získat komplexní a detailní informace o studovaném jevu. Výzkumník má připraveny otázky nebo témata, které mohou být v průběhu rozhovoru modifikovány dle potřeby (Švaříček, Šedřová a kol. 2014).

Završením vlastního výzkumu je zpracování **výzkumné zprávy**. Smyslem jejího zpracování je zevrubná informace o výzkumném problému, základních přístupech k jeho řešení, analýze dat získaných šetřením a závěrech, které z výzkumu vyplynuly.

Dobrá výzkumná zpráva není mnohoslovná, ale obsahuje nezbytné informace potřebné k tomu, aby čtenář nejen pochopil záměry autora a jeho výzkumné postupy, ale aby mohl kdykoliv ověřit třeba opakováním šetření validitu zjištěného. Ze zprávy by měla být patrná konfrontace zjištěných poznatků s platnými teoriemi i s výsledky bádání jiných autorů. To umožní čtenáři posoudit, do jaké míry je realizovaný výzkum posunem ve vědeckém bádání, ale i v rozvoji pedagogické teorie, jde-li o objevná zjištění nebo o potvrzení již známého (Benčo, 2001; Chráska, 2016; Pelikán, 2011; Skutil a kol. 2011; Švaříček, Šedřová a kol. 2014; Švec a kol. 2009).

## **Shrnutí**

*Myšlenka inkluzivního vzdělávání se v posledních dvou dekádách prosazuje jako jedna z priorit vzdělávací politiky. Inkluze ve vzdělávání je chápána jako proces postupné změny vzdělávání a snaží se vypořádat s diverzitou žákovské populace a akceptovat odlišnosti mezi jedinci, jež vnímá jako potenciál k dalšímu učení. Nastoluje vizi, že na úrovni terciárního, středního, základního a předškolního školství mají být žáci bez ohledu na zdravotní stav, socioekonomický status či jejich původ vzdělávání společně v běžných školách. Inkluzivní vzdělávání představuje široké spektrum procesů, aktivit a strategií, jež se snaží uskutečňovat právo na užitečné, adekvátní a kvalitní vzdělání osob se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluzivní vzdělávací systém se vyznačuje trvalým procesem změn v běžné základní škole, a to v používání metod i didaktického konceptu, organizaci školy, složení učitelského sboru, kdy asistenti pedagoga a speciální pedagogové vytvářejí jeden tým s kmenovými učiteli a stávají se tak pevnou součástí školy.*

*Současnou tendencí v zemích EU je inkluze maximálního počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu. Země mohou být rozděleny do tří kategorií dle vztahu k inkluzi. První kategorie (one-track approach) zahrnuje země, jež usilují o inkluzi většiny žáků. Druhá kategorie (multi-track approach) je tvořena zeměmi, které mají multidisciplinární přístup k inkluzi. Ve třetí kategorii (two-track approach) jsou dva odlišné vzdělávací systémy. Vzdělávací politika se zřetelem na inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami řadí Švédsko k zemím s one-track approach. Pomocí široké nabídky speciálněpedagogické podpory a*



*podpůrných služeb pro školu hlavního vzdělávacího proudu se má realizovat cíl, aby se všichni žáci vyučovali v jedné škole. Potřeby každého jednotlivého žáka jsou prvořadě, proto ve školách ve Velké Británii jsou ještě k dispozici speciální podpůrné nabídky. Velká Británie i Česká republika jsou se zřetelem na vzdělávací politiku země s multi-track approach. Belgie, co se týče aktuální vzdělávací politiky, patří k zemím s two-track approach.*

*Na základě zvyšujícího se propojení speciálněpedagogických služeb (podpora, poradenství aj.) lze spatřit vzájemný vztah k jednotnému kvalitativnímu rámci, který je nezávislý na třídě, koncepci, škole či kraji. Ve spolkové zemi Baden-Württemberg (Německo) byl za tímto účelem vytvořen koncept individuálního doprovodu učení a vývoje. Základ koncepce pro výklad standardizovaných postupů v kantonu Curych (Švýcarsko) tvoří Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví. Ta především vyžaduje nový přístup od aktérů a změnu myšlení u kompetentních osob zabývajících se vysvětlením nálezu. Nyní je potřebné dokumentovat nálezy přímo s vysvětlením nebo výkladem standardizovaného postupu. V České republice jsou definovány stupně podpůrných opatření a jim odpovídající speciálněpedagogická podpora pro žáky v inkluzivním prostředí. Změny ve školském zákoně vedou k odklonu od postižení/znevýhodnění k dopadům, které znevýhodnění či postižení přináší do edukace. Na tyto potřeby právě reagují podpůrná opatření. Nová úprava nastavuje pět stupňů podpory a umožňuje pomáhat i žákům s menšími obtížemi, kteří jsou schopni s takovou podporou chodit i do školy hlavního vzdělávacího proudu.*

*Pedagogika je věda, která se utvářela poněkud jiným způsobem než tzv. klasické (přírodní) vědy. Odlišnosti lze spatřovat v teoretickém systému i metodologickém vybavení. Na pedagogiku nebylo dříve pohlíženo jako na empirickou disciplínu, ale spíše jako na disciplínu vytyčující normy jednání a chování v oblasti výchovy a vzdělávání. V minulosti se příliš nezabývala ověřováním hypotéz, ale spíše popisem a vysvětlením. V současnosti má již pedagogika své místo v systému věd a jako věda se také prezentuje. Současná pedagogika je předmětem neustálého zkoumání a se stále se měnící realitou se snaží zkoumat, poznávat či potvrzovat to, co již bylo platné. Potřeba po vědění a poznání vychází od samotné populace, na základě zmírnění nevědomosti, zkreslení či nesprávného vnímání reality. Zkoumání reality je prováděno na základě výzkumu, který má cyklický charakter. Ve stále se měnící realitě není možné považovat žádné řešení za definitivní a tak je reálné výzkumy opakovat, pátrat po nových možnostech a jejich alternativách.*

## 2 Vzdělávání žáků s mentálním postižením se zaměřením na lehké mentální postižení

### 2.1 Pojetí mentálního postižení

V české i zahraniční literatuře se lze setkat s poměrně širokou škálou termínů pro označení mentálního postižení. Rubínšteinová (1986, s. 39) užívá termín **mentální zaostalost**, kterou definuje jako „*trvalé porušení poznávacích činností, které vzniklo v důsledku organického poškození mozku*“. Zde jde o zdůraznění biologických faktorů, které jsou typické zejména v ruské odborné literatuře vycházející ze základů učení I. P. Pavlova. V české literatuře se s podobným pojetím setkáváme u Sováka (1980, s. 126), který používá termín **slabomyslnost (oligofrenie)** a vymezuje jej jako omezení vývoje všech psychických funkcí, nejvíce však funkcí rozumových, které mají různé příčiny a odlišný základ patologicko-anatomický. Většinou jde o následky hrubšího poškození mozku, vzácněji jsou uváděny jiné příčiny. Vznik oligofrenie se váže především na období prenatální (50-60 %), v období perinatálním vzniká jen 8 % slabomyslností, na postnatální období je vázáno 20-30 % postižení.

#### Sociální faktory mentální retardace

Sociální faktory mentální retardace jsou zdůrazněny v anglosaské literatuře. Mercerová stanovila definici podle perspektivy sociálního systému, v níž je jedinec s mentální retardací dosaženým sociálním stavem a mentální retardace je pak role, která s tímto stavem souvisí. To znamená, že jedinec má mentální retardaci, pokud ho takto označí určitý sociální systém. Nejčastěji bývá takovým sociálním systémem škola (Černá, Novotný, Stejskal & Zemková, 1995; Müller, 2001).

V roce 1959 se v Miláně konala konference Světové zdravotnické organizace (WHO), na níž se zástupci jednotlivých vědních oborů zabývající se problematikou jedinců s poruchami intelektu z nutnosti sjednotit pojmové a terminologické vymezení daného jevu dohodli na používání zastřešujícího termínu **mentální retardace**. Měl interdisciplinární charakter a zasahoval do všech oblastí života jedince s postižením – lékařské, psychologické, pedagogické, sociální – po celý jeho život (Bartoňová, Bazalová & Pipeková, 2007).

Termín mentální retardace byl zaveden Americkou asociací pro mentální deficienci (American Association of Mental Deficiency, AAMD) asi ve třicátých letech minulého století (Koluchová & Vavrdová, 1983). Postupně byly tímto termínem nahrazovány termíny, které se v praxi i odborné literatuře používaly u nás i v minulosti. Termín mentální retardace znamená opoždění rozumového vývoje, je odvozen z latinského mens, 2. p. mentis (mysl, rozum) a retardace z latinského retardatio (zdržet, zaostávat, opožďovat). Problémy se stanovením definice mentální retardace jsou od vzniku tohoto termínu (Franiok, 2008; Lečbych, 2008; Müller, 2001).

### **Definice mentální retardace**

V roce 1977 byla uvedena první definice mentální retardace v Terminologickém speciálněpedagogickém slovníku vydaném mezinárodní organizací UNESCO: „*pod heslem mentální retardace se rozumí celkové snížení intelektuálních schopností osobnosti postiženého, které vzniká v průběhu vývoje a je obvykle provázeno nižší schopností orientovat se v životě*“ (Černá in Černá, Novotný, Stejskal & Zemková, 1995, s. 12). Nedostatek adaptivního chování se projevuje v omezených možnostech vzdělávání, zpomaleném zaostávajícím vývoji, v nedostatečné sociální adaptaci, přičemž se uvedené symptomy mohou projevovat v různých kombinacích nebo zcela samostatně. V roce 1983 byla daná definice upravena, a to ve smyslu důrazu na osobnost každého jedince s postižením. Místo pojmu mentálně postižený se začal užívat pojem jedinec (osoba) s mentálním postižením s úmyslem zdůraznit fakt, že nejprve posuzujeme člověka jako osobnost a teprve poté jeho postižení (Pipeková, 2006).

Nejznámější definicí v naší odborné literatuře je definice mentální retardace od Dolejšího (1973, s. 38): „*mentální retardace představuje vývojovou poruchu integrace psychických funkcí rozličné hierarchie s celkovou subnormální inteligencí a variabilní ohraničeností, závislá na některých z těchto činitelů: na deficitním učení; na typologických zvláštностech vývoje osobnosti; na porušeném stavu anatomicko-fyziologické struktury a funkce mozku a jeho zrání; na nedostatecích genetických vloh; na zvláštностech vývoje motivace, zejména negativních zkušenostech jedince po opakovaných stavech stresu i frustrace; na nedostatečném nasycování základních psychických potřeb dítěte vlivem deprivace kulturní, emoční a sensorické*“. Znamená to, že toto postižení vzniká v průběhu vývoje dítěte, psychické funkce nefungují dohromady jako u jedince intaktního, porucha zasahuje více složek osobnosti. Jedinec s mentálním postižením je narušen jednak duševně, jednak je toto postižení často patrné

i na somatickém vzezření, narušena je i socializace takového jedince. Nejnápadněji se tento deficit projevuje při osvojování nových poznatků, při učení, a to nejčastěji ve škole. Z toho důvodu by ve škole měla probíhat kvalitní speciálně pedagogická diagnostika, kterou provádí učitel ve třídě při práci s žákem (Beirne-Smith, Patton & Ittenbach, 1994; Valenta & Müller, 2013).

Vágnerová (2004, s. 289) definuje mentální retardaci jako „*neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje (méně než 70 % normy), přestože byl takový jedinec přijatelným způsobem výchovně stimulován. Nízká úroveň inteligence bývá spojena se snížením či změnou dalších schopností či odlišností ve struktuře osobnosti*“. Hlavními znaky mentální retardace dle Vágnerové (2004) jsou: nízká úroveň rozumových schopností, která se projevuje především nedostatečným rozvojem myšlení, omezenou schopností učení a následkem toho i obtížnější sociální adaptací na běžné životní podmínky; postižení je vrozené; postižení je trvalé, přestože je v závislosti na etiologii možné určité zlepšení (horní hranice dosažitelného rozvoje takového jedince je dána jak závažností a příčinou postižení, tak individuálně specifickou přijatelností působení prostředí, tj. výchovných a terapeutických vlivů).

Švarcová v úvodu své publikace uvádí, že termín mentální retardace považuje za optimističtější a méně osudový než mentální postižení, i když oba tyto termíny označují totéž. Mentální retardaci popisuje jako zaostávání vývoje rozumových schopností při odlišném vývoji některých psychických vlastností a poruchách adaptačního chování. Dále uvádí, že se jedná o trvalé snížení intelektových schopností, které vzniklo následkem organického poškození mozku. Mentální retardace není nemoc, je to stav trvalý, způsobený neodstranitelnou nedostatečností nebo poškozením mozku (Švarcová, 2011, s. 24-25).

### **Mentální postižení – vymezení pojmu**

Při vymezení mentálního postižení zdůrazňujeme multidimenzionální přístup, který v sobě integruje hledisko medicínské, pedagogické, psychologické i sociální. V současnosti je upřednostňován termín **mentální postižení** před termínem mentální retardace. Na tento fakt poukazuje Americká asociace pro mentální a vývojová postižení (dříve Americká asociace mentální retardace). V průběhu historie se v definování mentální retardace objevovaly dvě základní charakteristiky, které vycházely z diagnostiky mentálního postižení. Jednalo se o podstatné snížení intelektových schopností a o snížení schopnosti adaptace. V definicích vyskytujících se v literatuře

ještě před rokem 1970 bylo hlavním kritériem stanovení mentální retardace stupeň intelektu, schopnost adaptace vstoupila do definic až v roce 1973. Na základě výše uvedeného stanovila Americká asociace mentální retardace (American Association on Mental Retardation, AAMR) tuto definici: „*mentální retardace představuje značné omezení ve funkčnosti charakterizované významným snížením intelektových schopností, existujících souběžně s omezeními ve dvou či více následujících oblastech dovedností - komunikace, sebeobsluha, domácí péče, užití jazyka, sebeovládání, zdraví a bezpečnost, vzdělávání, volný čas a práce*“ (Henley, Ramsey & Algozzine, 2002, s. 52).

V roce 2002 vydala Americká asociace pro mentální a vývojová postižení doporučení pro definování a klasifikaci mentálního postižení vycházející z potřebné podpory. Tento přístup představuje odklon od definování mentální retardace na základě snížených intelektových schopností směrem k zjištění podpory potřebné pro fungování daného jedince ve škole, doma, společnosti a v zaměstnání. „*Mentální retardace je snížená schopnost charakterizovaná signifikantními omezeními v intelektových funkcích a též v oblasti adaptačního chování, což se projevuje ve schopnosti myslet v abstraktních pojmech a v sociálních a praktických adaptačních dovednostech*“ (Trask in Heward, 2003, s. 202).

Pro aplikaci definice uvádí Heward (2003) pět základních předpokladů: u každého jedince se mimo omezení objevují též silné stránky; snížení intelektových schopností jedince a jeho sociální projevy je důležité posoudit ve spojitosti se společenským prostředím typickým pro kulturu jedince a daný věk; je nezbytné respektovat jazykové a kulturní odlišnosti a taktéž individuální rozdíly ve vnímání, komunikaci, chování a pohybových možnostech; zjišťování limitů zabezpečuje vypracování systému náležité podpory; vhodně nastavená individuální podpora přináší po určité době celkové zlepšení kvality života jedince s mentálním postižením.

Americká asociace pro mentální a vývojová postižení (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, AAIDD) charakterizovala v jedenácté revizi Manuálu mentální retardace, vydaném v roce 2010, mentální postižení (intellectual disability) jako významné snížení intelektových funkcí a adaptačního chování, které se projevuje v mnoha každodenních praktických i sociálních dovednostech, přičemž se tento stav projevuje do 18. roku věku. Intelektové funkce odkazují na obecnou mentální kapacitu, které zahrnují schopnost logického myšlení, učení se, přizpůsobení se novému, řešení problémů a vzniklých situací, poznávání i další schopnosti. Test inteligence (IQ test) dosahující kolem 70 až 75 bodů naznačuje

snížení intelektových funkcí. Omezení adaptivního chování zahrnuje tři typy dovedností: sociální (odpovědnost, interpersonální dovednosti, schopnost řídit se pravidly a zákony, sebedůvěra, řešení sociálních problémů ad.), pojmové (peníze čas, řeč a trivium, sebeřízení ap.), a praktické (zaměstnání a profesní dovednosti, využívání dopravních prostředků, sebeobsluha, telefonování, manipulace s penězi ad.) (AAIDD, 2010; Valenta, Michalík, Lečbych a kol. 2012).

Nejnovější užívaný termín, který jsme převzali z anglické odborné terminologie a který preferují rodiče dětí s mentálním postižením, je označení **potíže v učení** (learning disabilities). Je zde ovšem terminologický rozpor s anglickým ekvivalentem, který se užívá ve Velké Británii (nikoliv USA). Termín learning disabilities by měl být správně přeložen jako poruchy učení, překládá se jako potíže v učení, anglický ekvivalent by pak byl learning difficulties: tento termín se ve Velké Británii používá pro poruchy učení (nikoliv v USA). Je důležité podotknout, že termín potíže v učení zatím nenašel oporu mezi českými odborníky z psychopedie a speciální pedagogiky. Tento termín se v současné době jeví jako nejvhodnější a nejvíce proinkluzivní, nezdůrazňuje primární problém, diagnózu jedince, tedy mentální postižení, ale zaměřuje se na důsledek, na potíže v učení, které jedinec má a které pedagogy mají primárně zajímat. V USA se pro označení diagnózy mentální postižení používá termín mental retardation a termínem learning disorders jsou myšleny specifické poruchy učení, jako je dyslexie, dysgrafie aj. Termín mental retardation je spíše termínem užívaným v medicínském konceptu (Case & Dalley, 2004; Norwich & Kelly, 2005; OECD, 2000).

V obou jmenovaných zemích a dalších anglicky mluvících zemích se můžeme setkat s termínem intellectual disabilities. Jedná se o široký koncept skrývající v sobě různé deficity intelektu včetně mentální retardace, lehkých deficitů, které ještě nemohou být označeny za mentální retardaci, patří sem specifické poruchy učení a případy později získaných postižení mozku na základě úrazů a neurodegenerativních onemocnění typu demence. Mohou se objevit v jakémkoliv věku. Někdy se ale tento termín používá jako synonymum mentální retardace. Termín developmental disability je širším termínem. Dalším užívaným termínem, obzvláště v diagnostice, je termín mental disorders. Pro souběžné postižení více vadami existuje označení multiple disabilities (APA, 2000; Bazalová, 2014; WHO, 2007).

V německy mluvících zemích se pro mentální postižení používá termín geistige Behinderung, pro těžké mentální postižení termín schwere geistige Behinderung, pro souběžné postižení více vadami termín Mehrfachbehinderung, termín

Schwerstmehrfachbehinderung nebo schwere Mehrfachbehinderung znamená těžké kombinované postižení. Také v německé literatuře je užíván pojem potíže v učení (Lernbehinderung) vztahující se k rozmezí IQ 70-85 (Bach, 2000; Fröhlich, 1994; Pipeková, Vítková et al. 2014; Rix, 2008).

Henley, Ramsey a Algozinne (2002, s. 32-33) uvádějí, že nejpočetnější skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami tvoří žáci s lehkým postižením (students with mild disabilities). Do skupiny žáků s lehkým postižením patří žáci s lehkým mentálním postižením, žáci s poruchami učení a žáci s poruchami chování a emocí. Dané označení ale neznamená, že by tito žáci měli lehčí problémy, ale že mají specifické potíže v učení, které jim však umožňují vzdělávání v běžné třídě (Boyle & Scanlon, 2009).

### **Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví**

Světová zdravotnická organizace (WHO) v Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN) používá stále termín mentální retardace. K 1. 1. 2013 byla zpracována další aktualizace MKN-10. Světová zdravotnická organizace deklarovala úmysl zavést novou 11. revizi MKN v roce 2015. Americká psychická asociace (APA) zveřejnila Diagnostický a statistický manuál (DSM), v současné době platí verze DSM-5. Mentální postižení patří podle tohoto manuálu mezi neurovývojové poruchy. Nejnovější klasifikace, která by měla být využívána shodně ve školství, v oblasti sociální péče a ve zdravotnictví, je platná **Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví (MKF)**. Tato klasifikace byla schválena všemi členskými zeměmi WHO v roce 2001 a podává nový pohled na pojmy zdraví a postižení. Zejména bere v úvahu sociální aspekty postižení, na které není pohlíženo pouze jako na medicínskou či biologickou poruchu. V podmínkách speciálněpedagogického vzdělávání se tak zaměřuje na kvantifikaci speciálních vzdělávacích potřeb žáků s mentálním postižením jakožto nezbytného východiska pro stanovení míry speciálněpedagogické podpory, vycházejících z MKF. Specifika diagnostiky a volba opatření k žákům s mentálním postižením je popsána ve vytvořeném diagnostickém materiálu *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb – diagnostické domény pro žáky s mentálním postižením* (Bartoňová, Pipeková, Vítková eds. 2016; Valenta a kol. 2012).

Fenomén mentálního postižení není sice v MKF výslovně zmíněn, avšak tento model poskytuje rámec, ve kterém je možné popsat různé formy mentálního postižení. S pomocí komponent MKF se dají konstruovat zcela různé vzájemné souvislosti, které

vedou k tomu, co můžeme chápat jako mentální postižení, ale také nemusíme (Fischer, 2003). „*Pro jedince s mentálním postižením, zvláště s kombinovaným postižením, jsou zdravotní výkony a pedagogická podpora často předpokladem pro společenskou účast, k tomu patří např. komunikační systémy nebo podpora mobility*“ (Haveman & Stöppler, 2014, s. 13).

Zejména v kontextu posilování (Empowerment) a Hnutí za nezávislý život (Independent-Living-Bewegung) se stalo sebeurčení důležitým centrálním bodem při doprovodu lidí s postižením. Pojem sebeurčení je chápána možnost individua sdělit odpovídajícím způsobem svá přání, potřeby, zájmy a představu hodnot a podle toho jednat. Sebeurčení má – ve vymezení k cizímu určení – být cílem výchovy člověka jak s mentálním postižením, tak i bez tohoto postižení (Mühl, 2000; Shwalb & Theunissen, 2009).

Doprovod lidí s mentálním postižením je v současné době realizován především z hlediska občanského. Lidé s mentálním postižením jsou právoplatnými členy ve společnosti se stejnými právy a povinnostmi (Theunissen, 2005; Theunissen et al. 2007). Mentální postižení není žádná nemoc, nebo nějaké příliš izolující postižení nebo poškození, nýbrž komplexní a multifaktoriální fenomén vyžadující interpretaci s kořeny v kultuře (Mont, 2007).

## 2.2 Charakteristika jedinců s mentálním postižením

Pedagogikou osob s mentálním a dalším postižením se zabývá obor **psychopedie**. V užším kontextu je psychopedie speciálněpedagogická disciplína, která se zabývá edukací osob s mentálním postižením či jinou duševní poruchou a zkoumáním formativních (výchovných) a informativních (vzdělávacích) vlivů na tyto osoby. V širším pojetí je možno na psychopedii nahlížet jako na interdisciplinární obor zabývající se prevencí (hlavně terciální), prognostikou mentálního postižení (popř. jiných duševních postižení) se zřetelem na edukaci, reedukaci, diagnostiku, terapeuticko-formativní intervenci, kompenzaci, rehabilitaci, inkluzi a socializaci či resocializaci osoby s mentálním či jiným duševním postižením (Valenta in Valenta a kol. 2014, s. 21).

Žáci s postižením v učení (lehké mentální postižení) neměli často vývojově příznivé podmínky v důsledku sociálního vyřazení, socio-kulturního znevýhodnění nebo



psychosociálního traumatu. Sociální učení jim ulehčuje situaci v případě, že si při tom s podporou vyzkouší, jak mají přijímat podněty, jak zacházet s konflikty a jak vzájemně kooperovat. Jestliže přetrvávají potíže s učením, tak je nezbytná pomoc v této problémové situaci, která je sociálně spojená s mnoha předsudky a značně snižuje možnosti žáka na profesní uplatnění (Brožová, 2010; Chaloupková, 2011).

U žáků s výrazným omezením kognitivního vývoje (středně těžké a těžké mentální postižení) jsou potřeby dané vzhledem k jejich personálnímu vývoji a zcela individuální. Je pro ně nezbytné, aby zažívali přátelsky nakloněné a bezpečné vztahy a na jejich podkladě si mohou osvojit představy a pojmy skrze konkrétní a smysluplné zkušenosti v každodenních oblastech života. Vedení je potřeba pro úkony realizované při sebeobsluze a v každodenním životě. Velmi důležité jsou též nabídky pro orientaci v životním prostředí. Komunikační schopnost těchto žáků lze podporovat znakovou řečí, hláskovou řečí a obrázkovou symbolikou. Výrazové možnosti pro zážitky, pocity a zkušenosti potřebují podporu. Pro delší časové období jsou významné nabídky pro osvojení si základních schopností v psaní, čtení a počítání (Bartoňová, Bazalová & Pipeková, 2007; Pipeková, 2006; Rapley, 2004; Vančová, 2005).

### **Charakteristika jedince s mentálním postižením**

Osobnost je individuální jednota člověka, jeho duševních vlastností a dějů, která je založena na jednotě těla a projevuje se ve společenských vztazích (Helus, 2009; Kohoutek, 2000; Říčan, 2010). Vzhledem k tomu, že každý jedinec je složitou a jedinečnou konfigurací duševních dějů a vlastností, je velmi obtížné podat alespoň hrubý, obecný nástin charakteristiky jedince s mentálním postižením. V odborné literatuře, především z oblasti speciální pedagogiky a psychopatologie, nalézáme téměř vždy pojednání o specifičnosti osobnosti jedinců s mentálním postižením. Mnoho autorů se sice shoduje, že v diagnostickém procesu je nezbytné hledat silné stránky jedince s mentálním postižením, ale naopak se v těchto pojednáních setkáváme s popisem nedostatků jedince s mentálním postižením (Baroff & Olley, 1999; Bendová & Zikl, 2011; Reiss, 2000; Rubinšteinová, 1986; Suhrweier, 1999; Svoboda ed., Krejčířová & Vágnerová, 2015). Většinou se zde dočítáme o infantilnosti osobnosti, zvýšené závislosti na rodičích, sugestibilitě, pohotovosti k úzkosti, zvýšené potřebě bezpečí, rigiditě chování ad. Lečbych (2008, s. 29) upozorňuje na skutečnost, že *„mnohé z těchto popisů je však důležité chápat jako artefakty, neboť často ignorují vliv sociálního prostředí a specifičnost podmínek, ve kterých osoby s mentálním postižením*

*žijí a vyrůstají (historicky vznikají popisy osobnosti jedinců s mentálním postižením v kontextu chráněného či ústavního prostředí)“.* V obecné rovině je nutno ještě zmínit, že u mentálního postižení se nejedná pouze o prosté časové opožďování duševního vývoje, ale taktéž o strukturální vývojové změny. Děti s postižením nemůžeme tedy automaticky přirovnávat k mladšímu intaktnímu dítěti, neboť to není pouze kvantitativní otázka, ale dochází též ke změnám kvalitativním (Dolejší, 1973; Valenta & Krejčířová, 1997).

### **Psychické zvláštnosti jedinců s lehkým mentálním postižením**

Jedinci s lehkým mentálním postižením (individuals with mild intellectual disabilities) většinou účelně užívají řeč v každodenním životě, udržují konverzaci a podrobí se klinickému rozhovoru, i když mluvu si osvojují opožděně. Většina těchto jedinců dosáhne úplné samostatnosti v osobní péči (mytí, jídlo, hygienické návyky, oblékání) i praktických domácích dovednostech, samozřejmě je vývoj oproti normě značně pomalejší (Černá a kol. 2015; Lechta, 2011). Hlavní potíže se u těchto jedinců zpravidla objevují při teoretické práci ve škole. Mnoho z nich má specifické problémy s psaním a čtením. Dětem s mentálním postižením značně prospívá vzdělávání a výchova zaměřená na kompenzování nedostatků a rozvíjení jejich dovedností. Téměř všechny jedince na horní hranici lehkého mentálního postižení je možné zaměstnat prací, která vyžaduje zejména praktické schopnosti, včetně málo kvalifikované nebo nekvalifikované manuální práce (Matson, 2007; Říčan, Krejčířová a kol. 2006). V sociokulturním kontextu, kde se neklade téměř žádný důraz na teoretické znalosti, nemusí lehké mentální postižení působit žádné větší obtíže. Důsledky postižení se však projeví, pokud je jedinec s postižením také značně sociálně a emočně nezralý, např. obtížně se přizpůsobuje normám, očekáváním a kulturním tradicím, není schopen vypořádat se s požadavky výchovy dětí nebo manželství, nedokáže samostatně řešit problémy plynoucí z autonomního života, jako je zajištění úrovně bydlení, získání a udržení si odpovídajícího zaměstnání nebo jiného finančního zabezpečení, zdravotní péče aj. (Pipeková, 2006). *„Behaviorální, emocionální a sociální potíže jedinců s lehkou mentální retardací a z toho plynoucí potřeba podpory a léčby jsou bližší potřebám osob s normální inteligencí, než specifickým problémům jedinců s těžšími stupni mentální retardace. Organická etiologie je zjišťována u zvyšujícího se počtu jedinců, u mnoha však příčiny zůstávají dosud neodhaleny“* (Švarcová, 2011, s. 28). U jedinců s lehkým mentálním postižením se mohou v individuálně odlišné míře projevit i

přidružené chorobné stavy, jako jsou epilepsie, poruchy autistického spektra a další vývojové poruchy, tělesné postižení nebo poruchy chování (Müller, 2001; Zvolský a kol. 2003). Etiologie lehkého mentálního postižení je většinou připisována zděděné inteligenci a vlivům rodinného prostředí. Rodiče, kteří sami mají nižší hodnotu intelektu, postihují své potomky dvojnásobně, tj. dědičností a nepodnětnou výchovou, což je někdy nazýváno jako familiární mentální postižení (Bazalová, 2014; Matulay a kol. 1986; Reddy, Malini & Kusuma, 2004). V případě lehkého mentálního postižení může jít o podstatný rozptyl normálního rozložení intelektových schopností v populaci, častěji je ale příčinou organické poškození centrální nervové soustavy v období prenatalním nebo perinatálním, genetická vada či metabolická porucha. U více než 50 % případů není etiologie známa. Tato skupina tvoří 80 % osob s mentálním postižením. Lehké mentální postižení se vyskytuje asi u 2,5 % populace (Bartoňová, Pipeková, Vítková eds. 2016; Chaloupková, 2011; Říčan, Krejčířová a kol. 2006).

### **Charakteristika učebních procesů u jedinců s lehkým mentálním postižením**

**Učení** je důležitou součástí kognitivních procesů a rozhodujícím činitelem psychického vývoje. „*Učení znamená získávání zkušeností, utváření a pozměňování jedince v průběhu života*“ (Čáp in Čáp & Mareš, 2007, s. 80). Mezi jeho hlavní funkce patří adaptace jedince k prostředí (společnosti) a jeho změnám (Dolejší, 1973). Učení jedinců s mentálním postižením má dle Požára (1997) tato specifika: neschopnost realizovat obecné instrukce o charakteru a cíli úkolu, prodloužená první (tzv. orientační) fáze učení, nevhodná volba a strategie (často volí nesprávnou strategii a těžko mění zvolený postup), zvýšená tendence vytvářet stereotypní (chybné) reakce. Jakabčic a Požár (1995) uvádějí, že pokud jde o učení, výkon je ovlivněn úrovní inteligence, ne však přímo úměrně. Vyšší výkon podávají ti, u kterých jsou na relativně dobré úrovni faktory pozornosti, krátkodobé mechanické paměti, prostorové orientace a senzomotorické koordinace. Pokud jde o verbální učení dětí s mentálním postižením, mají větší problémy s osvojováním abstraktních slov a výkon je nižší, závisí také na povaze učebního materiálu (smysluplnosti, podrobnosti). Při učení souvislému textu mají tyto děti tendenci učit se text nazpaměť. Nejlépe si vybavují slova umístěná na začátku a na konci textu. Kromě toho používají slova, která se v textu nevyskytovala (zkomolená slova, novotvary), a opouští téma (Jakabčic & Požár, 1995; Müller, 2001; Švarcová, 2011).

Jak uvádí Čačka (2002, s. 37): „**vnímání** je bezprostřední smysluplné odrážení *senzorického pole subjektem*“, přičemž pochopení situace nezávisí pouze na přijatých informacích prostřednictvím smyslů, ale vyžaduje také účast paměti, myšlení, prožívání a motivace. Základem vnímání (percepce) je vytváření zásoby podmíněných reflexů (Kohoutek, 2008). U intaktního dítěte je tento proces rychlý a bouřlivý, u dětí s mentálním postižením se počitky a vjemy vytvářejí pomalu s určitými odchylkami. Opožděná, omezená schopnost vnímání, charakteristická pro děti s mentálním postižením, má velký vliv na celý další průběh jejich psychického vývoje. Rubínšteinová (1986) uvádí následující zvláštnosti smyslové percepce jedinců s mentálním postižením: snížení rozsahu zrakového vnímání a tím ztížené chápání lineární perspektivy, snížené vizuálně-prostorové schopnosti, snížená schopnost diskriminace figury a pozadí, snížená citlivost hmatových vjemů, opožděná diferenciací fonému akustickým analyzátořem, zhoršená koordinace pohybů. Podle Müllera (2001) je základní podmínkou vnímání prvotně důkladná diagnostika obtíží a potom dostatečné množství sluchových, zrakových a motorických podnětů.

**Myšlení** je zobecněné a slovem zprostředkované poznávání skutečnosti. Myšlení umožňuje poznat podstatu předmětů i jevů a dává možnost předvídat výsledky určitého jednání, tvořivě a cílevědomě pracovat (Čáp & Mareš, 2007; Piaget & Inhelder, 2014). V charakteristice mentálního postižení se zpravidla poukazuje na to, že jeho základním znakem je porušení poznávací činnosti (Dolejší, 1973). Dítě s mentálním postižením má velmi omezenou schopnost abstrakce a zobecňování, patrně pouze u dětí s lehkým mentálním postižením se myšlení může dostat za hranice konkrétnosti (Baroff & Olley, 1999). Dítě s mentálním postižením spíše vzpomíná, než přemýšlí, jeho myšlení se omezuje na konkrétní situační souvislosti mezi předměty a jevy, je chudé a neproduktivní. Švarcová (2011) uvádí další charakteristické zvláštnosti myšlení dětí s mentálním postižením: nedůslednost myšlení (výkyvy pozornosti, neustále kolísající tonus psychické aktivity znemožňují dítěti déle a soustředěně promýšlet nějakou otázku), slabá řídicí úloha myšlení (neschopnost v případě potřeby použít již osvojených rozumových operací), nekritičnost myšlení (neschopnost srovnávat své myšlenky a činy s požadavky objektivní reality). Podle Vygotského (2004) se v raném vývoji dítěte kříží vývoj myšlení s vývojem řeči, vývojově se schází a působí vznik zcela nové formy chování. Myšlení se tak stává úzkou spojnicí s řečí.

**Řeč** se obvykle považuje za nástroj myšlení a prostředek vzájemného styku (dorozumívání). Jak ve fylogenezi, tak i v ontogenezi je řeč zpočátku prostředníkem

vzájemného styku a také označování, teprve později se stává nástrojem, s jehož pomocí člověk myslí a vyjadřuje své myšlenky (Rubinštejnová, 1986; Vágnerová, 2004). U dětí s mentálním postižením se sluchové rozlišování i vyslovování slov a vět vytváří později než u dětí intaktních. Nedostatky fonemického sluchu se prohlubují zpomaleným tempem vývoje artikulace. Nepřesnost výslovnosti ztěžuje zlepšení kvality sluchových vjemů (Kent, 2004; Valenta & Müller, 2013). Slovní zásoba u žáků s mentálním postižením v mladším školním věku je mnohem menší než u jejich intaktních vrstevníků. Rozdíl je také mezi aktivní a pasivní slovní zásobou. Aktivní slovní zásoba je neobyčejně chudá, velmi málo používají přídavných jmen, sloves a spojek. Mluvnická stavba řeči je velmi nedokonalá. Žáci hojně používají zájmen, místo aby jmenovaly jednající osoby. Zvlášť nápadné je porušení gramatické shody ve větách (Pipeková, 2006). Kozáková (2005, s. 33) také dodává, že „vývoj řeči je u těchto jedinců omezený. Již první řečové projevy se objevují s časovým opožděním oproti normě. Vývoj řeči závisí na stupni a formě mentálního postižení“. Klenková (2000) uvádí, že začátek vývoje řeči může být u dětí s lehkým mentálním postižením opožděn o jeden až dva roky oproti normě. Jejich verbální schopnosti mohou být v každodenních, běžných komunikačních situacích víceméně dostačující, takže jejich řeč nemusí být mimořádně nápadná. Lechta (2011) ještě doplňuje, že verbálně mohou selhat zejména v nepředvídatelných komunikačních situacích, pakliže nemohou použít zafixované řečové stereotypy.

**Paměť** patří mezi základní kameny psychického vývoje dítěte. Díky paměti si dítě uchovává minulou zkušenost, získává vědomosti a dovednosti. Paměť nejen uchovává, ale i zobecňuje zkušenost. Pojem „zapamatování si“ v sobě obsahuje dovednost pochopit látku, vybrat z ní elementární prvky, identifikovat vztah mezi nimi a vhodně je zařadit do určité soustavy představ (Čačka, 1994; Nakonečný, 2015). Je to činnost velmi komplikovaná i pro děti s lehkým mentálním postižením a rozvíjení i cvičení jejich paměti vyžadují kvalifikovaný speciálněpedagogický přístup. Iniciační fáze paměti (zapamatování) osob s mentálním postižením probíhá delší časově období kvůli častým poruchám pozornosti (Vágnerová, 2004). Pro zapamatování je tedy nutné mnohačetné opakování. Naučené brzy zapomínají, paměťové stopy si nepřesně vybavují a vědomosti neumí v pravou chvíli uplatnit v praxi. Valenta a Müller (2013) uvádějí, že všechny nedostatky vychází ze zvláštností vyšší nervové činnosti osob s mentálním postižením, z tendence podmíněných spojů vyhasínat dříve než u intaktní populace. Další zvláštností paměti jedinců s mentálním postižením je nekvalitní třídění

paměťových stop, tito jedinci mají spíše mechanickou paměť, která udrží stopy bez většího výběru a není schopna větší selekce (Lečbych, 2008). „Zapamatování dojmů z vnějšího světa dostává někdy velmi výraznou patologickou formu, tzv. eidetickou paměť. Děti s touto pamětí při vyvolání jako by stále viděly před očima stránku učebnice, avšak nejsou schopny vyložit její obsah svými slovy“ (Rubinštejnová, 1986, s. 166).

**Pozornost** se vztahuje k bezprostřednímu vnímání a poznání (fylogeneticky vychází z orientačně-pátracího nepodmíněného reflexu) a můžeme ji členit na nepodmíněnou, která se mimovolně zaměřuje na silné podněty, a podmíněnou, která má charakter podmíněného reflexu, je vázána na vůli a z hlediska edukačního procesu nejdůležitější (Čáp & Mareš, 2007; Valenta & Krejčířová, 1997). Záměrná pozornost lidí s mentálním postižením vykazuje nestálost a snadnou unavitelnost, nízký rozsah sledovaného pole, sníženou schopnost distribuce pozornosti mezi více činností. Charakteristické je pro ni to, že s nárůstem kvantity výkonu se zvyšuje též počet chyb (Kysučan, 1982). Žák s mentálním postižením zvládne udržet záměrnou pozornost maximálně po dobu 15-20 minut, poté musí následovat relaxace, což je nezbytný poznatek z hlediska strukturace vyučovací jednotky (Müller, 2001).

Jednou z nejvýznamnějších oblastí osobnosti, ovlivňujících výrazným způsobem její prožívání a chování, je její **emocionalita**. City jsou vymezovány jako zvláštní forma odrazu skutečnosti ve formě prožívání, jež přímo souvisí s uspokojováním potřeb. City se obvykle dělí na vyšší a nižší (emoce), vyšší city korespondují s uspokojováním duchovních potřeb a city nižší s fyziologickými potřebami (Fürst, 1997; Švarcová, 2011). Dolejší (1973) shledává dítě s mentálním postižením citově otevřeným vzhledem k menší schopnosti ovládat se jako intaktní jedinci jeho věku. Kontrola emocí a schopnost jejich inhibice klesá úměrně s věkem. Nezralost osobnosti dítěte s mentálním postižením, podmíněná především zvláštnostmi rozvoje jeho potřeb a intelektu, se projevuje v četných zvláštnostech jeho emocionální sféry (Pipeková, 2006, s. 74): dlouhodobá nediferencovanost citů, neadekvátnost citů svojí dynamikou a intenzitou k podnětům, velký vliv egocentrických emocí na hodnotící soudy, možnost výskytu chorobných citových projevů (epizodické poruchy nálad, euforie, apatie), slabé řízení citů intelektem. U žáků s lehkým mentálním postižením je podmínkou smysluplného rozvoje osobnosti jistá úroveň aktivizace, což závisí na osobnostních dispozicích, emocích a **motivaci**. Vzhledem k nedostatečnému intelektovému vývoji je u těchto žáků

účelné pro korekci učení využívat motivace spojené s emočními prožitky (Bendová & Zíkl, 2011; Müller, 2001; Zigler & Bennett-Gates, 1999).

**Sebepojetí** je vnímaná představa vlastní osoby, jejíž základ tvoří vnímání vlastního těla. Přijetí adekvátního obrazu vlastního těla může být komplikováno sníženou úrovní kognitivních schopností. **Sebehodnocení** je vázáno na srovnání obrazu ideálního „já“ a reálného „já“. Jedná se o hodnotící emocionální vztah, který je závislý na vlastní aspirační úrovni, která je ovlivněná zkušeností (Balcar, 1991). Jedinec s lehkým mentálním postižením v průběhu vývoje poznává své „já“ a do jisté míry si uvědomuje svoji vlastní osobu, což je značně ovlivněno postoji ve škole i výchovou v rodině. Sebepojetí osob s mentálním postižením je více závislé na názorech druhých lidí v jejich okolí, sebehodnocení bývá infantilní, nekritické a bývá často přejímáno bez korekce od osob z nejbližšího okolí (Blažek & Olmrová, 1988; Lečbych, 2008; Vágnerová, Hajd-Mousová & Štech, 2001; Zelke, 2004). Na žáky s lehkým mentálním postižením musí speciální pedagog klást přiměřené požadavky, jejichž podstatou je dostatečné zatěžování intelektové složky směřující ke zdravému sebevědomí. Taktéž důležitou součástí práce speciálního pedagoga je povzbuzení, dostatek lásky a působení vlastními postoji (Burack, Hodapp & Zigler, 1998; Müller, 2001; Switzky, 2004).

*„Vůle bývá často vymezena jako záměrné, cílevědomé úsilí směřující k dosažení vědomě vytvořeného cíle. Je to tedy psychický proces, kterým člověk organizuje svoji činnost v uvědoměném a cílevědomém jednání“* (Krejčířová in Valenta & Krejčířová, 1997, s. 34). U dětí s mentálním postižením se vyskytuje často nedostatek vůle (abulie), jehož typickými příznaky jsou nesamostatnost, neiniciativnost, neschopnost řídit své jednání a překonávat nejmenší překážky. Slabost vůle se u těchto dětí neprojevuje vždy a ve všem (Švarcová, 2011). U dětí s mentálním postižením na jedné straně vstupuje do popředí sugestibilita, nekritické přijímání pokynů a rad od okolních lidí, neschopnost ověřit je a srovnat s vlastními zájmy a sklony, na druhé straně tytéž děti mohou být vůči jednotlivým pokynům lidí kolem sebe neobyčejně tvrdohlavé, mohou projevit dlouhotrvající nesmyslný odpor k rozumným důvodům a nepřekonatelnou snahu udělat něco jiného, než oč jsou žádány. Všechny tyto zdánlivé kontrasty volních projevů (neiniciativnost a neovladatelnost, sugestibilita a tvrdohlavost apod.) jsou výrazem nezralé osobnosti (Bartoňová, Bazalová & Pipeková, 2007; Kozáková, 2005; Vágnerová, 2004).

## 2.3 Specifika inkluzivního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

Pojem **edukace** vyjadřuje širě chápaný proces výchovy a vzdělávání. Jejím cílem je nejen získávání určitých vědomostí a poznatků, ale i dosažení jisté změny v chování žáka, přeměny hodnotových a vztahových postojů, citových a volních struktur osobnosti. V edukačním procesu by žák měl získat nové informace, pochopit je a umět je ve svém životě použít. Měl by si osvojit určité dovednosti a získat nové návyky, tzn. upevněné a zautomatizované složky vědomé činnosti. Vzdělávací proces žáků s mentálním postižením je specifický uplatňováním metod, forem a prostředků vzdělávání při dodržování edukačních zásad, s tím, že se přihlíží k individuálním předpokladům, schopnostem, možnostem, danostem a potřebám zúčastněných na vzdělávání, tedy žáků i pedagogů. Edukaci žáků s mentálním postižením je potřeba chápat jako celoživotní proces. Edukace je jejich hlavní a nejúčinnější terapií a účinnou formou jejich socializace a inkluze do společnosti (Bajo & Vašek, 1994; Gaži, 1991; Kiel, 2008; Meyer & Jansen, 2016; Ošlejšková, Vítková et al. 2013; Vančová a kol. 2010).

### Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Žáci s lehkým mentálním postižením, zařazení ve školách hlavního vzdělávacího proudu, jsou vzděláváni podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). Navazuje na RVP PV a je východiskem pro koncepci rámcových vzdělávacích programů pro střední vzdělávání a pro zpracování školních vzdělávacích programů (ŠVP). Jsou v něm definovány stejné vzdělávací oblasti jako u žáků intaktních, ale za využití minimální doporučené úrovně pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření, které jsou obvykle na nižší úrovni než odpovídající očekávané výstupy daného vzdělávacího oboru. Po stránce obsahové respektují sníženou rozumovou úroveň. Tomu odpovídá rozsah učiva, který je zaměřen na podporu a nácvik prakticky využitelných činností v každodenním životě. Vzhledem k druhu postižení jsou výstupy formulovány podmíněčně a důraz je kladen na klíčové kompetence, především na komunikativní, pracovní, sociální a personální. Průřezová



témata jsou pro žáky s lehkým mentálním postižením svým zaměřením upravena. Při realizaci RVP ZV se zohledňují potřeby a možnosti každého žáka; využívá se vnitřní diference výuky; vytváří se sociální, emocionální i pracovní klima založené na motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky; zvýrazňuje se účinná kooperace se zákonnými zástupci žáků (MŠMT, 2016a).

### **Školní vzdělávací program**

Školní vzdělávací program (ŠVP) vychází z konkrétních záměrů školy, skutečných podmínek a možností školy, zohledňuje potřeby a konkrétní možnosti žáka a také oprávněné požadavky zákonných zástupců žáků. Bere v úvahu konkrétní postavení školy v regionu a sociálním prostředí, ve kterém bude edukace žáků probíhat. Za tvorbu ŠVP je primárně odpovědný ředitel školy, který daný ŠVP zveřejní na dostupném místě školy (Bartoňová, Vítková et al. 2016; Chaloupková, 2011; MŠMT, 2016a).

Intelektové schopnosti, dovednosti, vědomosti i návyky jsou rozvíjeny při vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Jelikož transfer patří k nejvyšším kognitivním operacím, žáci s lehkým mentálním postižením budou schopni po zjednodušení a opakování modelových situací využít pouze specifický transfer, ale nespecifický transfer potřebný k řešení problémů jim bude nedostupný. Důležité je kvalitativní hodnocení struktury **intelektových schopností**, jejich individuálních specifíků, které lze rozvíjet. Nerovnoměrný vývoj je patrný v odlišném výkonu ve verbální i performační složce. Kvalitativní hodnocení by mělo posoudit míru jednotlivých složek inteligence žáků s mentálním postižením a možnosti, jak rozvíjet jejich uchování. Podstatná je proto emoční stabilita, adaptabilita žáka, úroveň jeho pozornosti a motivace k činnosti (Požár, 2007). V souvislosti s pojmem **vědomosti** často vyvstává otázka základního učiva. Pro potřeby žáků s mentálním postižením stačí vymezení základního učiva jako učiva, které je nezbytně nutné si osvojit, aby se dokázali v dané problematice orientovat nebo se dále vzdělávat. Učitel musí vycházet z konkrétní úrovně dosaženého psychického vývoje jednotlivce, proto i toto základní učivo má variabilní ohraničení, které učitel individuálně upřesňuje u každého žáka. V řízení procesu osvojování si poznatků u žáků s mentálním postižením je nutné cílevědomé, systematické rozvíjení poznávacích funkcí, zejména paměti a pozornosti, odstraňování nedostatků a poruch v poznávacích procesech a rozvíjení motivačních možností žáků. Vědomosti musí splňovat požadavek použitelnosti v praxi, při duševní

nebo fyzické práci, a přispět k poznání, rozvoji poznávacích funkcí (Bajo & Vašek, 1994). Při sníženém intelektu lze kompenzovat motorické **dovednosti** do úrovně hloubky postižení. Čím je hlubší postižení, tím je možnost kompenzace menší (Valenta & Müller, 2013). **Návyky** jsou spojeny s pocity potřeby a je nutné odlišit vyšší návyky, intelektové (na tvůrčí práci, sebevzdělávání), od návyků elementárních, kterými jsou hygienické, sebeobslužné, společenské, základní etické a estetické a jiné činnosti. V případě výchovy a vzdělávání žáků s mentálním postižením je potřeba tvořit a rozvíjet nejdříve pocity elementárních návyků, a až když jsou úplně zautomatizované, přikročit k návykům náročnějším. Pedagog musí mít na paměti možné deprivace, nedostatečnost zábran, útlumové procesy v chování, nedostatky v sociálním citění, zúžené kompenzační schopnosti v oblasti psychiky, nízkou motivaci a celkovou disharmonii osobnosti (Lechta a kol. 2016; Müller, 2001).

Moderní edukační proces žáků s mentálním postižením musí naplňovat principy normalizace, humanizace a respektovat nové inkluzivní trendy v oblasti vzdělávání. Ve vzdělávacím procesu žáků s mentálním postižením je také důležité použití didaktických zásad, metod, organizačních forem a vyučovacích prostředků.

### **Didaktické zásady (principy)**

Didaktické zásady (principy) jsou nejobecnější požadavky, normy a pravidla, která vyplývají ze zákonitostí edukačního procesu a optimalizují edukační činnost. Souvisí s cíli vzdělávání a procesem plnění těchto cílů. Uplatňování didaktických zásad je podmínkou efektivního vyučování i efektivního učení žáků. Vedle obecných didaktických zásad (názornosti, přiměřenosti, soustavnosti, trvalosti, uvědomělosti a aktivity žáka) se inkluzivní vzdělávání opírá o některé specifické zásady, konkrétně zásadu podpory a pomoci, zásadu individualizace činnosti (Kalhous, Obst a kol. 2009; Moss ed.1998; Šimoník, 2005; Valenta & Müller, 2013).

Uplatnění **zásady podpory a pomoci** spočívá ve zjištění spontánního postupu (algoritmu) učení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a v pozvolném vylepšování tohoto postupu od účinnějších alternativních forem algoritmů. Žák s mentálním postižením se pustí do učení: přečtením, mechanickým učením (celých vět) textu či domácími úlohami. Rozvíjíme algoritmus čtení: přečíst celý text, vysvětlit, znázornit obsah, sestavit otázky na výroky, vyhledat známé a neznámé pojmy a výroky; naučit se text, odpovídat na jednotlivé otázky, konzultovat neznámé pojmy a výroky; vysvětlit učivo (vrstevnické učení) atd. Podle potřeby si žák rozvíjí algoritmus učení

s pomocí a podporou učitele (rodiče) nebo se vrací k lehčímu postupu. Podpora a pomoc učitele se uskuteční vždy s předsevzetím dosáhnout stanoveného cíle (osvojit si aktuální učivo) různými vhodnými metodami, formami, pomůckami, způsoby učení se žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Po uvedení konkrétního příkladu podpůrného učení je třeba připomenout, že podporu a pomoc v edukaci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami chápeme širěji, právě v uspokojování jeho speciálních vzdělávacích potřeb (Cangelosi, 2014; Lang & Berberichová, 1998).

**Zásada individualizace činnosti** se uplatňuje v určení cílů, obsahu, zásad, metod, podmínek a pomůcek plánování přípravy a realizace učení se a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dle potřeb jejich vývoje a rehabilitace. Tato zásada se výrazně realizuje i v hodnocení učebních výsledků žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílené a důsledné uplatňování této zásady vyžaduje týmovou práci odborníků a rodičů, jakož i dalších činitelů inkluzivního procesu (Fenstermacher & Soltis, 2008; Lechta a kol. 2016).

### **Didaktické (výukové) metody**

V rámci vzdělávacího procesu je důležité, aby učitel uměl vybrat vhodné didaktické (výukové) metody a kvalitně je znal. U žáků s lehkým mentálním postižením lze do jisté míry uplatnit obecné didaktické metody, ale za předpokladu, že nevhodné výukové metody budou eliminovány a stávající metody budou upravovány podle výukových cílů a možností těchto žáků (Bartoňová, Pipeková, Vítková eds. 2016; Müller, 2001; Westwood, 2009). Výukové metody lze dělit klasicky podle zdroje poznání na metody slovní, názorné a praktických prací. Ve vzdělávacím procesu žáků s lehkým mentálním postižením lze využít metody dle struktury vyučovacího procesu. Jedná se o metody motivační, expoziční, fixační, klasifikační a diagnostické. V každém případě je třeba uplatňovat metodický postup, který zabezpečuje uvědomělé zvládnutí učiva, rozvoj rozumových schopností dítěte a jeho přípravu na praktický život (rozmluva a rozhovor, demonstrace, osvojování vědomostí z učebnic a jiných knih, pozorování, cvičení, pracovní dovednosti, upevňování vědomostí a opakování) (Lechta a kol. 2016; Šimoník, 2005; Valenta & Krejčířová, 1997; Valenta & Müller, 2013). Vašek (in Bajo & Vašek, 1994) uvádí několik speciálních metod zprostředkování učiva žákům s mentálním postižením v edukačním procesu: metoda vícenásobného opakování informace, metoda nadměrného zvýraznění informace, metoda zvýraznění informace instrukčními médii, metoda zapojení více kanálů do příjmu informací, metoda

optimálního kódování, metoda intenzivní zpětné vazby, metoda individuálního přístupu a metoda pozitivního posilování. Vedle aktuálnosti těchto didaktických metod se inkluzivní výuka opírá i o některé specifické metody, tj. metodu vrstevnického vyučování, metodu akcelerace individuálního rozvoje, metodu modelování žádoucího chování žáků.

Při **metodě vrstevnického vyučování** žák, který si důkladně osvojil učivo, část učiva, některé důležité prvky učiva v určité etapě výuky, zpravidla v menší skupině žáků, přebírá roli učitele. Žák výkladem, procvičením, kontrolou úkolů zpřístupňuje ostatním vrstevníkům svůj postup a výsledky učení a stává se mentorem ve skupině. Perspektiva mentorství motivuje žáka v učení. Samotné mentorství u něj posiluje sebeúctu, komunikační dovednost a postavení v sociální skupině vrstevníků (Kovaliková & Olsenová, 1995). **Metoda akcelerace individuálního rozvoje (tutorství)** je vhodná a účinná, pokud se podaří inkluzivnímu týmu získat dobrého tatora, odborníka v určité oblasti, o kterou má zvláštní, individuální zájem žák s lehkým mentálním postižením (Lechta a kol. 2016). **Metody modelování žádoucího chování žáků** tvoří širokou paletu uplatnění podle druhu problémového, asociálního, antisociálního či deviantního chování žáků, podle jejich věku a speciálních vzdělávacích potřeb. Metoda modifikace chování se opírá o behaviorální teorii, podle které žádoucí chování bude odměněno a nežádoucí zůstane bez odměny, resp. bude potrestáno (Cangelosi, 2014).

### **Organizační (vyučovací) forma výuky**

Organizační (vyučovací) forma výuky je chápána jako vnější stránka vyučovacích metod a uspořádání výuky v dané vzdělávací instituci. Volba vyučovací formy učitelem ovlivňuje různé faktory. Místo, kde se výuka realizuje, počet vyučovaných žáků a edukátorů, délka výuky, stupeň homogenity žáků a obsah vzdělávání (Bajo & Vašek, 1994; Ošlejšková, Vítková et al. 2013). Literatura nabízí dělení organizačních forem výuky z hlediska fází vyučovací hodiny – hodina expoziční, fixační, klasifikační nebo kombinovaná, či z hlediska organizace žáků – výuka frontální, skupinová (kooperativní), individuální, individualizovaná či projektová (Janiš, 2010; Skalková, 2007; Solfronk a kol. 1993; Šimoník, 2005; Valenta & Müller, 2013). Během výukového procesu využívá učitel rozmanité formy výuky, které umožňují žákovi s lehkým mentálním postižením efektivně se zapojit do edukace vzhledem ke svým možnostem. Individualitu každého žáka s mentálním postižením respektuje

individualizovaný a diferencovaný přístup. Tím je míněno různorodé uplatňování pedagogických metod, forem a postupů tak, aby byly uspokojovány potřeby žáků s různými předpoklady k učení.

**Individualizovaná výuka** zabezpečuje, aby se žáci učili optimálně podle svých předpokladů a s využitím svých odlišností. Optimálních výsledků lze dosáhnout pomocí typu úkolu, různých zdrojů k učení, přiděleného času ke splnění daného úkolu, způsobu vedení výuky, personální organizace a různorodé zpětné vazby pro žáky. Při individualizované výuce žáci pracují samostatně, individuálně, ale mohou se dle svých zájmů sdružovat do skupin (Kasíková & Valenta, 1994; Kasíková, Straková eds. 2011; Tomlinson, 2014).

**Diferencovaná výuka** klade důraz na rozlišování žáků podle schopností, zájmů a nadání, s cílem maximálního využití jejich schopností, silných a slabých stránek při zvládnutí učiva. V diferencované výuce je důležité poskytnout žákům možnost pracovat v různorodých skupinách a učit žáky postupně realizovat své diferencované vzdělávací potřeby. Diferenciace vyučování se týká uspořádání žáků a učiva, kdy se vytvářejí skupiny žáků tvořící celé třídy (vnější diferenciace) nebo menší skupiny žáků uvnitř tříd (vnitřní diferenciace) (Gregory & Chapman, 2006; Solfronk a kol. 1993; Vališová, Kasíková eds. 2011). Mühl (1997) navrhl několik forem diferenciace uplatňované u žáků s lehkým mentálním postižením: diferenciace v úrovni požadavků, v počtu úkolů, v podpoře učení, v dimenzování času za použití médií, diferencování ve flexibilních skupinách. „*Tyto formy, které jsou charakteristické pro školní úroveň, je nutné doplnit o aspekty diferencování podle zájmů, aby se pozitivně ovlivnila školní motivace, a tím aby se žáci s lehkým mentálním postižením stále nenacházeli ve skupinách s nízkým výkonem*“ (Bartoňová, 2013, s. 104). Výrazným prostředkem diferencované výuky je skupinová výuka, jejíž pozitiva spočívají zejména v kooperaci žáků. Právě odtud pochází název kooperativní učení.

U **skupinové výuky** je třída rozdělena do menších skupin, čímž je těžiště interakce přesunuto z učitele a celé třídy dovnitř skupiny mezi žáky samotné. Pokud uspořádáme žáky do skupiny, tak tím ještě nenaplňujeme podstatu kooperativní výuky. Žáci mohou sedět ve skupině a pracovat na individuálních úkolech nebo dostat společný úkol, na kterém pracují individuálně, nejde však o kooperaci. Skupinová výuka se snaží o vzájemnou spolupráci mezi žáky a mezi žákem a pedagogem a podporuje aktivitu žáků. Výhody skupinové práce pro žáky s lehkým mentálním postižením lze vidět v aktivizaci žáků, jejich vzájemné komunikaci a poznání. Velkou předností skupinové

výuky je, že nesmělí žáci se stávají aktivnějšími a členové skupiny se učí odpovědnosti a vzájemné pomoci. Skupinovou práci lze vhodně využít při vzájemné kontrole a opravě úkolů (Kasíková, 2010; Nelešovská, 2005; Petty, 2013; Sitná, 2013; Skalková, 2007).

**Kooperativní učení** nastává tehdy, když žáci spolupracují ve skupinkách, aby dosáhli společných učebních cílů. Změna uspořádání lidských vztahů na principech kooperace přispívá mnohostranně k uplatnění jiných, perspektivních parametrů: zvýraznění humanistické dimenze edukace; osobnostní a sociální aspekt edukace; posílení demokratického, participujícího charakteru vyučování (Cohen, 1994; Mutzeck, 2008; Shapon-Shevin, 1990; Slavin, 1995; Stainback & Stainback, 1996; Werning & Arndt, 2013). Johnson a Johnson (1994) specifikují pět principů kooperativního učení: pozitivní vzájemná závislost (odpovědná za vyšší výkon ve skupině a vždy se odvíjí od cíle, kterého má skupina společně dosáhnout), zajištění vzájemného kontaktu (žákům výrazně v učení pomáhá, když mohou v rámci autentické činnosti sledovat určitý smysluplný cíl a spolupracovat na něm s ostatními), posílení osobní odpovědnosti (každý jedinec by měl pociťovat odpovědnost za činnost skupiny, smysl kooperativní výuky není v posílení skupiny, ale v posílení jedince), formování a uplatnění interpersonálních a skupinových dovedností (kooperativní učení se neobejde bez využití sociálních dovedností, které umožňují skupině efektivně fungovat, jejich utváření je postupné, od nejjednodušších po složitější), reflexe skupinové činnosti (je důležité, aby se na reflexi přímo podíleli i žáci, aby se učili dovednostem sebehodnocení).

**Projektová výuka** představuje způsob výuky, při kterém se pracuje na jednom projektu. O tomto způsobu výuky se hovoří jako o vhodné alternativě či doplnění frontálního způsobu výuky (Valenta ed. 1993). Projektová výuka je charakterizována jako celostní, integrativní forma výuky, ke které patří vysoká míra kurikulární otevřenosti a která poskytuje žákům prostor účastnit se rozhodování o volbě tématu, stanovení učebních cílů, vnitřní diferenciaci a kooperativním chování (Apel & Knoll, 2001; Keuffer & Hahn, 2010). Největší důraz je u projektové výuky kladen na iniciativu, svobodu a samostatnost žáka. Činnost zde směřuje k určitému cíli, průběh však nelze úplně přesně naplánovat. Jedná se o činnost praktickou i teoretickou, která rozvíjí celou osobnost žáka a vede k odpovědnosti za výsledek, novým zkušenostem a možnostem využívat teorii. Žáky by měla motivovat k učení a přispívá k rozvoji sebepojetí. Díky projektové výuce se žáci učí důležitým dovednostem, které uplatní v životě, jako je schopnost spolupracovat, diskutovat, formulovat názory, řešit

problémy, tvořit, vyhledávat informace apod. (Dvořáková, 2009; Kratochvílová, 2016; Svobodová ed. 2007).

U žáků s lehkým mentálním postižením se nejčastěji využívá **kombinovaná vyučovací hodina**, i když je vhodné využívat také dalších méně „konvenčních“ organizačních forem, jakými jsou vycházka, výlet, exkurze, výrobní praxe či vyučovací blok některých alternativních systémů (např. Waldorfská škola). Od pojmu vyučovací hodina je třeba odlišit širěji chápanou **vyučovací jednotku**, která nemusí dodržovat limit 45 minut, např. vyučování tělesné výchovy či pracovní vyučování se tradičně spojuje do větších časových celků. Vyučovací hodinu lze uskutečnit nejen ve třídě, ale také mimo třídu, mimo školu (školní hřiště, pozemek, příroda, historické místo, farma, dílna aj.). Podle charakteru výchovně vzdělávacích cílů volí učitel typ a formu vyučovací hodiny s využitím přiměřených učebních pomůcek a technických výukových prostředků (Henley, Ramsey & Algozinne, 2002; Lechta a kol. 2016; Valenta & Müller, 2013; Ysseldyke & Algozinne, 2006).

### **Didaktické pomůcky**

Didaktické pomůcky patří do vyučovacích prostředků a mají nezastupitelné místo v edukačním procesu žáků s lehkým mentálním postižením, jelikož prostřednictvím názornosti přibližují žákům skutečnost (Ošlejšková, Vítková et al. 2013; Šimoník, 2005). Didaktické pomůcky se člení na učební pomůcky (zobrazení a znázornění předmětů a skutečností, originální předměty a reálně skutečnosti, speciální pomůcky, textové pomůcky, pořady a programy prezentované didaktickou technikou), technické výukové prostředky (vizuální technika, auditivní technika, audiovizuální technika, technika řídicí a hodnotící), organizační a reprografickou techniku (kopírovací stroje, počítače, počítačové sítě), výukové prostory a jejich vybavení (tělocvičny, odborné učebny, pozemky, dílny, terapeutické místnosti) a vybavení učitele a žáka (pracovní úbor, psací potřeby, notebooky, tablety) (Bartoňová, Pipeková, Vítková eds. 2016; Valenta & Müller, 2013). Využívání názorného materiálu v edukačním procesu umožňuje vnímat a formovat představy, zvyšovat motivaci k učení, ovlivňovat city a pozornost žáků, vést k pochopení a trvalejšímu osvojení vědomostí a napomáhat aktivizaci žáka. Za hlavní výhody používání vizuálních pomůcek lze považovat skutečnost, že upoutají pozornost žáka, který pak není rozptylován dalšími zrakovými podněty. Účelné je používat vyučovací prostředky, které jsou spojeny s věcmi,

postavami a prostředím, jež jsou žákům blízké (Čáp, 1997; Henley, Ramsey & Algozinne, 2002; Petty, 2013; Ysseldyke & Algozinne, 2006).

Základním vyučovacím prostředkem je **učebnice**, která vymezuje cíle, obsah i rozsah učiva. Učebnice lze rozlišovat z hlediska vztahu učebnice k charakteru vyučovacího předmětu na: učebnice zaměřené na osvojování učiva, cvičebnice a pracovní listy určené k procvičování a samostatné práci žáků, čítanky. Pedagog se samostatně rozhoduje o používání učebnic ve výuce podle cílů a charakteru vyučovacího předmětu, podle cílů vedoucích u žáků k osvojení určitých dovedností a podle charakteru učebnice (Kalhous, Obst a kol. 2009; Skalková, 2007).

Při realizaci edukačního procesu žáků s mentálním postižením musíme respektovat specifika jednotlivých složek osobnosti, dominantním však v současné době je orientace na pozitiva a aktuální možnosti žáka, na jeho aktivní přístup při inkluzi do společnosti a s tím související vytváření prostoru a podmínek edukace. Významným ukazatelem v procesu edukace těchto žáků se nestává stupeň mentálního postižení, ale míra poskytované podpory. Dle § 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami uskutečňuje s využitím **podpůrných opatření** (Adamus, 2015; Bartoňová, Vítková, Pipeková, Vítková eds. 2016; Valenta a kol. 2015a).

### **Asistent pedagoga**

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, zmiňuje v § 16, odst. 2, písmene g možnost využití asistenta pedagoga v rámci podpůrných opatření. Ředitel má právo zřídit funkci asistenta pedagoga ve třídě, kde se vzdělává žák se speciálními vzdělávacími potřebami. V případě žáků podle § 16 odst. 9 školského zákona je potřebné vyjádření školského poradenského zařízení (vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Asistent pedagoga je poskytován až od III. stupně podpůrných opatření, kam jsou dle *Katalogu podpůrných opatření – dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu* zařazeni žáci, jejichž výkon ve školsky významných dovednostech, vědomostech, schopnostech, návycích či znalostech odpovídá rozložení lehkého mentálního postižení, popř. horního pásma středně těžkého mentálního postižení (Valenta a kol. 2015a).



## 2.4 Hodnocení žáků s lehkým mentálním postižením

Každého žáka s lehkým mentálním postižením je nutné hodnotit individuálně dle jeho výkonu a vývojových zvláštností a na základě dlouhodobého pozorování vytvořit podklad jeho rozsáhlého **hodnocení**. Je třeba zaměřit se na takové hodnocení, které poskytne žákovi zpětnou vazbu, jak danou problematiku zvládá, jak dovede zacházet s tím, co se naučil, v čem se zlepšil a v čem ještě chybuje (Průcha ed. 2009; Seligman, 2000). Slavík (1999, s. 23) rozumí školním hodnocení „*všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezpodmínečně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají*“. Cílem hodnocení žáků je zvyšovat efektivitu vyučování a zlepšovat kvalitu žákovského učení (Salvia, Ysseldyke & Bolt, 2009). Slavík (in Průcha ed. 2009, s. 587) zdůrazňuje, že „*hodnocení žáků patří ke klíčovým nástrojům zjišťování a zajišťování efektivity vzdělávacího procesu*“. Hodnocení se má soustředit na individuální pokrok každého žáka a na hodnocení plnění předem stanovených požadavků. Kolář a Šikulová (2009) uvádějí, že prostřednictvím hodnocení usilujeme o zlepšení vztahu mezi učitelem a žákem, žák se učí, učitel řídí jeho činnost mimo jiné i pomocí hodnocení. Hodnocení poskytuje žákovi pravdivý obraz o tom, s jakým úspěchem se mu daří dosahovat dílčích očekávaných výstupů, které vedou ke klíčovým kompetencím. Vychází z posouzení míry dosažených očekávaných výstupů jednotlivých vzdělávacích oblastí RVP ZV (školního vzdělávacího programu). Žáci jsou předem seznámeni s výukovými cíli, očekávanými výstupy pro daný ročník – specifikovanými pro dané období. Pravidla pro hodnocení výkonu žáka musí být vymezena pro celé vzdělávání a jsou vytvořena ve spolupráci všech pedagogů (Bartoňová, 2013; Čapek, 2014; Sedláčková, 2009).

Hodnocení výsledků žáka je vyjádřeno slovním hodnocením, klasifikačním stupněm nebo kombinací obou způsobů či dalších funkčních způsobů hodnocení, které mají potřebnou výpovědní hodnotu pro žáka i jeho zákonné zástupce. Rámcové podmínky vzdělávání vycházejí v ČR ze školského zákona (č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů) a návazných vyhlášek MŠMT. Ředitel školy se souhlasem školské rady rozhoduje o způsobu hodnocení. Součástí školního řádu jsou pravidla hodnocení žáků a obsahují především: kritéria pro hodnocení, způsob a zásady sebehodnocení a hodnocení chování a výsledků vzdělávání žáků, včetně získávání podkladů pro hodnocení (Vyhláška č. 48/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, § 14).

*„Slovní hodnocení vede žáky k uvědomování si, čemu se učí a proč se učí. Rozvíjí taktéž sebehodnocení žáka. To je celá škála důvodů pro uplatnění slovního hodnocení“* (Nelešovská & Spáčilová, 1999, s. 14). Jedná se o alternativní formu hodnocení, kterou učitel vybírá na základě vlastního rozhodnutí (se souhlasem zákonného zástupce, ředitele a na doporučení poradenského pracoviště) a používá ji taktéž při závěrečném (pololetním) hodnocení. Zahrnuje posouzení výsledků vzdělávání žáka v jejich vývoji, ohodnocení přístupu žáka ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon, a naznačení jeho dalšího rozvoje. Obsah slovního hodnocení by měl mít pozitivně motivační charakter, ale taktéž objektivně kritický charakter. Slovní hodnocení by mělo též obsahovat zdůvodnění a doporučení, jak překonávat případné neúspěchy žáka a jak jim předcházet (Slavík, 1999; Vyhláška č. 48/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů; Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Základem pro hodnocení výkonu žáka je fakt, do jaké míry splnil stanovené požadavky z hlediska plnění učebního plánu, znalostí získaných během vyučování, jeho schopností a dovedností. V případě přestupu žáka na školu, která hodnotí odlišným způsobem, škola převádí slovní hodnocení do klasifikace nebo klasifikaci do slovního hodnocení. Vše se děje na základě žádosti příslušné školy nebo zákonného zástupce žáka (Schimunek, 1994; Bartoňová, Vítková et al. 2016).

*„Edukační proces žáků s lehkým mentálním postižením si žádá pravidelné a přímé ověřování efektivity vyučování, systematickou a bezprostřední zpětnou vazbu. Jednou ze strategií, kterou by si měl učitel uvědomit, je dát tomuto žákovi více příležitostí aktivně odpovídat během vyučování“* (Bartoňová in Bartoňová, Vítková et al. 2013). U žáků s lehkým mentálním postižením by měly mít v hodnocení prostor takové prostředky, které působí emocionálně a zkvalitňují komunikaci a interakci s žáky. Konkrétně je tím míněn úsměv, pohazení, zašeptání pochvaly, veřejná pochvala, odměna, dále též zamračení či jiný neverbální způsob vyjádření nesouhlasu. Převahu by měly tvořit pozitivní formy hodnocení (Čapek, 2014; Chaloupková, 2011; Valenta & Müller, 2013).

### **Sebehodnocení**

Účinným nástrojem pro seberozvíjení žáka je jeho sebehodnocení. Základem sebehodnocení je znalost zásad hodnocení a dobrá pozorovací schopnost sebe sama a svých možností. Jedním z hlavních pedagogických cílů je oslabování vnější motivace známkami a naopak posilování vnitřní motivace, jež představuje stanovení jasného

očekávání, navozování vhodných vzdělávacích potřeb a sociálních vztahů, eliminování strachu a vytváření žákovského soutěžení (Bartoňová, 2013; Obiakor, Bakken & Rotatori, 2009; Vališová, Kasíková eds. 2011). Sebehodnocení se vztahuje k určitému předem dohodnutému či stanovenému úkolu, žák by měl sebehodnocení považovat za přirozenou součást své práce (Košťálová, Miková & Stang, 2008; Sedláčková, 2009). U sebehodnocení jsou si žáci vědomi daných cílů, více chápou, jak má vypadat správná odpověď nebo úkol. Pomáhá žákům taktéž najít cestu, jak se zlepšovat, a postupně se u nich rozvíjí zodpovědnost za jejich vlastní učení (Hansen Čechová, 2009; Kolář & Vališová, 2009).

V současnosti se do popředí dostává **žákovské portfolio**, jehož součástí může být průběžná evidence výsledků. Jedná se o soubor nashromažďovaných materiálů (písemné testy, eseje, projekty, referáty, výtvarné práce, fotografie), který vypovídá o stavu vědomostí a dovedností žáka, dále o postojích, zájmech, přáních a jeho osobnosti. Taktéž v něm lze pozorovat pokroky žáka a jeho možné budoucí profesní uplatnění (Dytrtová & Krhutová, 2009; Horská, 2009; Mertin, Krejčová a kol. 2016).

Mezi nejčastěji používané metody hodnocení a klasifikace žáků patří ústní zkouška a didaktický test. Osobní kontakt mezi učitelem a žákem se považuje za hlavní výhodu vhodně sestavené a připravené **ústní zkoušky**. Pedagog může hned zareagovat na nepřesnosti v odpovědi žáka a lépe posoudit znalosti žáka. Při ústní zkoušce lze najít další výhodu, a to rozvoj myšlení a řeči žáka (Skalková, 2007). **Didaktický test** je charakterizován jako zkouška, která je objektivně navrhována, ověřována, hodnocena a interpretována podle předem určených kritérií. Pedagogové si sami pro svoji potřebu vytvářejí nestandardizované didaktické testy, naopak standardizované didaktické testy jsou připraveny a důkladně ověřeny profesionály ze specializovaných pracovišť (Chráska, 2016).

Žáci s lehkým mentálním postižením nedosahují v testech takové úrovně, jaké by měli. Proto je nutné v systému hodnocení připustit určité úpravy. Jedním z nezbytných opatření je navýšení času, aby si tito žáci mohli několikrát přečíst zadání úkolu. V případě ústní zkoušky je důležité žákovi umožnit adekvátní množství času na zpracování odpovědi. To snižuje napětí, posiluje a buduje samostatné myšlení žáka s lehkým mentálním postižením. Není podstatné, jaký typ ověřování vědomostí žáka pedagog volí, je důležité, aby byl pro žáka jasný, dobře čitelný a jednoduchý. Pedagogové mohou taktéž místo písemného zaznamenávání odpovědí volit PC. Důležité je dát žákovi možnost, aby se projevil, prezentoval svoje vědomosti a nebyl

klasifikován špatnými známkami jen proto, že učitel zvolil nevhodnou zkušební techniku, ať test, ústní zkoušku nebo rozhovor, který hodnotí známkou (Bartoňová, Vítková et al. 2016; Müller, 2001; Švarcová, 2011).

Henley, Ramsey a Algozzine (2002) uvádí, že pedagog má žáky učit, jak zvládnout zkoušení, ponechat dostatek času, využívat alternativní způsoby hodnocení, užívat strukturované a jasně psané testy, využívat k testování PC a dostatečně procvičovat látku před psáním testu.

*„Za součást hodnocení pedagogové považují i účast žáka ve třídě, testy (denní, týdenní, po tematických celcích), domácí úkoly, projekty. Do známky je nutné zahrnout i další atributy jako je snaha, postoje či studijní předpoklady. Důležitou součástí jsou i doplňující známky z ústních či písemných zkoušení a informací. Úskalím pro pedagogy je způsob hodnocení žáka, který ve třídě pracuje na pokraji svých funkčních možností, ale nesplňuje vymezená kritéria. Doporučuje se hodnocení žáka dle jeho funkčních možností, nikoliv dle známek. V praxi je účelné stanovit cíle pomocí individuálního vzdělávacího plánu a vytvořit v něm konkrétní seznam cílů nutných ke splnění a zvládnutých cílů. Další klíčový úkol v hodnocení žáka s lehkým mentálním postižením v inkluzivním vzdělávání hraje i kooperace běžných učitelů a speciálních pedagogů, vzájemné konzultace. Tyto společné diskuze dovolí poznat žákovy slabé a silné stránky. Ukáží třídnímu učiteli další doplňkové informace potřebné pro klasifikování a hodnocení. Toto mapování pomáhá odhalit cíle žáka, které by mohly být opomenuty. Společný postup též dovoluje žákovi participovat na vlastním hodnocení“ (Bartoňová in Bartoňová, Vítková et al. 2016, s. 284).*

### **Individuální vzdělávací plán**

Způsob klasifikace a poradenství je součástí tvorby individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Ředitel školy může povolit vzdělávání podle IVP žákovi s lehkým mentálním postižením na základě žádosti zletilého žáka či zákonného zástupce žáka a písemného doporučení školského poradenského zařízení. Zpracování IVP vyplývá z § 18 školského zákona (č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů) a § 3 prováděcí vyhlášky č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů, kde je deklarováno, že zpracování IVP žáka zajišťuje ředitel kmenové školy. Práce na tvorbě tohoto plánu by měla být týmová, jedná se o spolupráci pracovníků školského poradenského zařízení, třídního učitele, žáka a zákonného zástupce žáka, pokud není žák zletilý. IVP je závazným dokumentem, vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy a

je součástí dokumentace žáka. IVP zahrnuje identifikační údaje žáka, údaje o skladbě stupňů a druhů podpůrných opatření poskytovaných v kombinaci s tímto IVP a údaje o učitelích podílejících se na vzdělávání žáka. Dále jsou v IVP uvedeny informace o časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání, úpravách obsahu vzdělávání žáka, úpravách forem a metod výuky a hodnocení žáka a informace o případné úpravě výstupů ze vzdělávání žáka. IVP taktéž obsahuje jméno pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení spolupracujícího se školou při zabezpečování speciálních vzdělávacích potřeb žáka. IVP se vypracovává nejpozději do jednoho měsíce ode dne, kdy příslušná škola obdržela doporučení a žádost zletilého žáka, příp. zákonného zástupce žáka. IVP není uzavřeným dokumentem, může být podle potřeb žáka během školního roku doplňován a upravován. S podobou IVP ředitel seznamuje všechny vyučující žáka, taktéž žáka a zákonného zástupce žáka (pokud není žák zletilý), který jej potvrdí svým podpisem. Jednou ročně sleduje školské poradenské zařízení plnění a dodržování postupů stanovených v IVP a poskytuje všem participujícím poradenskou podporu. Základem pro sestavení IVP je dobře stanovená speciálněpedagogická diagnostika. Při sestavování tohoto plánu, sestavování úkolů a postupů je třeba stanovit priority, které jsou přesně individualizovány podle profilů žáka, požadavků zákonných zástupců žáka a potřeb dané školy (Bartoňová, Vítková et al. 2016; Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol. 2015; Popp, Melzer & Methner, 2013; Přinosilová, 2007; Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

## ***Shrnutí***

*Mentální postižení se u jedinců projevuje obtížemi v běžných denních aktivitách a učení, což je výsledkem omezení praktické, sociální a pojmové inteligence. Tato omezení intelektu jsou zpravidla interpretována výsledkem IQ 69 a nižším ve více testech inteligence. Samotný intelekt není dostatečným podkladem pro určení mentálního postižení, daná osoba musí mít také snížené schopnosti adaptace v různých oblastech. Při definování mentálního postižení je nutné brát v úvahu několik předpokladů. Je třeba si uvědomit, má-li být diagnostika objektivní, musí počítat s kulturní a jazykovou odlišností, stejně tak s komunikačními faktory a s chováním. Žáci s mentálním postižením mají omezené adaptační schopnosti, které se vyskytují*

*v kontextu společenského prostředí, typického pro věk dané osoby s akcentem na vymezení výše podpory. Dále je třeba mít na paměti, že omezení schopnosti adaptace se vyskytuje společně se silnými stránkami v jiné adaptivní oblasti či schopnostech jedince s mentálním postižením. Jedním z podstatných aspektů zkvalitnění a zlepšení života jedinců s mentálním postižením je stanovení trvalé a vhodné podpory.*

*Na osobnost jedince s mentálním postižením je pohlíženo především z pohledu jeho psychických funkcí, jež jsou důležité pro kognitivní proces, jehož narušení je primárním specifickým mentálního postižení. Každý jedinec s mentálním postižením vykazuje specifické osobnostní rysy, avšak tato skupina osob má určité společné znaky, které jsou závislé na druhu a stupni mentálního postižení i jeho rozsahu. Limitovaný rozvoj psychických schopností, který způsobuje mentální postižení, se manifestuje v psychických procesech jedince s mentálním postižením a v jeho schopnosti adaptace na dané společenské prostředí. V důsledku strukturálních vývojových změn dochází u jedince s mentálním postižením k narušení jednotlivých psychických složek osobnosti, které zejména ovlivňují proces učení.*

*Velký význam pro inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením má jejich schopnost přizpůsobení se, postoje, povahové vlastnosti, schopnost navazovat vztahy a komunikovat. Efektivitu vzdělání žáků s lehkým mentálním postižením lze splnit pouze v případě, pokud jsou pedagogické obsahy, metody a cíle zaměřeny na individuální výkonové učební potřeby jednotlivých žáků. Při vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je důležité používání názorných pomůcek a časté procvičování a opakování učiva. Žáci s lehkým mentálním postižením potřebují, aby instrukce při edukaci byly jasné a systematické. Během výuky využívá učitel rozmanité formy výuky, které umožňují žákovi s lehkým mentálním postižením efektivně se zapojit do edukace vzhledem ke svým možnostem. Při realizaci jednotlivých vyučovacích hodin žáků s lehkým mentálním postižením je důležitá úvodní fáze, a to motivace k učební činnosti. Výsledkem kvalitního inkluzivního procesu je to, že je žák s lehkým mentálním postižením schopen uplatnit strategie pro přenos obecných dovedností a nově nabytých zkušeností do každodenního života.*

*Nedílnou součástí vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je jejich hodnocení. Pro učitele je hodnocení náročnou činností, a to z hlediska odpovědnosti a spravedlnosti. Hodnocení by se nemělo soustředit pouze na vědomosti a dovednosti žáka, ale též na postoje, píli, chování, způsob řešení problémů a zájem. Významnou informací přináší hodnocení učiteli i žákovi, zejména v otázce účinnosti zvolených*

*metod a postupů vzhledem k dosaženým výsledkům a dalšímu potenciálu. Dále je hodnocení žáka významné taktéž pro jeho zákonné zástupce. Pedagog by se neměl omezovat pouze na sdělování výsledků hodnocení, ale taktně a individuálně s rodiči jednat o možnostech zlepšení a vedení žáka. V souvislosti s celkovými změnami v českém školství došlo ke změnám i v oblasti hodnocení. Projevuje se v tendenci ke komplexnímu hodnocení žáka, tendenci vtahovat žáka do procesů hodnocení, tendenci ke zrušení klasifikace nebo alespoň zrovnoprávnění klasifikace a slovního hodnocení.*

## 3 Pedagogicko-psychologické poradenské služby

### 3.1 Poradenské služby a individuální podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

V souvislosti se společenským vývojem posledního desetiletí v České republice se značně mění požadavky, které jsou kladeny na pedagogicko-psychologické poradenské služby. Důsledkem nárůstu inkluzivního vzdělávání se mění obsah poradenských činností, systém poradenských institucí a postupně vstupuje do popředí jejich význam. Cílem těchto služeb je poskytovat odbornou pomoc a podporu při řešení osobních problémů žáků, zjišťování a řešení obtíží a problémů psychického a sociálního vývoje žáků během vzdělávacího procesu, při volbě povolání a profesionální orientaci a při prevenci sociálně patologických jevů. Odborná pomoc probíhá formou intervence, konzultace, diagnostiky nebo podáváním informací (Bartoňová, Vítková et al. 2016; Pešová & Šamalík, 2006; Slowík, 2016).

#### Poradenské služby

Podpůrné poradenské služby nejsou poskytovány pouze dětem, pedagogům, ale i rodičům či zákonným zástupcům. Jedním z cílů, na který se poradenské služby zaměřují, je prevence školní neúspěšnosti a sociální závislosti znevýhodněné části populace. Poskytování poradenských služeb vychází ze součinnosti s rodiči dětí, s pedagogickým personálem a ostatními odborníky. Integrovaný systém pedagogicko-psychologického poradenství reprezentují pedagogicko-psychologické poradny a dále speciálně pedagogická centra, která vznikají jako součást speciálních škol. *„Úkolem poradenských pracovišť je dlouhodobá a pravidelná přímá práce s dítětem, spolupráce s jeho rodiči zaměřená na eliminaci školních problémů, podpora integrace dítěte, podpora jeho vzdělání. Tento poradenský systém péče se netýká jen dětí, ale i jejich rodin. Rodiče mají právo být informováni o vývoji svého dítěte, neméně důležité jsou též informace o sociální pomoci, o sociálně-právním zabezpečení. Speciálně pedagogická centra jsou velmi kladně hodnocena rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a také školskou veřejností. Jejich činnost spočívá v systematické speciálně pedagogické a terapeutické práci“* (Bartoňová, 2013, s. 49).



Cílem speciálněpedagogických snah je celková podpora žáků v procesu jejich vývoje. Hlavní změnu současného společného vzdělávání lze spatřovat v tom, že součástí edukace je zaměřenost i na diagnostiku a stanovení speciálněpedagogických podpůrných opatření. Každý žák potřebuje individuálně vzdělávací přístup s rozdílnou mírou individuální podpory, která je většinou definována i v souvislosti s institucionálními rámcovými podmínkami systému škol.

*„Pro správné pochopení **speciálněpedagogické podpory** a její organizaci je třeba vzít v úvahu vývojové učební potřeby podmíněné sociální integrací nebo postižením. Přitom je nezbytné, aby to, co je společné v sociálním ohledu, vzdělávacích nabídkách, životních zkušenostech, vývojových procesech, společném životě i ve společném světě, též bylo podkladem všech pedagogických snah. Nicméně žáci s vývojovými obtížemi komplexní a rozdílné geneze mají často ještě speciální potřeby. Je nezbytné, aby speciálněpedagogická podpora vyhovovala jim, aby nedocházelo k přetěžování, dalšímu ohrožení jejich vývoje nebo nedostatečnému zatížení“* (Vítková in Bartoňová, Vítková et al. 2013, s. 32).

### **Plán podpory**

Plán podpory je často vnímán jako „garant individuální podpory“ a je nezbytným předpokladem pro úspěšnou inkluzi. Plán podpory nemůže ani sám o sobě vytvořit pozitivní vztah k inkluzi, ani změnit materiální podmínky nebo kompenzovat nedostatek znalostí. Plán podpory však může tento proces dokumentovat, strukturovat, koordinovat, a tak optimalizovat jeho podporu. Plán podpory může být při správném použití užitečným nástrojem pro všechny učitele (Popp, Melzer & Methner, 2013). Podpůrné plánování není zákonem vyžadováno pouze v oboru speciální pedagogiky, ale jeho role stále roste v rámci vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu (Pluhar in Ricken, 2003).

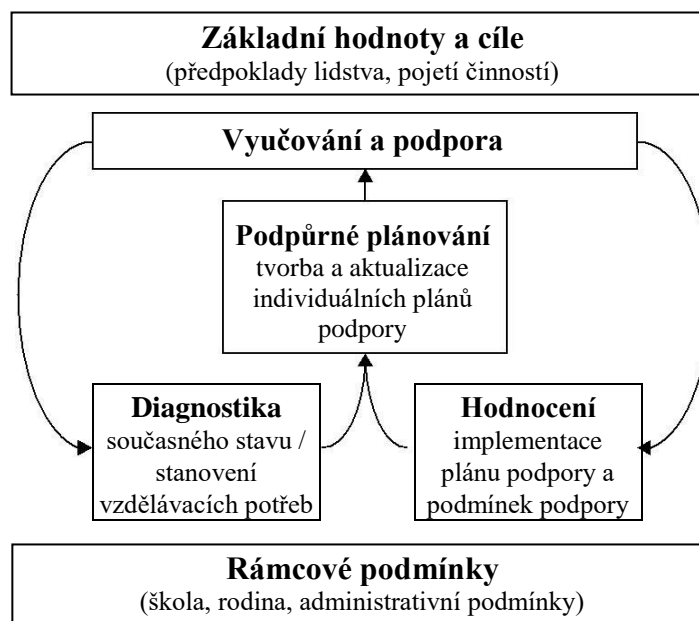
### **Podpůrné plánování jako způsob realizace individuální podpory**

Pomocí plánování podpory lze realizovat stabilní individuální úpravu příslušných možností podpory a nabídky školy pro žáky s jejich individuálními potřebami v problémových oblastech. Zaměření na individualitu každého žáka se stává ústředním kritériem kvality plánů podpory (Popp, Melzer & Methner, 2013).

## Podpůrné plánování v kontextu vyučování, podpory, diagnostiky a hodnocení

Podpůrné plánování nelze oddělit od jiných pedagogických disciplín, ale nachází se s nimi v přímém vztahu (Mutzeck & Melzer in Mutzeck, 2007). Podpůrné plánování je třeba zohlednit v synopsi k vyučování, podpoře, diagnostice a hodnocení.

**Vyučování a podpora** zaujímají ve školním kontextu vyšší roli, a proto jsou chápány jako základní úkol, v němž lze najít podoblasti podpůrného plánování, diagnostiky a hodnocení.



**Obr. 2:** Podpůrné plánování v kontextu vyučování, podpory, diagnostiky a hodnocení (Popp, Melzer & Methner, 2013)

Panuje všeobecná shoda ve vědecké diskuzi o financování plánu podpory v tom smyslu, že podpůrné procesy jsou vždy založené na diagnostické fázi (Kretschmann & Arnold, 1999; Mutzeck & Melzer in Mutzeck, 2007; Ricken in Arnold, Graumann & Rakhkochkine, 2008). **Diagnostika** předchází podpůrnému plánování, ale má k němu podřízenou roli. Od diagnostiky by nemělo být upuštěno, neboť představuje základ plánu podpory. Určuje směr plánu podpory a identifikuje schopnosti a deficity žáků, jejich slabé stránky. Dle Buholzera (2003, s. 59) je základní funkcí diagnostiky poskytování údajů a interpretací pro další podpůrné plánování. S diagnózou může být vytvořen pouze současný popis stavu, který diagnostik vyloží nebo zjistí na základě otázek, metody, hypotézy a podmínek (Mutzeck in Mutzeck, 2003; Schlee in Eberwein & Knauer, 1998).

Ve vědecké diskuzi dlouho přetrvávalo tvrzení, že ze získaných výsledků diagnostiky mohou být přímo odvozena podpůrná opatření. Nicméně Schlee (2008)

několikrát zdůraznil, že z popisů (např. výsledků diagnostiky) nelze přímo odvodit předpisy (pravidla nebo instrukce, např. cíle podpory nebo podpůrná opatření). **Podpůrné plánování** se snaží převzít funkci přemostění a je časově podřízené diagnostice, svým významem je avšak jí nadřazené, protože transferuje výsledky diagnostiky při zohlednění požadovaných hodnot (cíle, pojetí atd.), všeobecných a situačních podmínek podpůrných situací (např. velikost třídy, umístění, personální obsazení atd.), nadále mohou být výchovné a vzdělávací teorie a teorie a koncepty vývojové psychologie uplatněny v rámci alternativních postupů. Takto může být koordinována a strukturována dobře naplánovaná a profesionální podpora. Navíc bude podpůrné plánování opatřeno možnostmi dosažení cílů podpory, které mohou být kontrolovány.

V podpůrných plánech jsou nastavena opatření k realizaci v oblasti vyučování, podpory nebo terapie. Plán podpory by měl proto souviset s přenosem, tj. uvedená opatření by měla být provedena ve školním prostředí (Mutzeck & Melzer in Mutzeck, 2007). Cílem by nemělo být to, že vyučování, podpora nebo terapie budou úplně změněny, ale že rámcová opatření se přizpůsobí dané situaci. Je třeba, aby se však v příslušných situacích zvolily takové metody, které umožňují realizaci podpůrných opatření (např. volba otevřeného učení).

Během a po realizaci dohodnutých opatření v plánu podpory přichází další diagnostická fáze pro hodnocení podpory. **Hodnocení** podpory je následováno dobou dodání podpůrného plánování a podřízenou rolí tohoto hodnocení. Na jedné straně je možné hodnocení (kontrola účinnosti podpůrného opatření) vztahovat jako výsledek opatření (sumativní hodnocení) nebo na straně druhé lze považovat hodnocení za průběh s cílem optimalizovat jeho použití (formativní hodnocení) (Grünke in Arnold, Graumann & Rakhkockine, 2008).

Obě formy hodnocení jsou rozhodující pro další průběh podpůrného plánování a budou zvažovány ve fázi aktualizace. Na základě hodnocení může být kontrolována efektivita podpůrných opatření, další uskutečnění nebo zamítnutí, projednána modifikace a je třeba prodloužit informační základnu pro další podpůrné plánování (aktualizace). Hodnocení podpůrných opatření a následná aktualizace umožní přizpůsobit jeho přístup k současným požadavkům. Hodnocení se týká kontroly plnění již užívaných podpůrných opatření ve vztahu k dohodnutému cíli podpory. K tomu je diagnostika s cílem požadavkem hodnocení. Na tuto aktualizaci lze nahlížet jako na výsledek hodnocení, který přímo navazuje na získané výsledky tím, že bude rozhodnuto

o tom, jaká opatření jsou dále zahrnuta v modifikované nebo nové podobě plánu podpory (Mutzeck & Melzer in Mutzeck, 2007). Je třeba poznamenat, že každé hodnocení je také součástí plánu.

Podle většiny autorů je podpůrné plánování chápáno jako kruhový proces, který prochází opakujícím se cyklem. Konec cyklu nastává, když již nejsou přítomny žádné (speciální) vzdělávací potřeby. Grafické znázornění tohoto cyklu symbolizuje statický sled jednotlivých kroků a ne vždy odráží časovou realitu pořadí. Vzdělávací praxe ukazuje, že pozorování, diagnostika a podpora denně nacházejí své místo ve školách a slučují se (např. ve výuce, rozhovorech se studenty a rodiči atd.). Vědecké a praktické návrhy pro diagnostiku odráží částečně tento pohled. Například Bundschuh (in Mutzeck & Popp, 2007, s. 338) uvádí, že fáze diagnostického podpůrného přístupu, oznámení předběžných informací (např. problémová pozice), informace o testech a neformálních postupech a proces podpory by měly být považovány za propojené etapy, které nemají lineární posloupnost. Také Arnold a Kretschmann (2002) vidí v diagnostice propojenost s ostatními prvky procesu, neboť hovoří o vstupní, podpůrné a aktualizací diagnóze.

### **Podpůrné plánování v inkluzi**

Jednou z cílových skupin kooperativního podpůrného plánování jsou žáci se speciálními vzdělávacími opatřeními ve školách hlavního vzdělávacího porodu, kteří jsou provázeni diagnostikou a konzultacemi nejen speciálními pedagogy, ale především jsou podporováni běžnými učiteli na školách. V tomto případě nemá velký smysl podpůrné plánování žáků bez uvedení podpory nebo bez diagnostikování učitelem, protože poté se v plánu mohou objevit málo využívaná nebo dokonce neproveditelná podpůrná opatření (Mutzeck & Melzer in Mutzeck, 2007).

## **3.2 Školská poradenská zařízení**

Školská poradenská zařízení (ŠPZ) poskytují na základě rozhodnutí orgánu veřejné moci nebo žádosti poradenskou pomoc žákovi či zákonnému zástupci žáka. Především zpráva a doporučení jsou výsledkem poradenské pomoci školského poradenského zařízení. Školské poradenské zařízení ve zprávě uvádí podstatné skutečnosti pro doporučení podpůrných opatření. Toto doporučení obsahuje závěry vyšetření a podpůrná opatření prvního až pátého stupně, jež odpovídají zjištěným

možnostem a speciálním vzdělávacím potřebám žáka, včetně možných variant a kombinací podpůrných opatření a pravidel a způsobu jejich použití při vzdělávání. Zprávu a doporučení obdrží ten, komu je poskytována poradenská pomoc. Škola nebo školské zařízení vzdělávající dané žáka obdrží pouze doporučení (Zákon č. 82/2015 Sb., § 16a).

Mezi školská poradenská zařízení patří speciálně pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny. Rodiče žáků využívají jejich služeb v případech potíží, ve kterých je namístě posouzení závažnosti potíží, odborná diagnostika, případně též doporučení pro navazující intervence ve škole přesahující individualizovaný přístup pedagoga k žákovi (např. doporučené vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, diagnostika žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nebo doporučení odkladu školní docházky) (Jurkovičová & Regec, 2013; Kendíková, 2016; Kovářová, Janků & Hampl, 2015).

Novela vyhlášky č. 197/2016 Sb. s účinností od 1. září 2016 vyšla za účelem začlenění podpůrných opatření a rozdělení pravomocí mezi školskými poradenskými zařízeními (PPP, SPC) a školním poradenským pracovištěm. Dále specifikuje pravidla poskytování poradenských služeb: dodržovat etiku poskytování poradenských služeb; dodržovat účel poradenských služeb; poskytovat doporučení a zprávu, jež jsou výsledkem psychologické či speciálně pedagogické diagnostiky, zletilému žákovi nebo zákonnému zástupci žáka; vycházet z individuálních potřeb žáka, podporovat jeho samostatnost a přispívat k jeho sociálnímu začleňování; spolupracovat s jinými školami a školskými zařízeními; sledovat a vyhodnocovat poskytování nastavených podpůrných opatření žáka; informovat zákonného zástupce žáka a žáka o poradenských službách poskytovaných školským poradenským zařízením nebo školou; poskytovat zákonnému zástupci žáka a žákovi srozumitelné a podrobné seznámení s výsledkem a průběhem poskytování poradenských služeb. Školská poradenská zařízení při poskytování poradenských služeb, na podkladě souhlasu zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka, přináší závěry šetření, jež jsou základem pro doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, dalšímu školskému poradenskému zařízení, které participuje na péči o žáka (Vyhláška č. 197/2016 Sb., § 2a).

### **Pedagogicko-psychologické poradny**

*„Činnost pedagogicko-psychologických poraden (PPP), která se datuje od 70. let 20. století, je zaměřená zejména na komplexní speciálněpedagogickou, sociální a*

*psychologickou diagnostiku, jejímž cílem je především zjištění příčin poruch chování, příčin poruch učení, příčin dalších problémů ve výchově a vzdělávání dětí a mládeže, vývoji osobnosti a individuálních předpokladů ve spojitosti s profesní orientací žáků“* (Vítková in Bartoňová, Vítková et al. 2013, s. 27).

Konkretizace činnosti pedagogicko-psychologické poradny je uvedena v § 5 novely vyhlášky č. 197/2016 Sb.: zjišťování pedagogicko-psychologické připravenosti žáků na povinnou školní docházku a vydávání zprávy a doporučení o ní; zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáků a na podkladě výsledků speciálně pedagogické a psychologické diagnostiky vypracování doporučení s navrženými podpůrnými opatřeními pro daného žáka; vydávání doporučení a zprávy ke stanovení podpůrných opatření na podkladě posouzení mimořádného nadání žáka nebo speciálních vzdělávacích potřeb žáka; vydávání zprávy a doporučení ke vzdělávání žáka ve škole, oddělení, studijní skupině nebo třídě zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona nebo vzdělávání dle odpovídajícího vzdělávacího programu; provádění speciálně pedagogických a psychologických vyšetření pro žáky mimořádně nadané a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami; poskytování přímé psychologické a speciálně pedagogické intervence žákům; poskytování poradenských služeb žákům se zvýšeným rizikem vzniku obtíží v osobnostním a sociálním vývoji nebo školní neúspěšnosti; pedagogickým pracovníkům těchto žáků a jejich zákonným zástupcům poskytuje poradenské služby cílené na objasňování individuálních perspektiv žáků; poskytování poradenských služeb žákům s odlišnými životními podmínkami a z odlišného kulturního prostředí; poskytování metodické podpory školskému zařízení a škole při poskytování podpůrných opatření a poradenských služeb; poskytování kariérového poradenství žákům; poskytování informační, konzultační, poradenské a metodické podpory zákonným zástupcům žáka; pomocí metodika prevence zajišťování prevence rizikového chování, realizace preventivních opatření a koordinace školních metodiků prevence. Standardní činnosti pedagogicko-psychologických poraden lze nalézt v příloze č. 1 uvedené novely vyhlášky.

### **Speciálně pedagogická centra**

Speciálně pedagogická centra (SPC), která začala vznikat a rozvíjet svoji činnost po roce 1991, se zaměřují na poradenskou činnost pro děti a mládež s určitým druhem postižení, případně na děti a žáky se souběžným postižením více vadami. Těžiště služeb poskytovaných SPC spočívá v systematické psychologické, speciálněpedagogické a

psychoterapeutické péči. Služby mají komplexní charakter a jsou cíleny především na podporu inkludovaných dětí a žáků se zdravotním postižením v běžných školách a školských zařízeních (Michalová & Hainová, 2012).

Konkretizace činnosti speciálně pedagogického centra je opět uvedena v novele vyhlášky č. 197/2016 Sb., mj. zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáků s tělesným, mentálním, sluchovým nebo zrakovým postižením, souběžným postižením více vadami, vadami řeči nebo poruchami autistického spektra a přihlížení k lékařskému posouzení zdravotního stavu nebo posouzení dalším odborníkem; zpracování podkladů pro vhodné nastavení podpůrných opatření těmto žákům a pro jejich přeřazení nebo zařazení do školských zařízení a škol a pro další vzdělávací opatření; vytvoření zprávy z šetření a doporučení ke vzdělávání žáků; vydávání zprávy a doporučení ke stanovení podpůrných opatření na podkladě speciálních vzdělávacích potřeb žáka; poskytování kariérového poradenství žákům s tělesným, mentálním, sluchovým nebo zrakovým postižením, souběžným postižením více vadami, vadami řeči nebo poruchami autistického spektra; poskytování poradenství pedagogickým pracovníkům a zákonným zástupcům v oblasti vzdělávání žáků s tělesným, mentálním, sluchovým nebo zrakovým postižením, souběžným postižením více vadami, vadami řeči nebo poruchami autistického spektra; poskytování informační, konzultační, poradenské a metodické podpory zákonným zástupcům žáků (Vyhláška č. 197/2016 Sb., § 6). Standardní činnosti společné pro všechna SPC i standardní činnosti speciální pro SPC dle druhu znevýhodnění lze najít v příloze č. 2 uvedené novely vyhlášky. Změnu přinesla tato novela, která uvádí, že žákům základních škol speciálních a školských zařízení jsou poskytovány poradenské služby pouze v rámci diagnostiky a rediagnostiky.

Pracovní náplň odborníků v SPC (speciální pedagog, psycholog, sociální pracovník) je dána katalogem prací - nařízením vlády ČR č. 222/2010 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, ve znění pozdějších předpisů. Klíčovou pozici ve struktuře SPC zastává speciální pedagog. Jeho hlavním úkolem je nastavení, monitoring a průběžná úprava edukačního prostředí žáka, což vyžaduje přímou spolupráci se školou a rodinou, součástí je speciálněpedagogická diagnostika, zpracování individuálního vzdělávacího plánu a jejich pravidelné vyhodnocení. K dalším aktivitám speciálních pedagogů patří provádění reedukační a kompenzační činnosti a metodická podpora kmenových pedagogů žáka (Voženílek, Michalík et al. 2013).

Pro každodenní praxi poradenských pracovníků SPC byla zpracována v rámci projektu ESF OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost (Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb) publikace *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb – část I. a II.* (Michalík, Baslerová, Hanák a kol. 2012). První část publikace je společná pro všechny SPC a zabývá se problematikou hmotněprávních a procedurálních standardů a dokumentací ve SPC s uvedením příkladů, ve druhé části je zpracován manuál speciálněpedagogické diagnostiky pro šest základních skupin zdravotního postižení: tělesné, zrakové, mentální postižení, narušená komunikační schopnost, sluchové postižení a poruchy autistického spektra.

V současné době působí v ČR cca 120 SPC, jejich rozložení v krajích je však značně nerovnoměrné. SPC byla zřizována pro jeden druh postižení, v současnosti dochází k rozšíření kompetencí SPC i mimo jejich původní specializaci danou druhem postižení, což je cca 50 %, a není výjimkou, že SPC zajišťuje péči o žáky se třemi i více postiženími. V SPC narůstá počet klientů s kombinovaným postižením, což je mj. dáno i stále se zpřesňující diagnostikou. Nejčastější je kombinace mentálního postižení s dalším, a to zejména s tělesným a řečovým postižením. Řečové postižení je nejčastějším případem kombinace pro postižení mentální, tělesné, sluchové a poruchy autistického spektra (Voženílek, Michalík et al. 2013).

### **Národní ústav pro vzdělávání**

Institut pedagogicko-psychologického poradenství (IPPP) byl organizací s celorepublikovou působností zřízenou MŠMT v roce 1994. Řešil aktuální koncepční otázky pedagogicko-psychologického poradenství, zajišťoval koordinaci poradenského systému a další vzdělávání pedagogických pracovníků. Od 1. července 2011 byl spolu s Národním ústavem odborného vzdělávání (NÚOV) a Výzkumným ústavem pedagogickým (VÚP) sloučen pod Národní ústav pro vzdělávání (NÚV). Posláním NÚV je všestranně pomáhat rozvoji všeobecného, odborného, uměleckého a jazykového vzdělávání a podporovat školy v oblasti pedagogicko-psychologického, výchovného a kariérového poradenství a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV, 2011; Pipeková et al. 2010).



### **3.3 Školní poradenské pracoviště v inkluzivním prostředí škol hlavního vzdělávacího proudu**

Školní poradenské pracoviště (ŠPP) je název označující poradenské služby poskytované ve škole (vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole, 2005). Podle Zapletalové (2008) v něm odborníci především řeší školní neúspěšnost žáků, inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a poruchy chování. Autorka zdůrazňuje nutnost přizpůsobit vzdělávání žáků takovým způsobem, aby byli vhodně připraveni na eventuální změnu profese během své životní dráhy. Podstatou poradenských služeb ve školním prostředí je poskytovat včas a nutně pomoc těm, kteří ji potřebují, a to takovým způsobem, aby bylo možné vzniklý problém šetrně řešit a s pozitivním vlivem na žáka, tj. předejít vzniku závažnějších problémů. Školy si zpracovávají dle Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole tzv. školní program (strategii) pedagogicko-psychologického poradenství, za nějž odpovídá ředitel školy a na němž se podílejí odborníci z poradenského týmu pracovníků dané školy. Jeho realizací se předpokládá vznik interního systému komunikace ve škole. Vymezení dostatečného času na poskytované služby, rozdělení jednotlivých rolí, týmová práce, zvýšení kvality vzdělávání školních poradenských odborníků a kooperace se školskými poradenskými zařízeními (PPP, SPC) tvoří vhodný prostor k operativnímu poskytování kvalitnějších poradenských služeb ve školním prostředí.

#### **Podpůrný poradenský systém**

Začátek podpůrného poradenského systému se datuje do šedesátých let 20. století, kdy na našich SŠ začal pracovat výchovný poradce zpočátku pro oblast profesní orientace (kariérového poradenství), časem i pro další odborné činnosti. Rozsah poradenských služeb postupně rostl v návaznosti na institucionalizaci poradenských pracovišť (pedagogicko-psychologické poradny krajské a okresní), ale zároveň reflektoval změny společenské. V devadesátých letech 20. století se projevila tendence posílit poradenské služby přímo ve školním prostředí. Tím začali na školách pracovat školní psychologové, zpočátku bez legislativní podpory, později se k nim, především ve spojitosti s inkluzí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, připojili školní

speciální pedagogové. V souvislosti se záměrem školské politiky preventivně předcházet sociálně nežádoucím jevům (tzv. primární prevence) se ve školách objevili školní metodici prevence (Knotová a kol. 2014; Kucharská, Mrázková, Wolfová & Tomická, 2013; Mertin, Krejčová a kol. 2013).

Z hlediska zapojených odborných pracovníků může být školní poradenské pracoviště organizováno ve dvou modelech, v obou se předpokládá kooperace v systému školy i mimo ni. V **základním modelu** zajišťují poradenské služby školní metodik prevence a výchovný poradce, tj. učitelé se specializačním studiem v akreditovaném vzdělávacím programu MŠMT pro výkon daných funkcí. Například vysoké školy jsou poskytovateli tohoto vzdělání. Podle potřeb je model případně doplněn o učitele výchov (výchovy k volbě povolání na ZŠ, rodinné výchovy, občanské výchovy a úvodu do světa práce na SŠ), třídní učitele, pedagoga-metodika pro přípravu školních vzdělávacích programů (modifikace vzdělávání žáků nadaných). Do **modelu rozšířeného** (dle možností školy) jsou zapojeni školní speciální pedagog, školní psycholog, někdy též kariérový poradce (Holeček, 2014; Kovářová, Janků & Hampl, 2015; Valentová a kol. 2013).

**Výchovný poradce** se v převážné většině zaměřuje na kariérové poradenství a může koordinovat zabezpečování průběhu edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. Participuje na přípravě podmínek pro vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, cizinců a žáků z různých minorit a etnik žijících na našem území. Jeho činnosti jsou metodické (konzultační činnosti pro žáky, zákonné zástupce, pedagogy), diagnostické (pedagogická diagnostika), organizační a intervenční (Jurkovičová & Regec, 2013; Knotová a kol. 2014; Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

**Školní metodik prevence** se věnuje především prevenci rizikového chování, sleduje výskyt takového chování na škole a poskytuje poradenskou a konzultační činnost v oblasti prevence takového chování, sleduje účinnost preventivních programů a participuje na jejich přípravě (Kucharská, Mrázková a kol. 2014; Tyšer, 2006).

**Školní psycholog** se spoluúčastní depistáže a identifikace žáků s výchovnými a výukovými problémy a napomáhá včasnými intervencemi jejich eliminaci. V oblasti výukového selhávání jsou podstatné jeho preventivní činnosti. Další důležitou oblastí je krizová intervence, tj. včasná a odborná pomoc v krizových situacích, např. úrazy, úmrtí v rodině, zátěžové situace aj. Pracuje se žáky, studenty, pedagogy, ale též se zákonnými

zástupci - intervenční a konzultační formou. Školní psycholog dle potřeby zabezpečuje také diagnostiku (např. neodkladných obtíží, třídních skupin) pro následné intervence v prostředí školy (Procházka, Šmahaj & Kolařík, 2012; Valentová a kol. 2013).

**Školní speciální pedagog** zpravidla zabezpečuje agendu související se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Eviduje tyto žáky, může se také podílet na administrativní činnosti (dohoda s výchovným poradcem), dále zprostředkovává podklady z vyšetření žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve školském poradenském zařízení, pracuje s jednotlivými žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a participuje na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu (Jurkovičová & Regec, 2013).

Standardní činnosti každého pracovníka školního poradenského pracoviště jsou konkretizovány v příloze č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Zabezpečení odborných služeb výše uvedenými profesemi může být na každé škole značně odlišné v závislosti na žákovské populaci, typu školy, profesní profilaci odborníků, zapojení odborníků (model rozšířený vs. model základní), složení pedagogického sboru apod.

Kvalifikační standardy každého poradenského pracovníka školy jsou vymezeny zákonem č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Podle Koncepce poskytování poradenských služeb musí školní poradenské pracoviště splňovat samozřejmě další standardy, a to časová dostupnost služby, pomůcky pro naplňování odborných služeb a nástroje (např. diagnostické), prostory a vybavení, informovanost o službách, evidence, dokumentace a práce s důvěrnými daty a informacemi podle zákona č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (Knotová a kol. 2014; Kucharská, Mrázková, Wolfová & Tomická, 2013).

### **Školní poradenské pracoviště**

Za činnost celého školního poradenského pracoviště je odpovědný ředitel, který deleguje jisté pravomoci na jednotlivé členy. Předpokladem úspěšného působení školního speciálního pedagoga k dobru žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a také žáků s přechodnými obtížemi konkrétní školy je funkční školní poradenské pracoviště (Jurkovičová & Regec, 2013).

*„Pro ideální fungování školního poradenského pracoviště je nutné: stvořit konkrétní a jasnou koncepci poskytování poradenských služeb ve škole; dohodnout se*

*na odborných pravomocích jednotlivých odborníků; nastavit pravidla fungování školního poradenského pracoviště, včetně pravidel pro kooperaci a pravidelná setkání členů týmu; pověřit některého odborníka koordinací činností školního poradenského pracoviště; koordinovat spolupráci s dalšími odborníky mimo školní prostředí; vytvořit pravidla přenosu informací a komunikace ve škole (s vedením školy, pedagogy, zákonnými zástupci, žáky), s dodržováním zákona č. 101/2000 Sb. ve znění pozdějších předpisů; vytvořit systém dokumentace školního poradenského pracoviště, včetně dokumentace jednotlivých zapojených odborníků; vytvořit informační systém školního poradenského pracoviště (nástěnka, web, osobní prezentace členů školního poradenského pracoviště na rodičovských schůzkách, na Dnu otevřených dveří aj.); zajistit materiální vybavení školního poradenského pracoviště (pracovna odborníků pro chráněné jednání s klienty, diagnostické nástroje, počítač, pomůcky pro intervenci a reedukaci aj.)“ (Kucharská, Mrázková, Wolfová & Tomická, 2013, s. 27).*

### **3.4 Poradenská podpora rodičům při edukaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami**

Cílem poradenských služeb je umožnit rodičům lepší orientaci v těžké životní situaci a pomocí poradenských institucí pozitivně ovlivnit vzájemné vztahy a postoje rodičů. Rodiče potřebují společně s odborníky hledat možnosti nápravy a korekce poškození, hledat možná řešení (Hornáková ed. 2010; Zelená & Klégrová, 2006).

Život rodiny nemůžeme vyčlenit z prostředí, které na rodinu působí a je s ní spjato. Rodina je tedy otevřený systém. Existuje několik dobrovolných organizací, sdružení a klubů, jejichž prostřednictvím mají rodiny možnost navazovat vzájemné kontakty, přátelit se, získávat i materiální podporu. Zároveň tyto instituce poskytují odborné rady, informace, právní pomoc a poradenství (Matějček, 1992; Novosad, 2009).

Rodiče mají možnost si rozšiřovat svoje vědomosti o problému v rámci organizovaných seminářů, ale i zahraničních pobytů, mají možnost předkládat vlastní návrhy, dělit se o zkušenosti. Význam rodičovských organizací spočívá v prosazování a hájení zájmů dětí. Tyto organizace mají lokální význam. Poskytují pomoc, která u nás v předchozí době chyběla, přispívají k řešení nových sociálních problémů, které s sebou nese liberalizace společnosti. Pomocí organizací a sdružení mají rodiče možnost

zúčastnit se ozdravných a léčebných pobytů. Některé dětské problémy nejsou řešitelné bez uskutečnění změn v rodinném systému. Vedlo to i k přesvědčení rodičů, že není narušené dítě s postižením, ale je narušena rodina jako celek (Bartoňová, 2013; Pešová & Šamalík, 2006).

### **Rodinná terapie**

V současné době získává značnou pozornost metoda „rodinná terapie“. Valenta, Michalík, Lečbých a kolektiv (2012, s. 120) považují rodinnou terapii za „*specifický postup léčby psychických, vztahových a psychosomatických poruch, který zdůrazňuje širší souvislosti těchto poruch a do procesu léčby se obvykle snaží zapojit celou rodinu*“. Rodinná terapie nemusí pomáhat pouze dětem, ale je prospěšná i v případě, má-li problém některý z rodičů. Terapeut se snaží podporovat pozitivní, konstruktivní tendence rodiny. Prevedárová (1998, s. 8) definuje tuto formu pomoci jako „*samostatnou formu psychoterapeutické pomoci, zaměřenou na proces navození prospěšných změn v narušeném, patologicky změněném či dysfunkčním rodinném systému prostřednictvím terapeutického vztahu mezi pomáhajícím a členy rodiny a prostřednictvím terapeutických postupů*“. Klientem je rodina se svou strukturou vztahů, rolí, pravidel, které se mění podle toho, jak se mění v průběhu vývoje i její příslušníci. Rodinná terapie je vhodná i v tom případě, že se problém nenachází na straně dítěte, ale je problémem některého z rodičů. Často se setkáváme s alkoholismem, a co víc, v poslední době přistupuje i drogová závislost některého z rodičů. Velký význam to má pro rodiče dětí s mentálním postižením. Faktor mentálního postižení může do rodiny vnášet silné napětí, na které každý člen rodiny reaguje různě. Terapeutickým úkolem je změna rodinného klimatu tak, aby se jejím členům v tomto prostředí lépe žilo.

### **Rodinné poradenství**

Dále bychom se měli seznámit s rodinným poradenstvím. Prevedárová (1998, s. 10) uvádí, že je to „*proces profesionální pomoci rodině, založený na interakci mezi poradcem a členy rodiny*“. Rodinné poradenství je jednou z forem psychologického poradenství. Jednotlivé terapie probíhají podle určitých směrů. Podstatou behaviorálního směru je, že se terapeut dokáže empaticky vcítit do každého člena rodiny - všichni mají pocit, že byli pochopeni a podpořeni. Uplatňuje se v oblasti terapie. Strukturální směr je založen na představách o fungování funkční rodiny. Terapie je zaměřena na rozbor struktury vztahů, změny v oblasti pozic a rolí, odstranění

patologických vazeb. Strategický směr vychází z předpokladu, že problémy v rodině jsou cyklického charakteru. Úloha terapeuta spočívá v identifikaci patologických mechanismů a v naplánování strategie řešení daných problémů. Strategie je založena na informační teorii a teorii hry. Komunikační směr považuje za jádro problému narušenou komunikaci a interakci mezi členy rodiny. Zkoumá i způsob komunikace, formou hry se dochází ke stanovenému cíli. Hlavním cílem je navození důvěrného kontaktu, pochopení se navzájem, citové prostředí. Posledními dvěma směry jsou experimentálně-humanistický a systematický směr. První směr zdůrazňuje orientaci na člověka, význam zážitku. Systematický směr má výjimečné postavení. Vychází z toho, že systém rodiny tvoří její členové. Systém je založený na komunikaci člověka s člověkem. Jednotlivé systémy a terapie se však neustále rozvíjejí a rozšiřují.

### ***Shrnutí***

*Vytvoření a extra pólování plánu podpory nyní patří mezi hlavní úkoly téměř každého učitele. Dobrý plán podpory je výsledkem individuálně koordinované a kooperativně realizované strategie na míru žákům. To platí i pro rostoucí počet inkluzivních tříd, v nichž může plán podpory představovat cennou podporu vzdělávací práce. Plán podpory slouží k zachycení a realizaci konkrétních potřeb podpory jednotlivých žáků. Jednotlivé výsledky jsou začleněny do plánování vyučovacích hodin nebo vyučovacích jednotek. Ve společném vyučování je plán podpory založen na výměně a spolupráci učitelů, jak žáky vyučovat nejlepším možným způsobem, motivovat je a poskytovat jim podporu. Také v preventivní péči, tj. ve společném úsilí preventivně předcházet poruchám učení a problémům v chování, má plán podpory stále větší uplatnění. To znamená, že běžní učitelé jsou stále více zapojováni do podpůrného plánování a plánů podpory týkající se základu jejich vlastní práce.*

*V souvislosti se společenským vývojem posledních deseti let v ČR se mění požadavky, které jsou kladeny na pedagogicko-psychologické poradenské služby. V důsledku nárůstu inkluzivního vzdělávání se mění obsah poradenských činností, systém poradenských institucí a postupně vzrůstá jejich význam. Cílem pedagogicko-psychologických poradenských služeb je poskytovat odbornou pomoc a podporu při řešení osobních problémů žáků, řešit a zjišťovat problémy a obtíže sociálního a*

*psychického vývoje žáků v průběhu vzdělávacího procesu, při volbě povolání a profesní orientaci a při prevenci sociálně patologických jevů. Odborná pomoc probíhá formou intervence, konzultace, diagnostiky nebo podáváním informací.*

*Pedagogicko-psychologické poradenské služby zajišťují jednak školní poradenská pracoviště, jednak školská poradenská zařízení (vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů). Základní model školního poradenského pracoviště je tvořen školním metodikem prevence a výchovným poradcem, rozšířený model zahrnuje další odborníky, tj. školního speciálního pedagoga, školního psychologa někdy též kariérového poradce. Školské poradenské služby jsou zajišťovány v rozsahu odpovídajícím vzdělávacím potřebám žáků. Ke školským poradenským zařízením patří speciálně pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny.*

*Pojmy rodinná terapie a rodinné poradenství jsou sice odlišné, ale v praxi se často překrývají. Někdy je totiž těžké až nemožné najít přesnou hranici mezi nimi, stejně jako je za jistých okolností těžké jasně odlišit, zda konkrétní rodina je ještě zdravá (eufunkční) nebo narušená (dysfunkční). Rodinná terapie se v závislosti na přístupu zaměřuje na restrukturalizaci, obnovení funkčnosti, změnu vztahů, komunikaci, chování atd. Objektem rodinné terapie je rodina narušená, patologicky změněná a dysfunkční. Prostředky pomoci jsou terapeutický vztah mezi členy rodiny a terapeutem a terapeutické intervence převážně narušující dosavadní systém. Rodinné poradenství se zaměřuje na poskytnutí orientace, optimalizaci rodinného systému a optimalizaci života každého člena rodiny. Objektem rodinného poradenství je rodina relativně zdravá, nenarušená a intaktní. Prostředky pomoci jsou poradenský vztah a poradenské intervence převážně posilující rodinný systém.*

## 4 Výzkumný projekt I

### 4.1 Cíle výzkumného šetření, stanovení hypotéz

**Školní poradenské pracoviště** je označením poradenských služeb poskytovaných ve škole. Již v šedesátých letech 20. století se projevil trend posílení poradenských služeb přímo ve školním prostředí vytvořením pozice výchovného poradce. Od devadesátých let 20. století začali na školách pracovat školní psychologové, jejichž činnosti byly doplněny speciálními pedagogy. Tým poradenských pracovníků byl doplněn ustanovením pozice školního metodika prevence. Ve škole je poskytování poradenských služeb zajištěno zpravidla školním metodikem prevence a výchovným poradcem, jejichž pracovní pozice je vymezena v každé škole. Podporu výchovnému poradci a školnímu metodikovi prevence poskytuje školní speciální pedagog a školní psycholog, kteří však nepůsobí na každé škole (Holeček, 2014; Mertin, Krejčová a kol. 2013; Zapletalová, 2008).

**Výchovný poradce** zajišťuje zejména kariérové poradenství a podporu při volbě další profesní a vzdělávací cesty. Dále zprostředkovává nové metody intervence a pedagogické diagnostiky, zabývá se všestrannou podporou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v průběhu vzdělávání a diagnostikou speciálních vzdělávacích potřeb. Klíčovou činností **školního metodika prevence** je kontrola realizace a koordinace tvorby preventivního programu školy. Tento program je zaměřen na prevenci sociálně patologických jevů, například zneužívání návykových látek, záškoláctví, vandalismu, násilí nebo prekriminální jednání (Hlad'o & Michalicová, 2014; Tyšer, 2006; Valentová a kol. 2013; Vítková ed. 2003).

**Školní psycholog** vyhledává žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a aktivně participuje na zápisu žáků do 1. ročníků. Stěžejními činnostmi jsou interpersonální komunikace, definování individuálních vzdělávacích potřeb, diagnostika, podpora efektivního vzdělávání a krizová intervence. **Školní speciální pedagog** vyhledává a diagnostikuje speciální vzdělávací potřeby a podporuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Taktéž realizuje skupinovou či individuální, krátkodobou nebo dlouhodobou intervenci a s dalšími pedagogickými pracovníky spolupracuje při přípravě individuálních vzdělávacích plánů (Jurkovičová & Regec, 2013; Knotová a kol. 2014; Kucharská, Mrázková a kol. 2014).



## Hlavní cíl prvního výzkumného šetření

Zjistit a analyzovat činnosti jednotlivých pracovníků školního poradenského pracoviště ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

## Parciální cíle prvního výzkumného šetření

- Analyzovat znalosti ředitelů základních škol v oblasti státní úrovně kurikulárních dokumentů (RVP ZV) a školní úrovně kurikulárních dokumentů (ŠVP školy).
- Analyzovat strukturu žáků v inkluzivních třídách a určit nejčtenější druh postižení či znevýhodnění na základních školách.
- Určit hlavní zdroj informací pro ředitele o jednotlivých typech postižení či znevýhodnění.
- Zjistit počet žáků využívajících podpůrná opatření jednotlivých stupňů na základních školách.
- Analyzovat úroveň podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z hlediska vybavení a personální kapacity.
- Zjistit úroveň spolupráce mezi pedagogy a pracovníky školního poradenského pracoviště.

## Stanovení hypotéz

V rámci výzkumného šetření jsme stanovili **statistické hypotézy**, k nimž byly vytvořeny hypotézy alternativní a nulové.

**Hypotéza  $H_1$ :** Ředitelé, kteří mají praxi 16 a více let na této pozici, disponují větší znalostí RVP ZV než ředitelé, kteří mají praxi do 15 let na této pozici.

*Nulová hypotéza  $H_{0_1}$ :* Ředitelé, kteří mají praxi 16 a více let na této pozici, disponují stejnou znalostí RVP ZV jako ředitelé, kteří mají praxi do 15 let na této pozici.

*Alternativní hypotéza  $H_{A_1}$ :* Ředitelé, kteří mají praxi 16 a více let na této pozici, disponují významně větší znalostí RVP ZV než ředitelé, kteří mají praxi do 15 let na této pozici.

**Hypotéza H2:** Ředitelé, jejichž škola se nachází ve městě, mají v inkluzi více žáků se specifickými poruchami učení než ředitelé, jejichž škola se nachází v obci.

*Nulová hypotéza H0<sub>2</sub>:* Ředitelé, jejichž škola se nachází ve městě, mají v inkluzi stejný počet žáků se specifickými poruchami učení jako ředitelé, jejichž škola se nachází v obci.

*Alternativní hypotéza HA<sub>2</sub>:* Ředitelé, jejichž škola se nachází ve městě, mají v inkluzi významně více žáků se specifickými poruchami učení než ředitelé, jejichž škola se nachází v obci.

**Hypotéza H3:** Ředitelé, na jejichž škole pracuje 6 a více asistentů pedagoga, čerpají informace o jednotlivých typech postižení či znevýhodnění častěji z pedagogicko-psychologické poradny než ředitelé, na jejichž škole pracuje do 5 asistentů pedagoga.

*Nulová hypotéza H0<sub>3</sub>:* Ředitelé, na jejichž škole pracuje 6 a více asistentů pedagoga, čerpají informace o jednotlivých typech postižení či znevýhodnění se stejnou četností z pedagogicko-psychologické poradny jako ředitelé, na jejichž škole pracuje do 5 asistentů pedagoga.

*Alternativní hypotéza HA<sub>3</sub>:* Ředitelé, na jejichž škole pracuje 6 a více asistentů pedagoga, čerpají informace o jednotlivých typech postižení či znevýhodnění významně častěji z pedagogicko-psychologické poradny než ředitelé, na jejichž škole pracuje do 5 asistentů pedagoga.

**Hypotéza H4:** Ředitelé, kteří mají výbornou znalost o problematice inkluzivního vzdělávání, vzdělávají na své škole více žáků s přiznaným 2. stupněm podpůrných opatření než ředitelé, kteří mají dostatečnou znalost o problematice inkluzivního vzdělávání.

*Nulová hypotéza H0<sub>4</sub>:* Ředitelé, kteří mají výbornou znalost o problematice inkluzivního vzdělávání, vzdělávají na své škole stejné množství žáků s přiznaným 2. stupněm podpůrných opatření jako ředitelé, kteří mají dostatečnou znalost o problematice inkluzivního vzdělávání.

*Alternativní hypotéza HA<sub>4</sub>:* Ředitelé, kteří mají výbornou znalost o problematice inkluzivního vzdělávání, vzdělávají na své škole významně více žáků s přiznaným 2. stupněm podpůrných opatření než ředitelé, kteří mají dostatečnou znalost o problematice inkluzivního vzdělávání.

**Hypotéza H5:** Ředitelé, kteří mají výbornou znalost o problematice podpůrných opatření, považují za důležitější individuální přístup učitele k žákovi než ředitelé, kteří mají dostatečnou znalost o problematice podpůrných opatření.

*Nulová hypotéza H0<sub>5</sub>:* Ředitelé, kteří mají výbornou znalost o problematice podpůrných opatření, považují individuální přístup učitele k žákovi za stejně důležitý jako ředitelé, kteří mají dostatečnou znalost o problematice podpůrných opatření.

*Alternativní hypotéza HA<sub>5</sub>:* Ředitelé, kteří mají výbornou znalost o problematice podpůrných opatření, považují za významně důležitější individuální přístup učitele k žákovi než ředitelé, kteří mají dostatečnou znalost o problematice podpůrných opatření.

**Hypotéza H6:** Ředitelé, kteří hodnotí úroveň spolupráce pedagogů a pracovníků školního poradenského pracoviště jako spíše dobrou, se při své praxi častěji setkávají s pedagogicko-psychologickou poradnou než ředitelé, kteří hodnotí úroveň spolupráce pedagogů a pracovníků školního poradenského pracoviště jako spíše špatnou.

*Nulová hypotéza H0<sub>6</sub>:* Ředitelé, kteří hodnotí úroveň spolupráce pedagogů a pracovníků školního poradenského pracoviště jako spíše dobrou, se při své praxi setkávají se stejnou četností s pedagogicko-psychologickou poradnou jako ředitelé, kteří hodnotí úroveň spolupráce pedagogů a pracovníků školního poradenského pracoviště jako spíše špatnou.

*Alternativní hypotéza HA<sub>6</sub>:* Ředitelé, kteří hodnotí úroveň spolupráce pedagogů a pracovníků školního poradenského pracoviště jako spíše dobrou, se při své praxi významně častěji setkávají s pedagogicko-psychologickou poradnou než ředitelé, kteří hodnotí úroveň spolupráce pedagogů a pracovníků školního poradenského pracoviště jako spíše špatnou.

## 4.2 Metodika výzkumného šetření

V rámci prvního empirického šetření byla použita metoda **kvantitativního výzkumu, statistická procedura** pro ověření hypotéz a **technika dotazníku**. Dotazník vlastní konstrukce byl stanoven tak, aby zjišťoval data a informace o respondentovi, které pomohou analyzovat výzkumné cíle, přičemž nástroj byl anonymní. V dotazníku

byly použity položky polootevřené a uzavřené. Empirické šetření mělo charakter účelového a náhodného výběru. Ke studiu metodologie byly využity publikace Deana et alii (1994), Gavory (2010), Hendla (2015), Chrásky a Kočvarové (2014), Pelikána (2011), Punch (2008), Švaříčka, Šedřové a kolektivu (2014) a Švece a kolektivu (2009).

### **Charakteristika výzkumného vzorku**

Základní soubor se sestává z ředitelů úplných základních škol. Bylo osloveno 279 úplných základních škol Jihomoravského kraje, konkrétně z okresů Blansko, Brno-město, Brno-venkov, Břeclav, Hodonín, Vyškov a Znojmo. Jednotlivé školy byly osloveny e-mailovou poštou. Na výzvu o spolupráci na výzkumu reagovalo 62 % škol, tedy výběrový soubor byl tvořen 174 respondenty (N = 174).

### **Časový harmonogram výzkumného šetření**

Přípravná fáze výzkumu	9/2015 – 10/2015
Zpracování dotazníku	11/2015
Teorie k výzkumu	12/2015 – 4/2016
Realizace výzkumu	5/2016 – 8/2016
Zpracování a interpretace dat k výzkumu	9/2016 – 1/2017

**Tab. 2:** Časový harmonogram výzkumu

### **Design výzkumu**

Před vlastním šetřením byl realizován předvýzkum, na základě zpracování výsledků byla doladěna přesnost jednotlivých položek dotazníku včetně jejich nabízených odpovědí.

První výzkumné šetření disertační práce bylo realizováno od května do srpna roku 2016. Kontaktováno bylo 279 úplných základních škol Jihomoravského kraje. Kontaktování škol úvodním dopisem s žádostí o vyplnění dotazníku a odkazem na anonymní dotazník vlastní konstrukce bylo provedeno e-mailovou poštou přímo na ředitele škol. Sběr dat byl ukončen v srpnu roku 2016. Na to navázala další etapa výzkumného šetření – zpracování a interpretace dat k výzkumu.

### **Charakteristika techniky výzkumného projektu**

Dotazník vlastní konstrukce má 50 položek rozdělených do šesti tematických okruhů. V prvním okruhu dotazníku jsme položky zaměřili na zjištění demografických údajů o respondentech. Ve druhém okruhu jsme zjišťovali obecné údaje o škole. Třetí

okruh dotazníku se týkal žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Čtvrtý okruh se věnoval oblasti podpůrných opatření a podmínkám vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V pátém okruhu jsme se zabývali školním poradenským pracovištěm. Šestý okruh byl prostor pro náměty a připomínky respondenta.

Dotazník obsahuje různé typy položek. Střídají se položky polootevřené, kde jsou nabídnuty možnosti a přiřazena kategorie „jiné“, zde respondent mohl napsat vlastní odpověď. Taktéž dotazník obsahoval položky uzavřené a respondenti volili více či jednu z nabízených možností. Konec dotazníku obsahoval položku formou volné odpovědi, respondenti zde měli prostor k vyjádření připomínek k dotazníku nebo poznámek k danému tématu.

Zpracování jednotlivých položek se provádělo grafickým znázorněním a analýzou. Celkové počty respondentů nejsou u každé položky stejné, pokaždé vychází ze souhrnného počtu odpovědí na danou položku. U některých položek mohli respondenti volit více odpovědí, u konkrétních položek byla tato informace uvedena.

Data byla vždy vyjádřena v absolutní hodnotě. Statistické analýze byly podrobeny jednotlivé položky dotazníku, bylo využito statistických balíčků EpiInfo (v. 6 en) a programu MS Office Excel 2010. Především se jednalo o proměnné vztahující se k jednotlivým hypotézám výzkumného šetření a některá další data, která se přímo nevztahovala k vytyčeným hypotézám, ale byla nápomocná k bližšímu vysvětlení závislostí, souvislostí a vztahů.

Hypotézy byly zkoumány skrze kontingenční tabulky, odpovídající zkoumané proměnné byly porovnávány, jedna proměnná vystupovala jako nezávislá (těžko měnitelná) a druhá proměnná jako závislá (na něčem závisí). Bylo zkoumáno, zda jsou u proměnných sledované znaky zastoupeny shodně u obou, či nikoliv na zvolené hladině významnosti ( $\alpha$ ) = 0,05.

Byly stanoveny statistické hypotézy, k nim byly vytvořeny hypotézy alternativní a nulové. Při ověření platnosti vytyčených hypotéz byly testovány dvojstranné statistické hypotézy. Tento typ hypotézy zohledňuje skutečnost, že sledovaný znak může mít nižší či vyšší hodnotu v porovnání s hodnotou referenční. Nulová hypotéza je ta, u níž jakýkoliv rozdíl můžeme přičíst proměnlivosti dat, jež je přirozená a chtěli bychom ji spíše zamítnout. Platnost nulové hypotézy popírá alternativní hypotéza. Jedná se tedy o situaci, kdy nulová hypotéza neplatí, ale nemusí jít o přesný opak hypotézy nulové (Dean et al. 1994; Hendl, 2015; Pelikán, 2011).

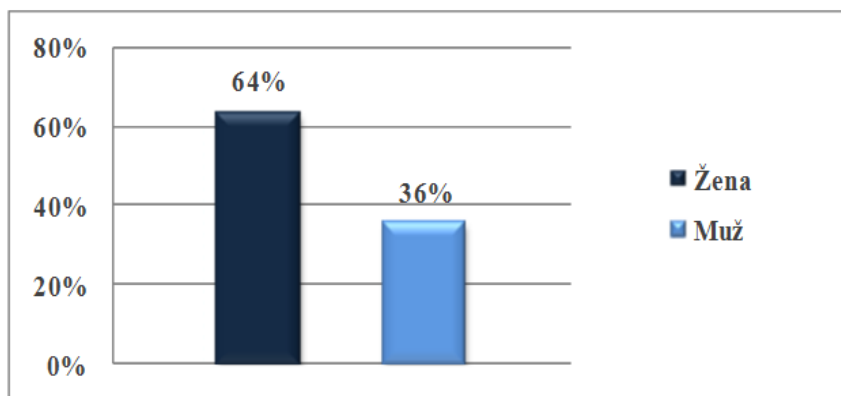
Pokud byla přijata alternativní hypotéza HA, tedy nebyla zamítnuta nulová hypotéza H0, porovnávali jsme pravděpodobnost hodnoty chí-kvadrát testu dobré shody ( $\chi^2$ ) s určenou hladinou významnosti ( $\alpha = 0,05$ ). Při vypočtení pravděpodobnosti  $p < 0,05$  byla přijata alternativní hypotéza HA, v opačném případě nebyla zamítnuta nulová hypotéza H0.

### 4.3 Interpretace výsledků výzkumného šetření

Získaná data jsou prezentována po jednotlivých položkách dotazníku. Pokud není uvedeno jinak, na položku dotazníku odpovídali všichni respondenti.

#### 1. Pohlaví respondentů

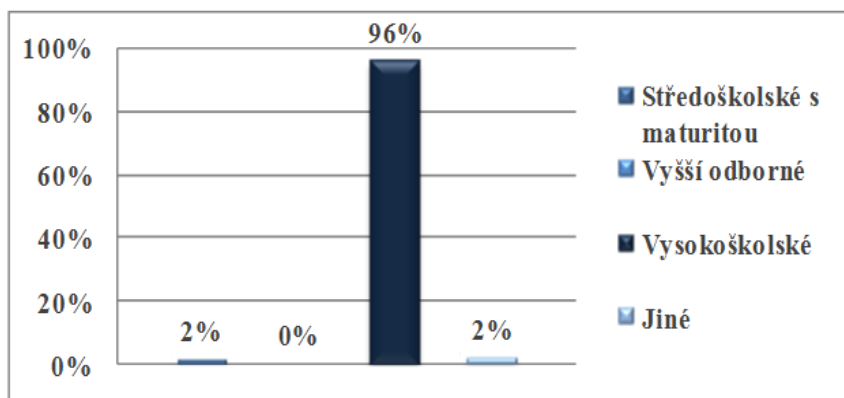
Do zjištěného výsledku genderového zastoupení všech respondentů výzkumu se promítla aktuální situace českého školství, kde se stále pohybuje více žen (111) než mužů (63).



Graf 1: Pohlaví respondentů

#### 2. Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

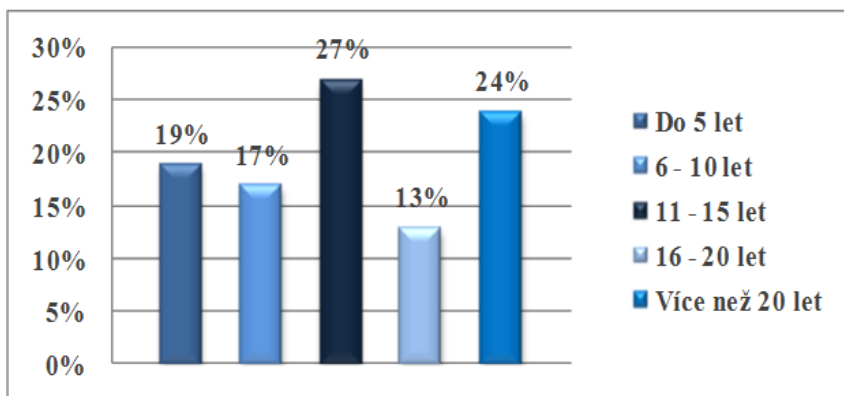
Z celkového počtu měli 4 respondenti středoškolské vzdělání s maturitou a žádný z respondentů neměl vyšší odborné vzdělání. Naopak 167 respondentů označilo vysokoškolské vzdělání. Pouze 3 respondenti zvolili odpověď „jiné“, v níž uvedli doktorské vzdělání získané na zahraniční univerzitě.



**Graf 2:** Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

### 3. Délka ředitelské praxe

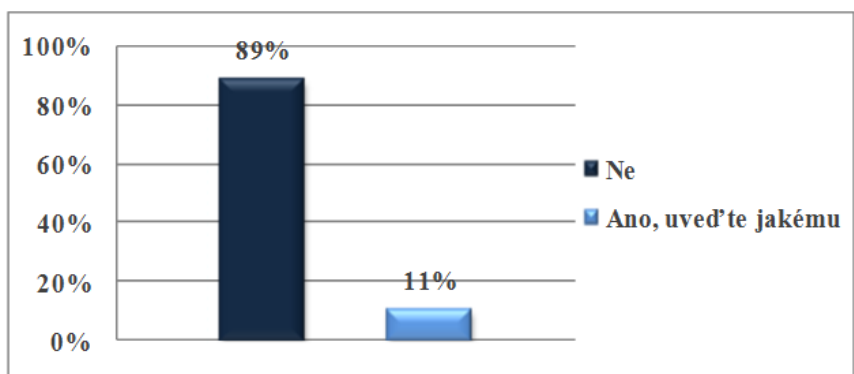
Ve výzkumném vzorku jsou zahrnuti respondenti s různě dlouhou praxí. Praxi do 5 let mělo 33 respondentů, 29 respondentů mělo praxi v délce 6 - 10 let. Největší zastoupení měla skupina 47 respondentů s délkou praxe 11 - 15 let. Dále 23 respondentů uvedlo praxi v délce 16 - 20 let a 42 respondentů praxi více než 20 let.



**Graf 3:** Délka ředitelské praxe

### 4. Další vzdělávání, školení v oblasti speciální pedagogiky

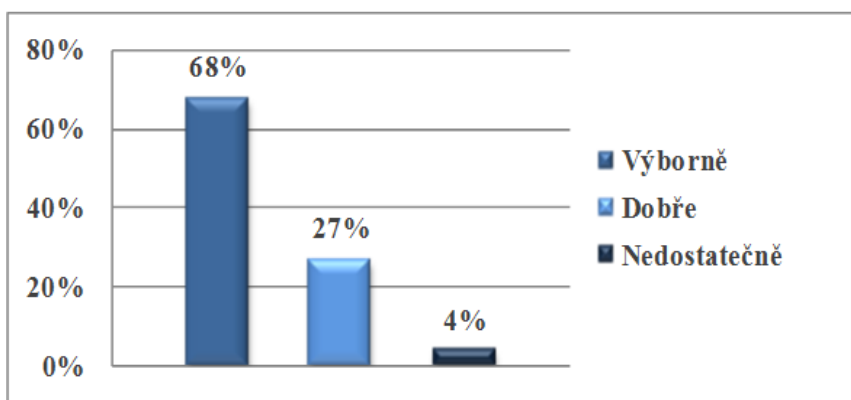
Za negativní zjištění považujeme, že 155 respondentů se nevěnuje dalšímu vzdělávání nebo školení v oblasti speciální pedagogiky. Pouze 19 respondentů uvedlo odpověď „ano“ a mělo specifikovat jakému. 8 respondentů specifikovalo, že se zaměřuje na jednodenní semináře týkající se inkluze a legislativních změn ve školském zákoně. Dále 6 respondentů uvádělo školení ohledně práce s heterogenní třídou a práce s žáky s poruchami autistického spektra, lehkým mentálním postižením a se specifickými poruchami učení. Poslední zmiňovanou oblastí byly kurzy efektivního a správného řešení šikany (5 respondentů).



**Graf 4:** Další vzdělávání, školení v oblasti speciální pedagogiky

## 5. Znalost Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

U položky dotazníku týkající se znalosti Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) většina respondentů (119) odpověděla, že hodnotí svoji znalost výborně, což považujeme za pozitivní zjištění. Jako dobrou znalost RVP ZV hodnotí 47 respondentů, pouze 8 respondentů považuje svoji znalost za nedostatečnou. Můžeme konstatovat, že ředitelé jsou z velké většiny podrobně seznámeni s RVP ZV.

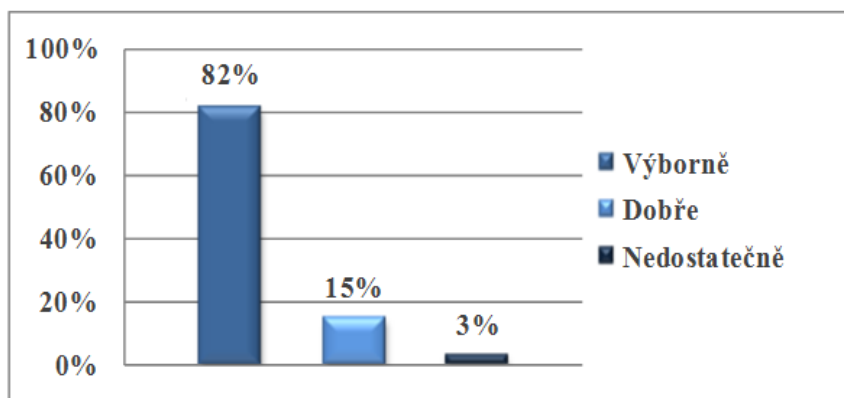


**Graf 5:** Znalost Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

## 6. Znalost školního vzdělávacího programu školy

U položky dotazníku týkající se znalosti školního vzdělávacího programu (ŠVP) školy většina respondentů (143) odpověděla, že hodnotí svoji znalost výborně, což považujeme za velmi pozitivní zjištění. Jako dobrou znalost ŠVP školy hodnotí 26 respondentů, pouze 5 respondentů považuje svoji znalost za nedostatečnou. Můžeme konstatovat, že ředitelé jsou z velké většiny podrobně seznámeni se ŠVP školy.

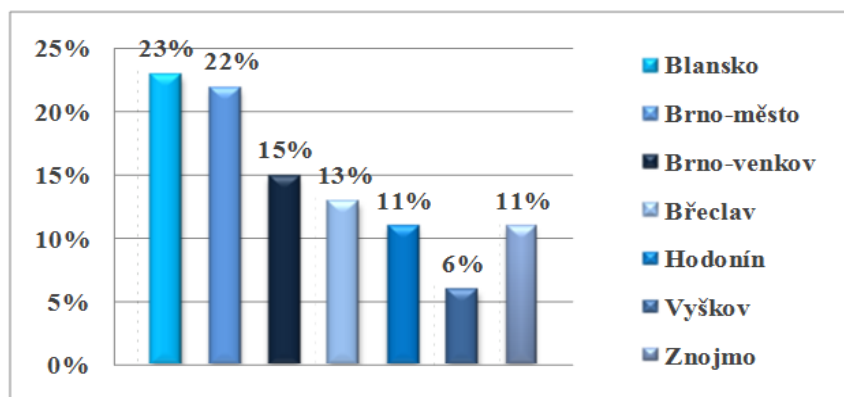




**Graf 6:** Znalost školního vzdělávacího programu školy

## 7. Zastoupení okresů ve výzkumném šetření

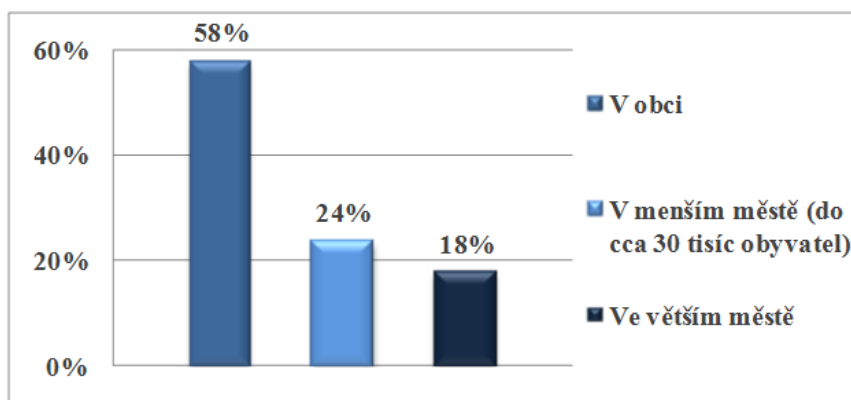
V participaci na výzkumu je nejvíce zastoupeno Blansko (40 respondentů) jakožto mimobrněnský okres. Oproti očekávání byl okres Brno-město zastoupen pouze 38 respondenty. Participace brněnských škol byla očekávána v početnějším a aktivnějším zastoupení. Celkově můžeme hodnotit přístup mimobrněnských respondentů jako ochotnější. Příkladem můžeme uvést Brno-venkov 26 respondentů, Břeclav 22 respondentů, Hodonín a Znojmo shodně 19 respondentů. Nejméně zastoupeným okresem ve výzkumném šetření byl Vyškov (10 respondentů).



**Graf 7:** Zastoupení okresů ve výzkumném šetření

## 8. Umístění školy

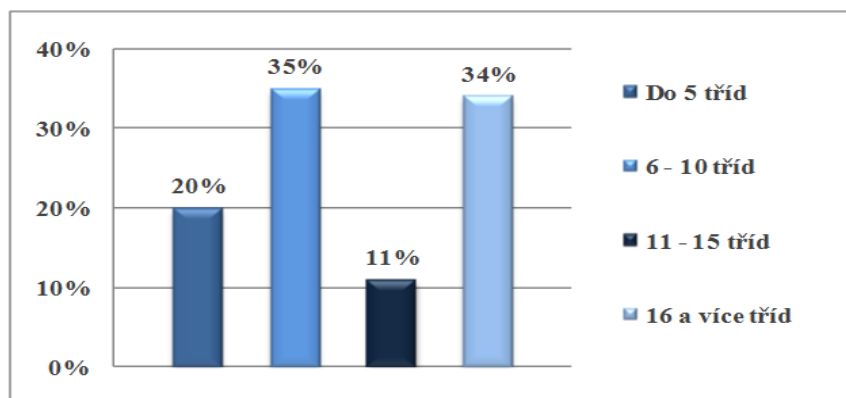
U více než poloviny respondentů (101) se nachází škola v obci. Tím se nenaplnilo očekávání, že nejvíce spolupracujících ředitelů bude z většího města. Následně s počtem 42 respondentů bylo uváděno menší město (do přibližně 30 tisíc obyvatel) a 31 respondentů uvedlo, že se jejich škola nachází ve větším městě.



**Graf 8:** Umístění školy

## 9. Počet tříd školy

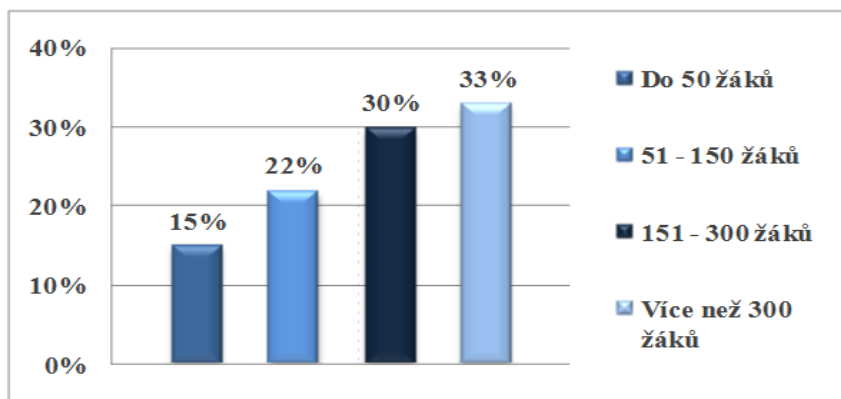
V této položce dotazníku měli respondenti určit, kolik tříd má jejich škola. Z celkového počtu uvedlo 35 respondentů, že jejich škola disponuje maximálně 5 třídami. Nejvíce respondentů (61) zvolilo možnost 6 - 10 tříd, naopak jen 19 respondentů řídí školu s 11 - 15 třídami. Odpověď „16 a více tříd“ vybralo 59 respondentů.



**Graf 9:** Počet tříd školy

## 10. Počet žáků školy

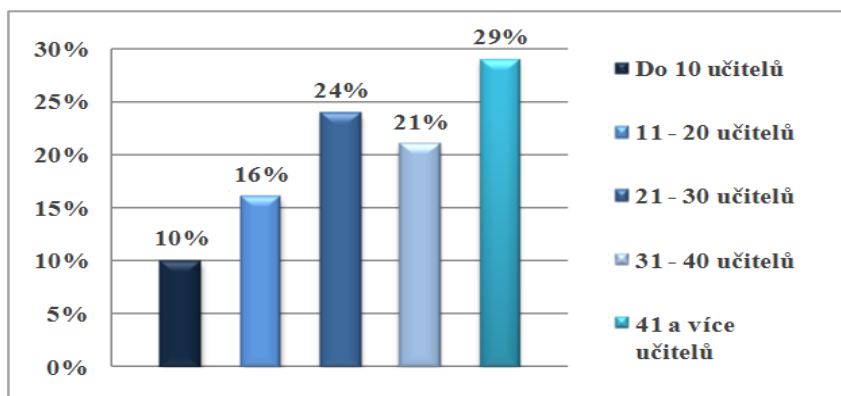
Cílem desáté položky byla analýza počtu žáků na školách v Jihomoravském kraji. Nejmenší počet respondentů (26) uvedl, že se na jejich škole vzdělává do 50 žáků. 38 respondentů vybralo možnost 51 - 150 žáků a 52 respondentů zvolilo odpověď „151 - 300 žáků“. Z celkového počtu odpovědělo 58 respondentů, že vzdělává a vychovává více než 300 žáků.



**Graf 10:** Počet žáků školy

### 11. Počet učitelů školy

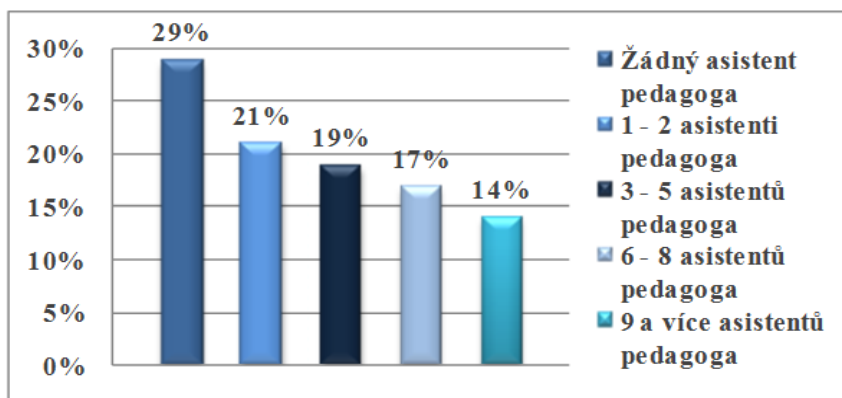
Nejméně respondentů (17) odpovědělo, že na škole pracuje do 10 učitelů. Větší počet respondentů (28) zaměstnává 11 - 20 učitelů, 42 respondentů disponuje 21 - 30 učiteli. Z celkového počtu zvolilo 37 respondentů odpověď „31 - 40 učitelů“, nejvíce respondentů (50) řídí 41 a více učitelů.



**Graf 11:** Počet učitelů školy

### 12. Počet asistentů pedagoga školy

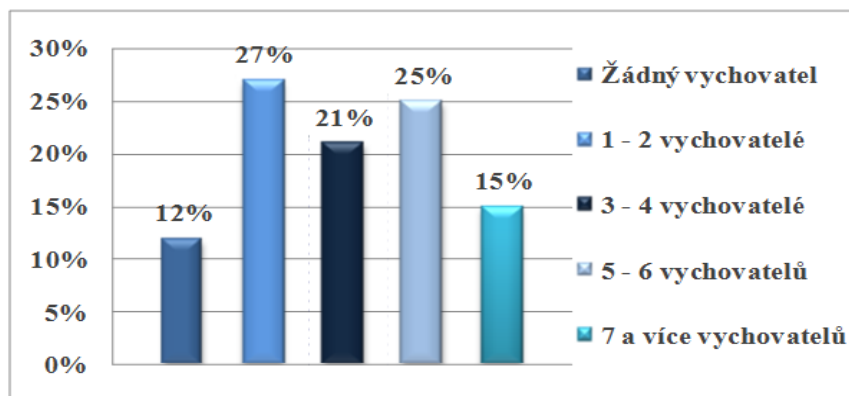
Při analýze dvanácté položky byla zjištěna situace, kdy na 50 školách nepracuje asistent pedagoga. Menší počet respondentů (37) odpověděl, že na škole působí 1 - 2 asistenti pedagoga. 33 respondentů zaměstnává 3 - 5 asistentů pedagoga, 30 škol disponuje s 6 - 8 asistenty pedagoga. Z celkového počtu zvolilo nejméně respondentů (24) odpověď „9 a více asistentů pedagoga“.



Graf 12: Počet asistentů pedagoga školy

### 13. Počet vychovatelů školy

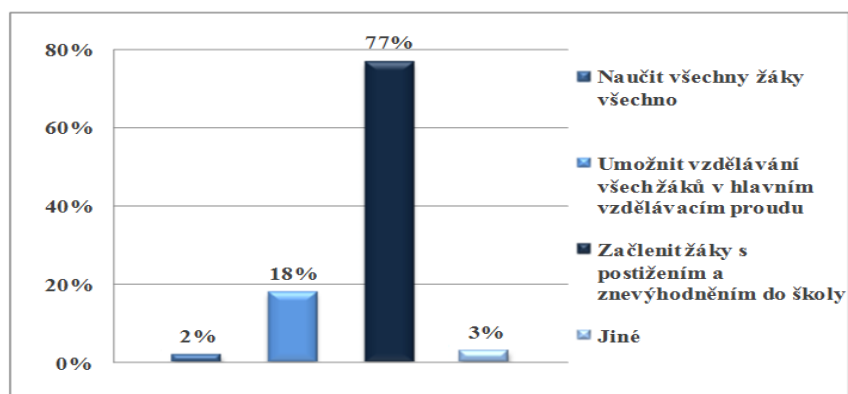
Nejméně respondentů (21) odpovědělo, že na škole nepracuje žádný vychovatel. Naopak nejvíce respondentů (47) zaměstnává 1 - 2 vychovatele. 37 respondentů disponuje 3 - 4 vychovateli, čtvrtina respondentů (44) zvolila odpověď „5 - 6 vychovatelů“. Na 26 školách působí 7 a více vychovatelů.



Graf 13: Počet vychovatelů školy

### 14. Inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

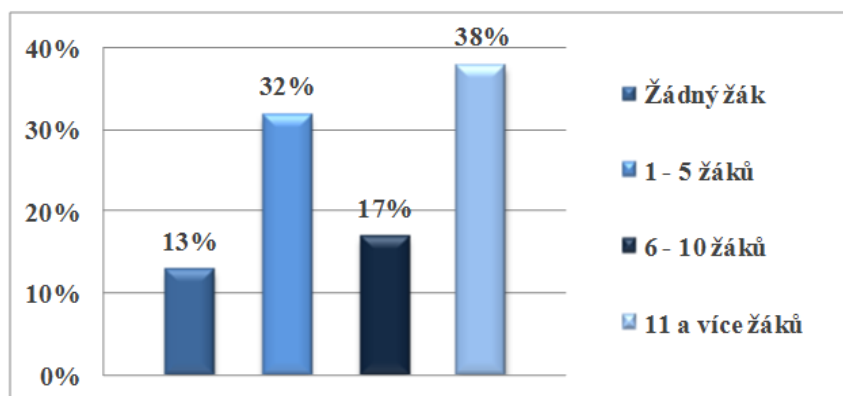
Na položku dotazníku odpovědělo 134 respondentů, že pod pojmem inkluze si představují začlenění žáků s postižením a znevýhodněním do školy. 31 respondentů pojímá inkluzi jakožto umožnění vzdělávání všech žáků v hlavním vzdělávacím proudu. Můžeme konstatovat, že dotazovaní respondenti mají obsahový význam termínu shodný. Pouze 4 respondenti zvolili odpověď „naučit všechny žáky všechno“, u 5 respondentů byla negativní odpověď ve smyslu inkluze. V první odpovědi zaznělo, že se žáci nemají integrovat a mají zůstat ve speciálním školství. Druhá odpověď byla velmi podobná, a to ponechat žáky ve speciálním vzdělávání. Další tři odpovědi se týkaly nesprávně nastaveného systému financování.



**Graf 14:** Inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

### 15. Počet žáků se zdravotním postižením školy

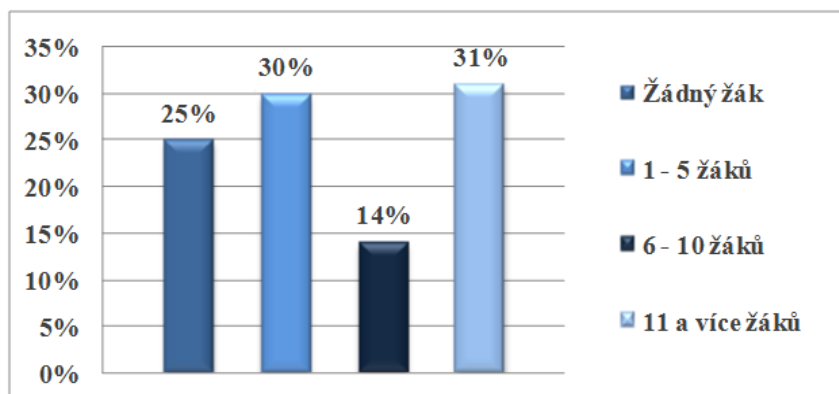
Cílem patnácté položky byla analýza počtu žáků se zdravotním postižením na školách v Jihomoravském kraji. Nejmenší počet respondentů (23) uvedl, že se na jejich škole nevzdělává žádný žák se zdravotním postižením. 56 respondentů vybralo možnost 1 - 5 žáků se zdravotním postižením a 29 respondentů zvolilo odpověď „6 - 10 žáků“. Z celkového počtu odpovědělo nejvíce respondentů (66), že se na jejich škole vzdělává 11 a více žáků se zdravotním postižením.



**Graf 15:** Počet žáků se zdravotním postižením školy

### 16. Počet žáků se zdravotním znevýhodněním školy

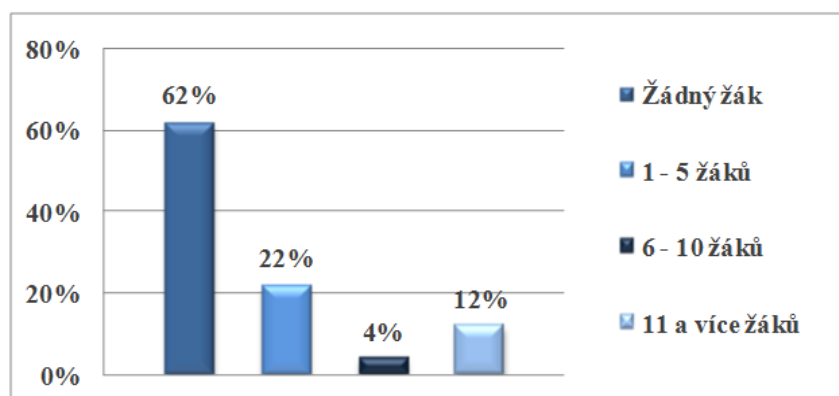
V této položce dotazníku měli respondenti určit, kolik žáků se zdravotním znevýhodněním se vzdělává na jejich škole. Z celkového počtu uvedlo 44 respondentů, že jejich škola nevzdělává žádného žáka se zdravotním znevýhodněním. Odpověď „1 - 5 žáků“ vybralo 52 respondentů. Nejméně respondentů (24) zvolilo možnost 6 - 10 žáků se zdravotním znevýhodněním, naopak 54 respondentů vzdělává na své škole 11 a více žáků se zdravotním znevýhodněním.



**Graf 16:** Počet žáků se zdravotním znevýhodněním školy

### 17. Počet žáků se sociálním znevýhodněním školy

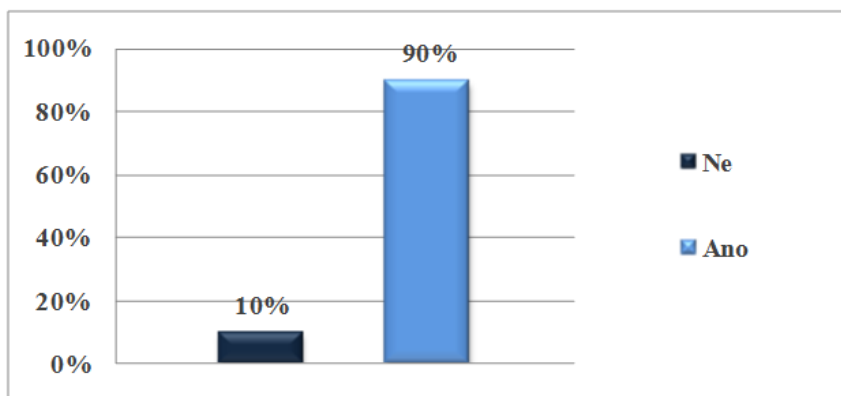
Nejvíce respondentů (108) odpovědělo, že se na jejich škole nevzdělává žádný žák se sociálním znevýhodněním. Na 38 školách se vzdělává 1 - 5 žáků se sociálním znevýhodněním. Pouze 7 respondentů zvolilo odpověď „6 - 10 žáků“. Z celkového počtu uvedlo 21 respondentů, že na škole vzdělává a vychovává 11 a více žáků se sociálním znevýhodněním.



**Graf 17:** Počet žáků se sociálním znevýhodněním školy

### 18. Osobní setkání s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzi

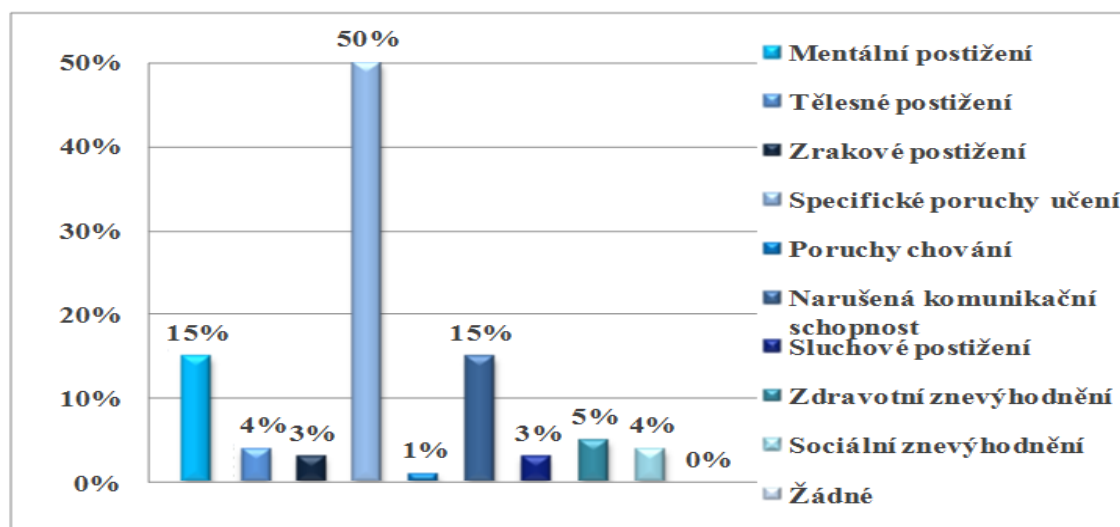
Pro pozitivně nastavený směr inkluzivního vzdělávání vypovídá zpracování osmnácté položky dotazníku, kdy se 157 respondentů již setkala s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzi. Pouze 17 respondentů odpovědělo záporně, tj. osobně se neseťkalo s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami.



**Graf 18:** Osobní setkání s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzi

### 19. Nejčastější typ postižení či znevýhodnění vyskytující se na školách

Za nejčastější výskyt postižení či znevýhodnění považuje 87 respondentů specifické poruchy učení. Dále 26 respondentů označilo kategorii mentální postižení, stejný počet respondentů (26) uvedl narušenou komunikační schopnost. 9 respondentů zvolilo odpověď „zdravotní znevýhodnění“, 7 respondentů vybralo shodně tělesné postižení a sociální znevýhodnění. 5 respondentů shodně označilo kategorii zrakové postižení a sluchové postižení, pouze 2 respondenti označili kategorii poruchy chování. Za důležité považujeme zjištění, že s žádným typem postižení či znevýhodnění se setkala 0 respondentů.

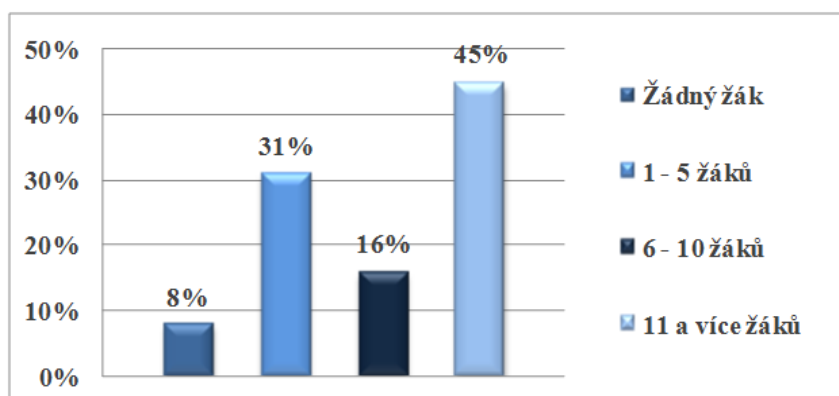


**Graf 19:** Nejčastější typ postižení či znevýhodnění vyskytující se na školách

### 20. Počet individuálně integrovaných žáků školy

Nejméně respondentů (14) odpovědělo, že na škole není veden žádný žák jako individuálně integrovaný. Větší počet respondentů (54) zvolilo odpověď „1 - 5 žáků“, 28 respondentů má v evidenci 6 - 10 individuálně integrovaných žáků. Z celkového

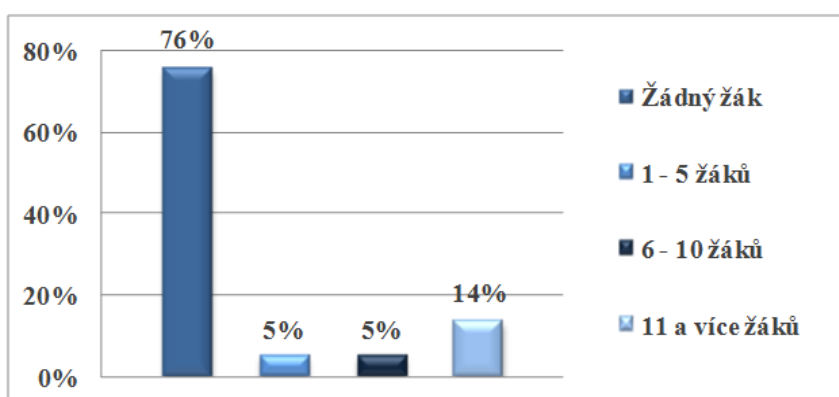
počtu uvedlo nejvíce respondentů (78), že má na škole 11 a více žáků individuálně integrovaných.



**Graf 20:** Počet individuálně integrovaných žáků školy

## 21. Počet skupinově integrovaných žáků školy

Nejvíce respondentů (132) odpovědělo, že na škole není veden žádný žák jako skupinově integrovaný. Pouze 9 respondentů zvolilo odpověď „1 - 5 žáků“, stejný počet respondentů (9) má v evidenci 6 - 10 skupinově integrovaných žáků. Z celkového počtu uvedlo 24 respondentů, že má na škole 11 a více žáků skupinově integrovaných.

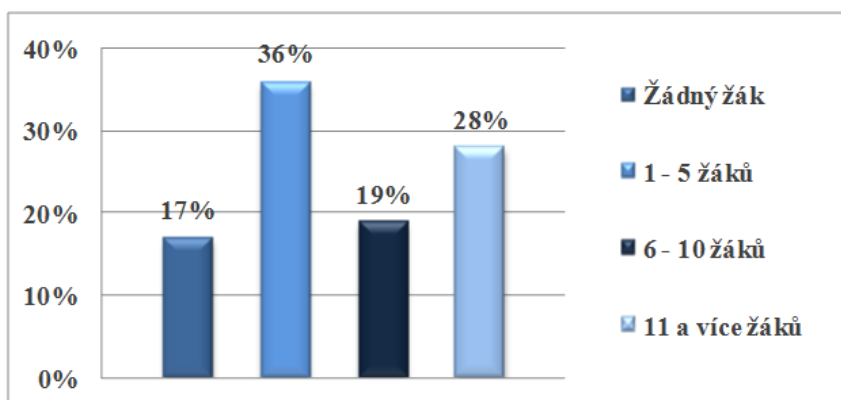


**Graf 21:** Počet skupinově integrovaných žáků školy

## 22. Počet žáků se zdravotním postižením s vypracovaným IVP

Nejméně respondentů (30) odpovědělo, že na jejich škole není vzděláván žádný žák se zdravotním postižením s vypracovaným individuálním vzdělávacím plánem (IVP). Naopak nejvíce respondentů (63) zvolilo odpověď „1 - 5 žáků“, 33 respondentů vzdělává 6 - 10 žáků se zdravotním postižením s vypracovaným IVP. Z celkového počtu uvedlo 48 respondentů, že má na škole 11 a více žáků se zdravotním postižením s vypracovaným IVP.

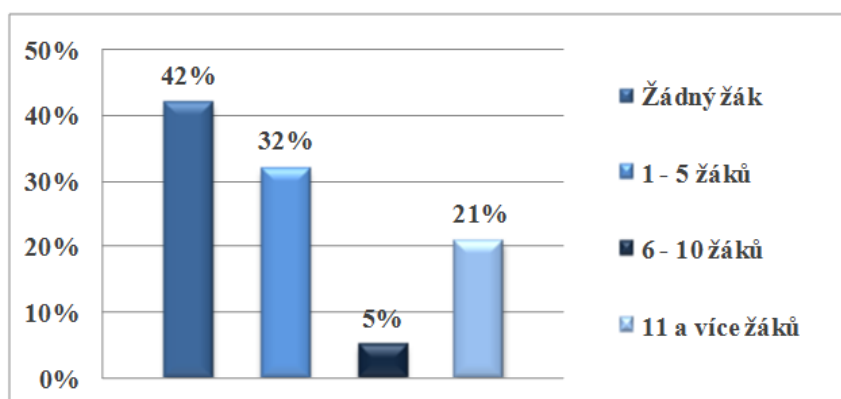




**Graf 22:** Počet žáků se zdravotním postižením s vypracovaným IVP

### 23. Počet žáků se zdravotním znevýhodněním s vypracovaným IVP

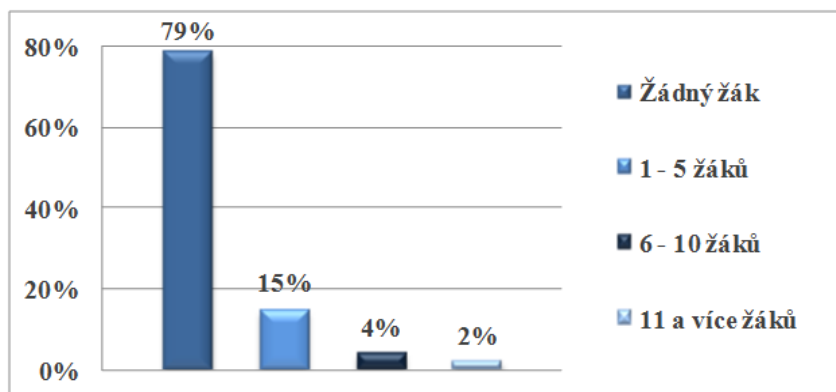
Nejvíce respondentů (73) odpovědělo, že na jejich škole není vzděláván žádný žák se zdravotním znevýhodněním s vypracovaným individuálním vzdělávacím plánem (IVP). 56 respondentů zvolilo odpověď „1 - 5 žáků“, nejméně respondentů (9) vzdělává 6 - 10 žáků se zdravotním znevýhodněním s vypracovaným IVP. Z celkového počtu uvedlo 36 respondentů, že má na škole 11 a více žáků se zdravotním znevýhodněním s vypracovaným IVP.



**Graf 23:** Počet žáků se zdravotním znevýhodněním s vypracovaným IVP

### 24. Počet žáků se sociálním znevýhodněním s vypracovaným IVP

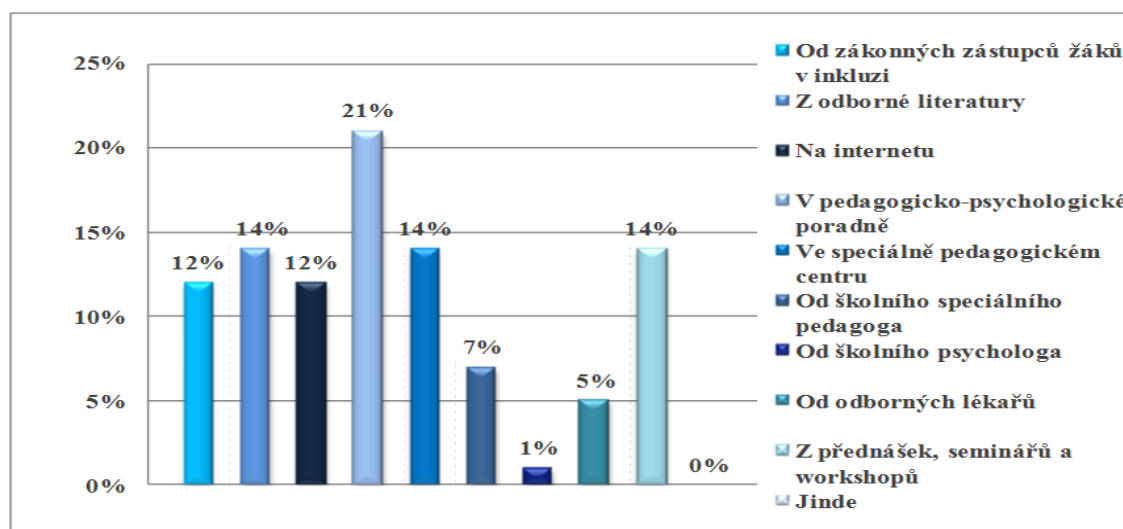
Nejvíce respondentů (137) odpovědělo, že na jejich škole není vzděláván žádný žák se sociálním znevýhodněním s vypracovaným individuálním vzdělávacím plánem (IVP). 26 respondentů zvolilo odpověď „1 - 5 žáků“, pouze 7 respondentů vzdělává 6 - 10 žáků se sociálním znevýhodněním s vypracovaným IVP. Z celkového počtu uvedli jen 4 respondenti, že mají na škole 11 a více žáků se sociálním znevýhodněním s vypracovaným IVP.



Graf 24: Počet žáků se sociálním znevýhodněním s vypracovaným IVP

## 25. Zdroj informací o postižení či znevýhodnění

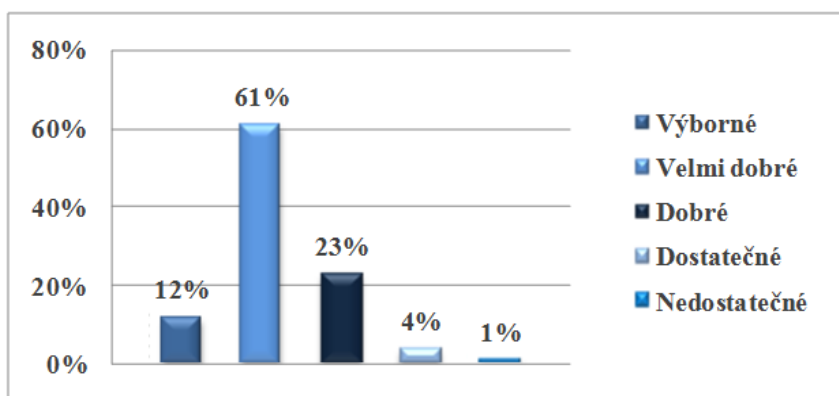
Za nejčastější zdroj informací zvolilo 128 respondentů pedagogicko-psychologickou poradnu (PPP). To pravděpodobně vypovídá o určité tradici a dlouholetém poradenském působení PPP v českém školství. V pořadí druhým nejčastějším zdrojem informací uvedlo 85 respondentů shodně odbornou literaturu, speciálně pedagogické centrum a přednášky, semináře a workshopy. Menší počet respondentů (73) označilo jako zdroj informací shodně zákonné zástupce žáků v inkluzi a internet. 43 respondentů zvolilo odpověď „od školního speciálního pedagoga“ a pouze 30 respondentů hledá informace o postižení či znevýhodnění u odborných lékařů. Pouze 7 respondentů vyhledává informace o postižení či znevýhodnění u školního psychologa. Celkový počet odpovědí byl vyšší než základní vzorek (N = 609). Respondenti měli možnost uvést více odpovědí.



Graf 25: Zdroj informací o postižení či znevýhodnění

## 26. Hodnocení znalostí o problematice inkluzivního vzdělávání

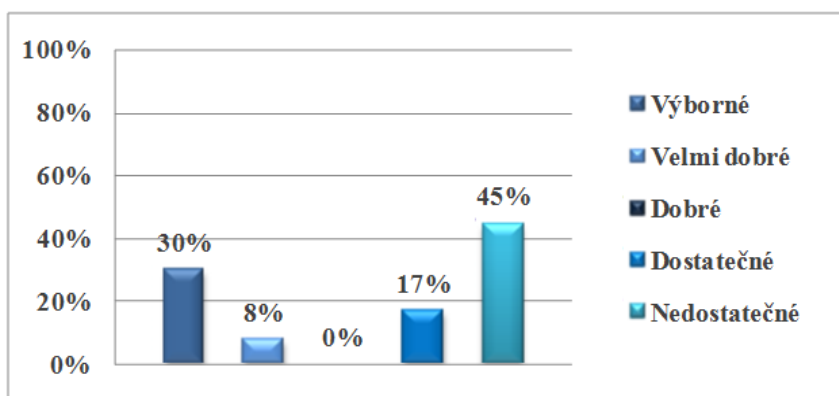
Z celkového počtu 21 respondentů odpovědělo, že hodnotí své znalosti o problematice inkluzivního vzdělávání výborně. Nejvíce respondentů (106) hodnotí své znalosti velmi dobře, 40 respondentů zvolilo odpověď „dobré“. Pouze 7 respondentů uvedlo svoji znalost o problematice inkluzivního vzdělávání jako dostatečnou a 1 respondent považuje své znalosti za nedostatečné.



Graf 26: Hodnocení znalostí o problematice inkluzivního vzdělávání

## 27. Hodnocení znalostí o problematice podpůrných opatření

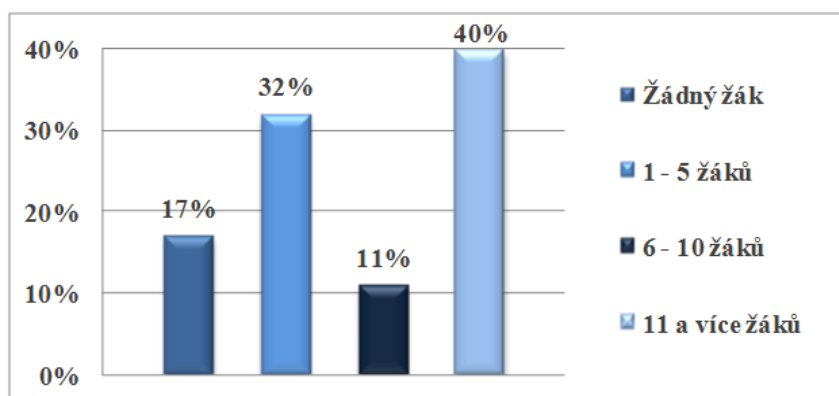
Z celkového počtu 52 respondentů odpovědělo, že hodnotí své znalosti o problematice podpůrných opatření výborně. Pouze 14 respondentů hodnotí své znalosti velmi dobře, žádný z respondentů nezvolil odpověď „dobré“. 30 respondentů uvedlo svoji znalost o problematice podpůrných opatření jako dostatečnou a nejvíce respondentů (78) považuje své znalosti za nedostatečné.



Graf 27: Hodnocení znalostí o problematice podpůrných opatření

## 28. Počet žáků využívajících podpůrná opatření, jež odpovídají zdravotnímu stavu žáka

29 respondentů odpovědělo, že na jejich škole nevyužívá žádný žák podpůrná opatření, jakožto nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu žáka. Větší počet respondentů (56) eviduje 1 - 5 žáků, kteří využívají podpůrná opatření odpovídající zdravotnímu stavu. Nejméně respondentů (19) zvolilo odpověď „6 - 10 žáků“, naopak nejvíce respondentů (70) má na škole 11 a více žáků, jež využívají podpůrná opatření odpovídající zdravotnímu stavu.

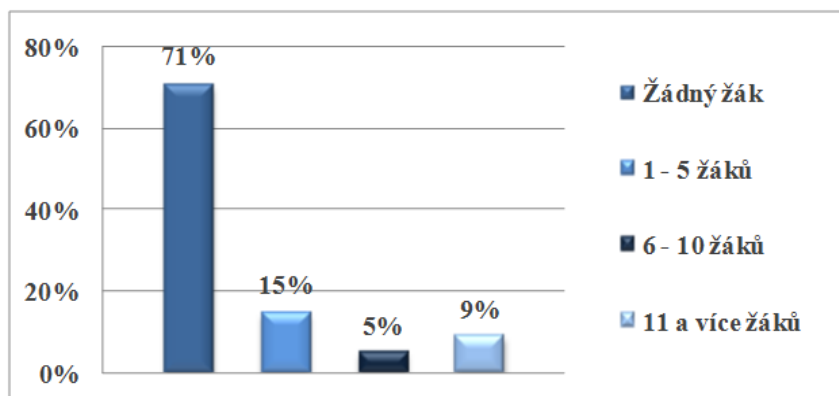


Graf 28: Počet žáků využívajících podpůrná opatření, jež odpovídají zdravotnímu stavu žáka

## 29. Počet žáků využívajících podpůrná opatření, jež odpovídají kulturnímu prostředí

### nebo jiným životním podmínkám žáka

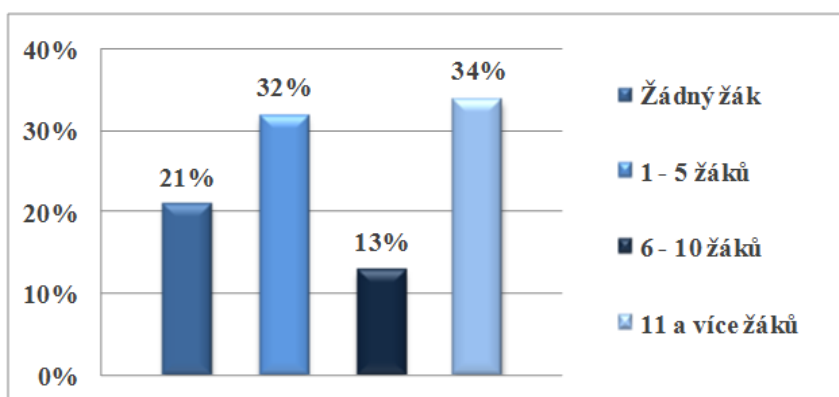
Nejvíce respondentů (123) odpovědělo, že na jejich škole nevyužívá žádný žák podpůrná opatření jakožto nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka. 26 respondentů eviduje 1 - 5 žáků, kteří využívají podpůrná opatření odpovídající kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám. Nejméně respondentů (9) zvolilo odpověď „6 - 10 žáků“, větší počet respondentů (16) má na škole 11 a více žáků, jež využívají podpůrná opatření odpovídající kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám.



**Graf 29:** Počet žáků využívajících podpůrná opatření, jež odpovídají kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka

### 30. Počet žáků využívajících podpůrná opatření prvního stupně

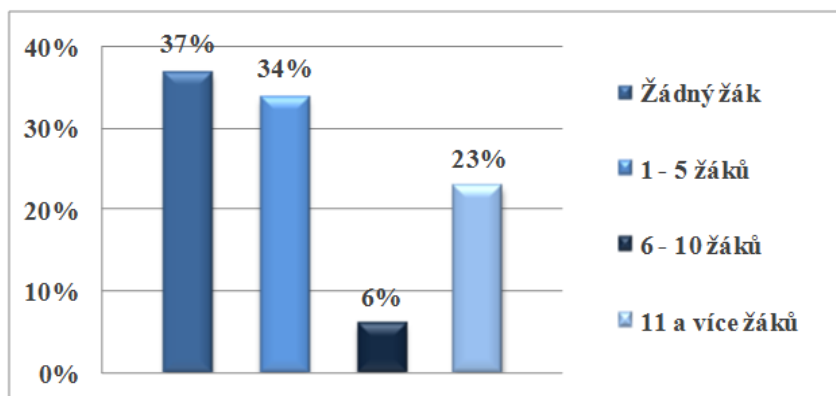
Cílem třicáté položky byla analýza počtu žáků využívajících podpůrná opatření prvního stupně na školách v Jihomoravském kraji. 36 respondentů uvedlo, že se na jejich škole nevzdělává žádný žák s přiznanými podpůrnými opatřeními prvního stupně. Větší počet respondentů (56) vybral možnost 1 - 5 žáků a 23 respondentů zvolilo odpověď „6 - 10 žáků“. Z celkového počtu odpovědělo nejvíce respondentů (59), že se na jejich škole vzdělává 11 a více žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními prvního stupně.



**Graf 30:** Počet žáků využívajících podpůrná opatření prvního stupně

### 31. Počet žáků využívajících podpůrná opatření druhého stupně

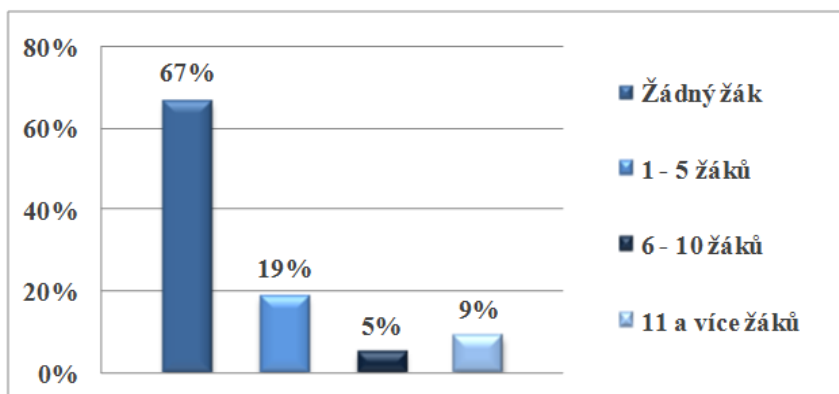
Nejvíce respondentů (64) uvedlo, že se na jejich škole nevzdělává žádný žák s přiznanými podpůrnými opatřeními druhého stupně. 59 respondentů vybralo možnost 1 - 5 žáků, nejméně respondentů (11) zvolilo odpověď „6 - 10 žáků“. Z celkového počtu odpovědělo 40 respondentů, že se na jejich škole vzdělává 11 a více žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními druhého stupně.



**Graf 31:** Počet žáků využívajících podpůrná opatření druhého stupně

### 32. Počet žáků využívajících podpůrná opatření třetího stupně

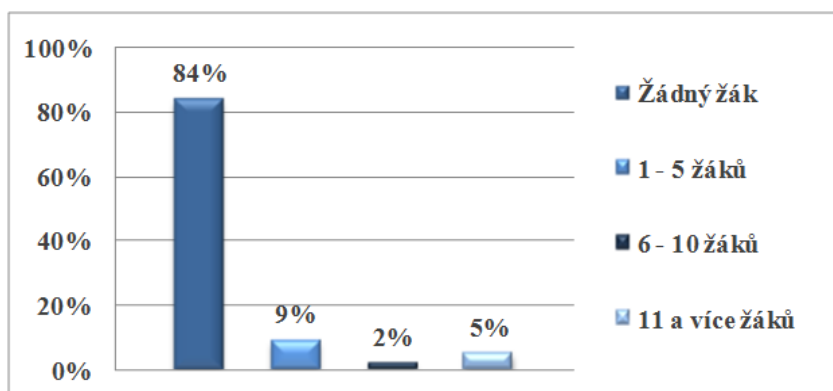
Nejvíce respondentů (117) uvedlo, že se na jejich škole nevzdělává žádný žák s přiznanými podpůrnými opatřeními třetího stupně. 33 respondentů vybralo možnost 1 - 5 žáků, nejméně respondentů (9) zvolilo odpověď „6 - 10 žáků“. Z celkového počtu odpovědělo 15 respondentů, že se na jejich škole vzdělává 11 a více žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními třetího stupně.



**Graf 32:** Počet žáků využívajících podpůrná opatření třetího stupně

### 33. Počet žáků využívajících podpůrná opatření čtvrtého stupně

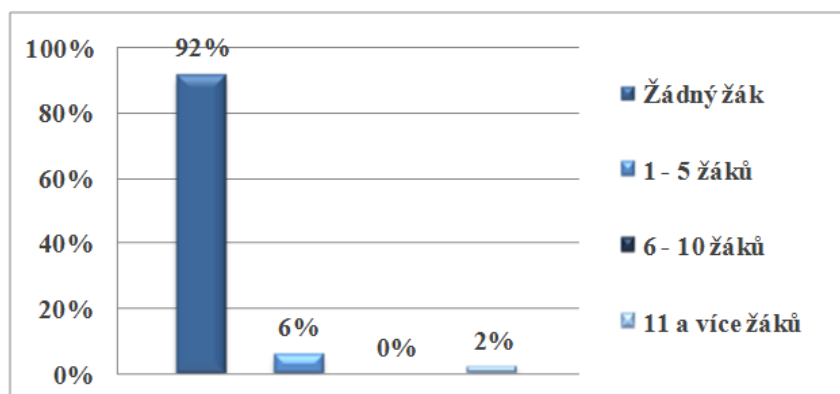
Nejvíce respondentů (146) uvedlo, že se na jejich škole nevzdělává žádný žák s přiznanými podpůrnými opatřeními čtvrtého stupně. 16 respondentů vybralo možnost 1 - 5 žáků, nejméně respondentů (3) zvolilo odpověď „6 - 10 žáků“. Z celkového počtu odpovědělo 9 respondentů, že se na jejich škole vzdělává 11 a více žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními čtvrtého stupně.



**Graf 33:** Počet žáků využívajících podpůrná opatření čtvrtého stupně

### 34. Počet žáků využívajících podpůrná opatření pátého stupně

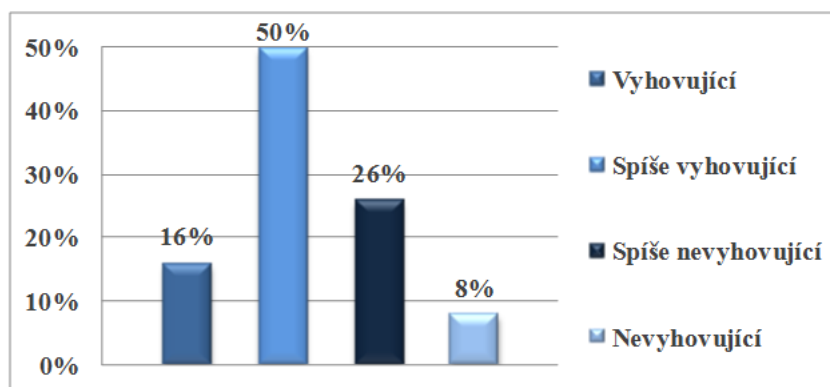
Nejvíce respondentů (160) uvedlo, že se na jejich škole nevzdělává žádný žák s přiznanými podpůrnými opatřeními pátého stupně. 11 respondentů vybralo možnost 1 - 5 žáků, žádný z respondentů nezvolil odpověď „6 - 10 žáků“. Z celkového počtu odpověděli 3 respondenti, že se na jejich škole vzdělává 11 a více žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními pátého stupně.



**Graf 34:** Počet žáků využívajících podpůrná opatření pátého stupně

### 35. Podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na úrovni vybavení

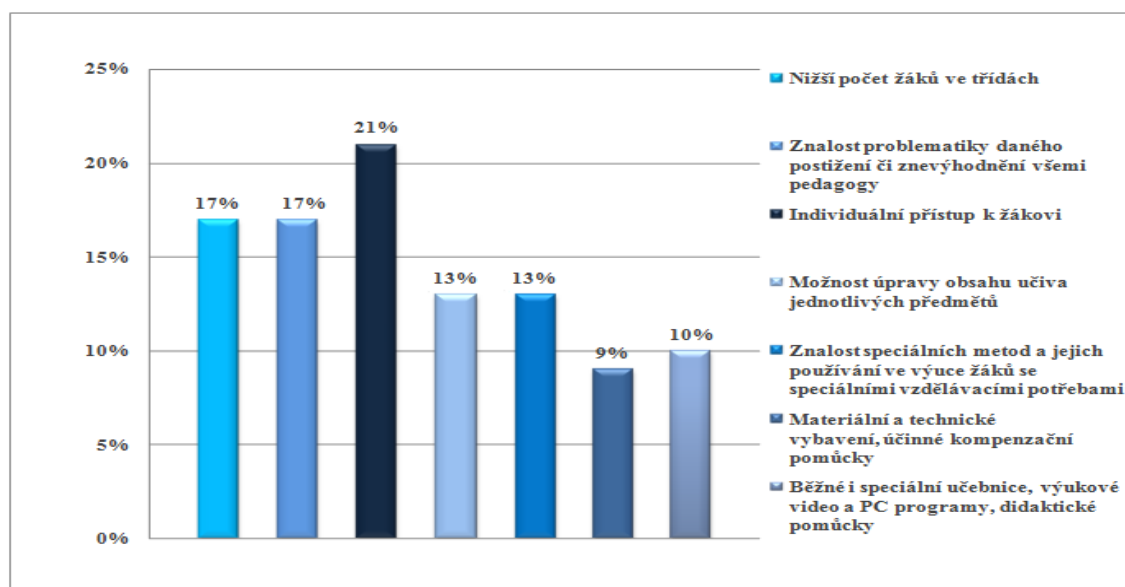
V této položce dotazníku měli respondenti určit, jaké jsou na škole podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na úrovni vybavení. Pouze 28 respondentů hodnotí podmínky jako vyhovující, nejvíce respondentů (87) zvolilo odpověď „spíše vyhovující“. Za negativní zjištění lze považovat, že celkem 59 respondentů považuje podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na úrovni vybavení za spíše nevhovující či nevhovující.



**Graf 35:** Podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na úrovni vybavení

### 36. Nejdůležitější podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

37 respondentů považuje za nejdůležitější podmínku individuální přístup k žákovi, dále byly shodně 30 respondenty zvoleny kategorie nižší počet žáků ve třídách a znalost problematiky daného postižení či znevýhodnění všemi pedagogy. Kategorie možnost úpravy obsahu učiva jednotlivých předmětů a znalost speciálních metod a jejich používání ve výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami byly shodně vybrány 22 respondenty. 17 respondentů zvolilo odpověď „běžné i speciální učebnice, výukové video a PC programy, didaktické pomůcky“. Za nejméně důležitou podmínku byla pouze 16 respondenty označena kategorie materiální a technické vybavení, účinné kompenzační pomůcky.

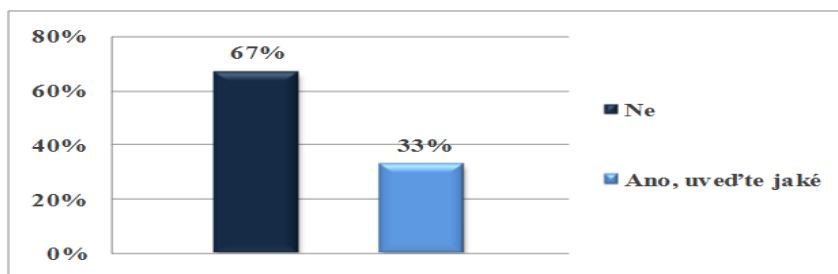


**Graf 36:** Nejdůležitější podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami



### 37. Nutnost úprav ve třídě s žákem v inkluzivním vzdělávání

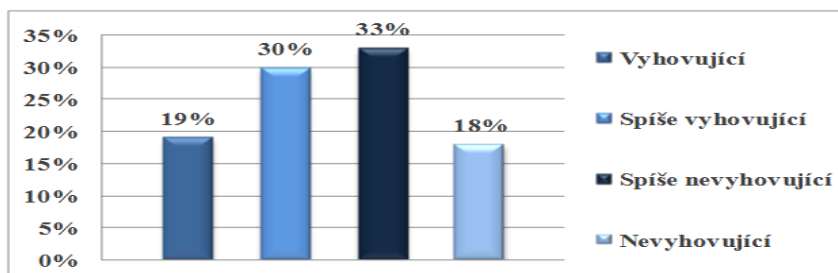
Analýza šestatřicáté položky dotazníku prezentuje překvapující zjištění, kdy 117 dotazovaných respondentů nepovažuje za potřebné provést jakékoli úpravy ve třídě, kde bude zařazen žák v rámci inkluzivního vzdělávání. 57 respondentů považuje úpravy za potřebné. Z toho 22 respondentů zmiňovalo rozmístění nábytku, lavic a úpravu prostředí, 13 respondentů uvedlo potřebu bezbariérového vstupu a okolí. 6 respondentů napsalo jako potřebnou úpravu vhodné místo pro žáka a umístění do první lavice, 5 respondentů zmínilo potřebu asistenta pedagoga. 3 respondenti považují za potřebnou úpravu oddechový kout, stejný počet respondentů (3) uvedl potřebu vhodného osvětlení. U 3 respondentů byla napsána odpověď „znalost problematiky“ a 2 respondenti považují za potřebnou přípravu vhodných pomůcek.



Graf 37: Nutnost úprav ve třídě s žákem v inkluzivním vzdělávání

### 38. Podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na úrovni personální kapacity

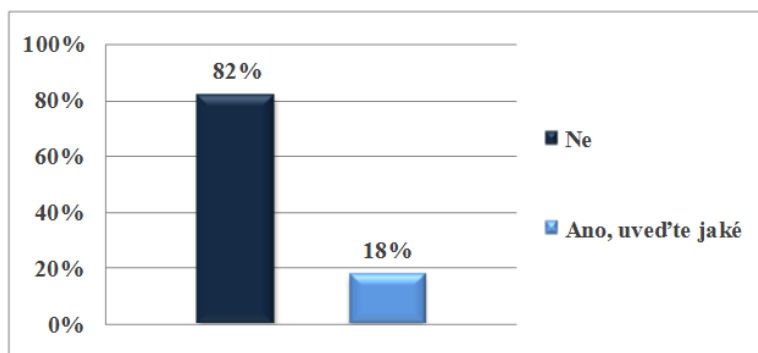
V této položce dotazníku měli respondenti určit, jaké jsou na škole podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na úrovni personální kapacity. 33 respondentů hodnotí podmínky jako vyhovující, 52 respondentů zvolilo odpověď „spíše vyhovující“. Za negativní zjištění lze považovat, že celkem 89 respondentů považuje podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na úrovni personální kapacity za spíše nevyhovující či nevyhovující.



Graf 38: Podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na úrovni personální kapacity

### 39. Nutnost změn v přístupu učitele

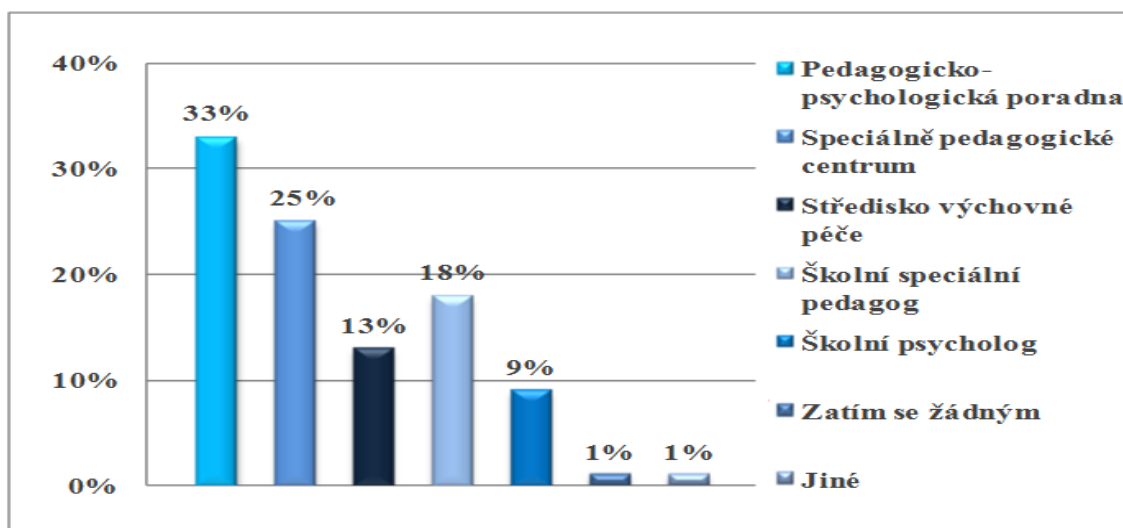
Za velmi negativní považujeme analýzu položky třicet devět, kdy 143 respondentů nepovažuje změny v přístupu učitele, který bude učit žáka v inkluzivním vzdělávání, za nutné. Pouze 31 respondentů vyjádřilo nutnost změn v přístupu učitele. Z toho 11 respondentů zmiňovalo individuální přístup k žákovi, 5 respondentů uvedlo studium problematiky a znalost postižení či znevýhodnění žáka. 4 respondenti napsali jako potřebnou změnu větší trpělivost, zohlednění a toleranci, stejný počet respondentů (4) zmínil větší přípravu na hodiny, nápaditost a tvořivost. 3 respondenti považují za nutnou změnu zařazení odpovídajících metod a reedukačních pomůcek, stejný počet respondentů (3) uvedl změnu přizpůsobení pracovního tempa. U 1 respondenta byla napsána odpověď „dle typu postižení či znevýhodnění žáka“.



Graf 39: Nutnost změn v přístupu učitele

### 40. Setkání s poradenským pracovištěm

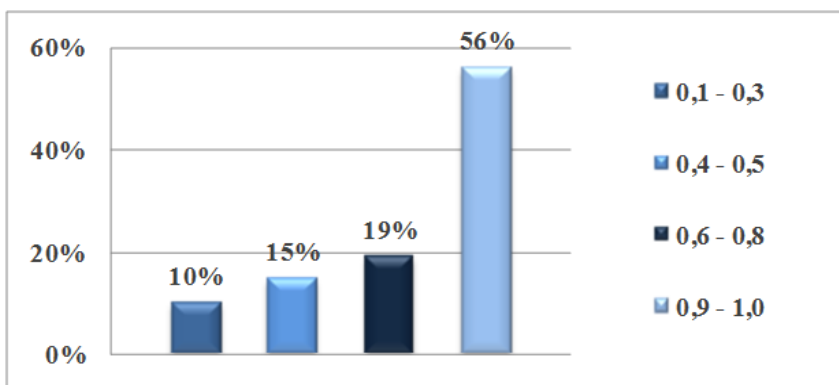
Přes existenci různých poradenských zařízení využívá 166 respondentů stále jako primární poradenské pracoviště pedagogicko-psychologickou poradnu, ta má v českém školství dlouholetou pozici a poskytuje primárně podporu a pomoc žákům se specifickými poruchami učení. Se speciálně pedagogickým centrem se za svou pedagogickou praxi setkalo 126 respondentů. 65 respondentů zvolilo odpověď „středisko výchovné péče“. Za negativní zjištění můžeme považovat, že pouze 90 respondentů odpovědělo školní speciální pedagog a 45 respondentů školní psycholog, i když legislativní podmínky jsou pro obě funkce na školách zajištěny. Pět respondentů uvedlo jako poradenské pracoviště psychiatrii. Zbýlých 5 respondentů se zatím nesetkalo s žádným typem poradenského pracoviště. Celkový počet odpovědí byl vyšší než základní vzorek (N = 502). Respondenti měli možnost uvést více odpovědí.



**Graf 40:** Setkání s poradenským pracovištěm

#### 41. Výše úvazku výchovného poradce

Nejméně respondentů (17) uvedlo, že výše úvazku výchovného poradce na jejich škole je 0,1 - 0,3. Vyšší úvazek (0,4 - 0,5) výchovného poradce označilo 26 respondentů, 33 respondentů zvolilo odpověď „0,6 - 0,8“. Za pozitivní určitě považujeme, že u 98 respondentů pracuje výchovný poradce na úvazek 0,9 - 1,0.



**Graf 41:** Výše úvazku výchovného poradce

#### 42. Pracovní náplň výchovného poradce

Položka dotazníku měla za cíl určit, které činnosti provádí výchovný poradce v rámci své pracovní náplně na jednotlivých školách Jihomoravského kraje. Nejčastěji respondenti uváděli předávání informací o činnosti školy a evidenci písemných záznamů, které umožňují doložit obsah a rozsah činnosti výchovného poradce (shodně 9,6 %). V pořadí další činností bylo kariérové poradenství (9,4 %), následované poskytováním odborných informací ohledně kariérového poradenství (9,3 %). Nejméně respondentů (8,5 %) odpovědělo, že výchovný poradce připravuje podmínky pro inkluzi

žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školním prostředí. Dva respondenti (0,1 %) označili možnost „jiné“. První respondent zmínil, že výchovný poradce v externích vztazích jedná jménem školy se zákonnými zástupci v oblastech týkajících se jejich dětí, zajišťuje kooperaci s orgány státní správy a samosprávy, koordinuje práci všech pedagogů ve věcech týkajících se psychologických vyšetření žáků, přijímacího řízení na střední školy a svolává výchovnou komisi pro jednání se zákonnými zástupci. Druhý respondent uvedl, že výchovný poradce na jejich škole vede evidenci žáků se specifickými poruchami učení, podává v kooperaci s třídními učiteli návrhy na jejich vyšetření, seznamuje ihned třídní učitele s výsledky vyšetření a na pedagogických poradách všechny pedagogy, sleduje výsledky práce pedagogů v této oblasti a informuje ředitele školy o těchto výsledcích. Celkový počet odpovědí byl vyšší než základní vzorek (N = 1809). Respondenti měli uvést více odpovědí.

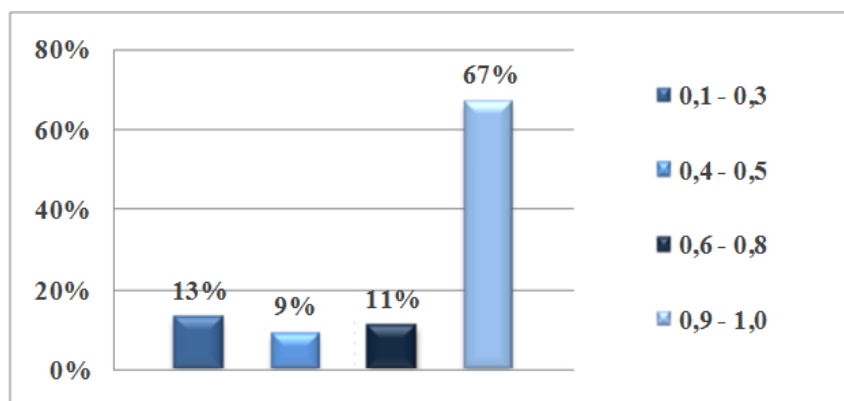
Kariérové poradenství a podpora při výběru vhodné profesní a vzdělávací dráhy žáků	169	9,4 %
Depistáž a orientační šetření žáků, kteří vyžadují pozornost z hlediska jejich vývoje a vzdělávání	157	8,7 %
Zprostředkování nebo zabezpečení diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb	163	9 %
Příprava podmínek pro inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	154	8,5 %
Kariérové poradenství pro žáky/cizince vzhledem k jejich speciálním vzdělávacím potřebám	166	9,2 %
Zprostředkování nových metod intervence a pedagogické diagnostiky	158	8,7 %
Metodická podpora pedagogickým pracovníkům školy v oblasti kariérového poradenství žáků	165	9,1 %
Poskytování odborných informací ohledně kariérového poradenství a péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pedagogickým pracovníkům školy	168	9,3 %
Předávání informací o činnosti školských a dalších poradenských zařízení v regionu, o činnosti školy	174	9,6 %
Hromadění informací a odborných zpráv o žácích, kteří jsou v péči dalších poradenských zařízení	159	8,8 %
Evidence písemných záznamů, které umožňují doložit obsah a rozsah činnosti výchovného poradce	174	9,6 %
Jiné	2	0,1 %

**Tab. 3:** Pracovní náplň výchovného poradce

### 43. Výše úvazku školního metodika prevence

23 respondentů uvedlo, že výše úvazku školního metodika prevence na jejich škole je 0,1 - 0,3. Vyšší úvazek (0,4 - 0,5) školního metodika prevence označilo pouze

16 respondentů, 19 respondentů zvolilo odpověď „0,6 - 0,8“. Za pozitivní určitě považujeme, že u 116 respondentů pracuje školní metodik prevence na úvazek 0,9 - 1,0.



Graf 42: Výše úvazku školního metodika prevence

#### 44. Pracovní náplň školního metodika prevence

Tato položka dotazníku měla za cíl určit, které činnosti provádí školní metodik prevence v rámci své pracovní náplně na jednotlivých školách Jihomoravského kraje. Nejčastěji respondenti uváděli evidenci písemných záznamů, které umožňují doložit obsah a rozsah činnosti školního metodika prevence, zprostředkování odborných informací v oblasti sociálně patologických jevů a představení výsledků preventivní práce školy (shodně 7,1 %). V pořadí dalšími činnostmi byly dozor při realizaci a koordinace tvorby preventivního programu školy a depistáž a orientační šetření žáků s rizikem nebo s vykazováním projevů sociálně patologického chování (shodně 6,9 %). Nejméně respondentů (8,5 %) odpovědělo, že školní metodik prevence připravuje podmínky pro inkluzi žáků s poruchami chování ve školním prostředí. Žádný z respondentů neoznačil možnost „jiné“. Celkový počet odpovědí byl vyšší než základní vzorek (N = 2448). Respondenti měli uvést více odpovědí.

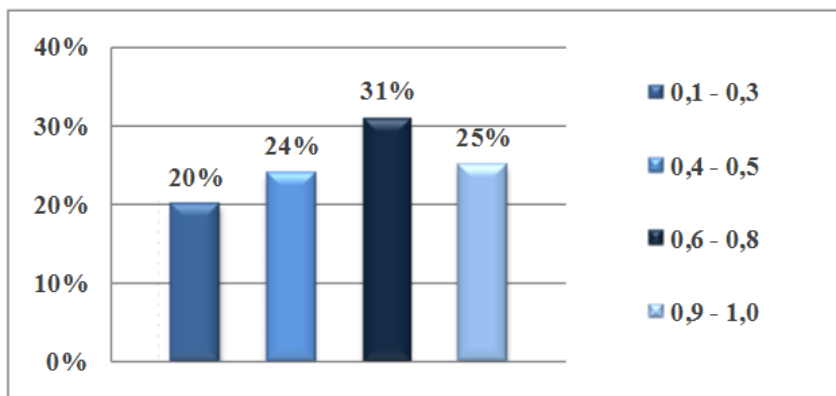
Dozor při realizaci a koordinace tvorby preventivního programu školy	170	6,9 %
Spoluúčast a koordinace realizace aktivit školy směrem k prevenci záškoláctví	159	6,5 %
Metodická podpora pedagogickým pracovníkům školy v prevenci sociálně patologických jevů	163	6,7 %
Koordinace vzdělávání pedagogických pracovníků školy v prevenci sociálně patologických jevů	147	6 %
Realizace a koordinace přípravy aktivit směrem k začlenění multikulturních prvků do edukačního procesu	156	6,4 %
Koordinace spolupráce školy s orgány státní správy a samosprávy, jež mají v gesci oblast prevence sociálně patologických jevů	164	6,7 %
Oslovení vhodného odborného pracoviště a spoluúčast na intervenci a následné péči při	169	6,9 %

akutní přítomnosti sociálně patologických jevů		
Hromadění informací a odborných zpráv o žácích, kteří jsou v péči specializovaných poradenských zařízení v rámci prevence sociálně patologických jevů	158	6,5 %
Evidence písemných záznamů, které umožňují doložit obsah a rozsah činnosti školního metodika prevence	174	7,1 %
Zprostředkování odborných informací v oblasti sociálně patologických jevů	174	7,1 %
Představení výsledků preventivní práce školy	174	7,1 %
Průběžná aktualizace a vedení databáze spolupracovníků školy v problematice prevence sociálně patologických jevů	165	6,7 %
Depistáž a orientační šetření žáků s rizikem nebo s vykazováním projevů sociálně patologického chování	170	6,9 %
Kooperace s třídními učiteli při zaznamenávání varovných signálů souvisejících s možným rozvoje sociálně patologických jevů ve třídě či u jednotlivých žáků	159	6,5 %
Příprava podmínek pro inkluzi žáků s poruchami chování	146	6 %
Jiné	0	0 %

**Tab. 4:** Pracovní náplň školního metodika prevence

#### 45. Výše úvazku školního speciálního pedagoga

Z celkového počtu (N = 89) respondentů uvedla pouze pětina respondentů (18), že výše úvazku školního speciálního pedagoga na jejich škole je 0,1 - 0,3. Vyšší úvazek (0,4 - 0,5) školního speciálního pedagoga označilo 21 respondentů, nejvíce respondentů (28) zvolilo odpověď „0,6 - 0,8“. U 22 respondentů pracuje školní speciální pedagog na úvazek 0,9 - 1,0.



**Graf 43:** Výše úvazku školního speciálního pedagoga

#### 46. Pracovní náplň školního speciálního pedagoga

Položka dotazníku měla za cíl určit, které činnosti provádí školní speciální pedagog v rámci své pracovní náplně na jednotlivých školách Jihomoravského kraje. Nejčastěji respondenti uváděli depistáž žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a

diagnostiku speciálních vzdělávacích potřeb (shodně 11,8 %). V pořadí dalšími činnostmi byly stanovení hlavních problémů žáka a průběžné modifikování a připravení podmínek pro inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školním prostředí (shodně 11,4 %). Nejméně respondentů (10,3 %) odpovědělo, že školní speciální pedagog spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními, případně dalšími institucemi. Dva respondenti (0,3 %) označili možnost „jiné“. První respondent zmínil, že školní speciální pedagog koordinuje speciálně-pedagogické poradenství ve škole, koordinuje vytváření individuálních vzdělávacích plánů pro inkudované žáky se specifickými poruchami učení na 1. stupni základní školy, zúčastňuje se jejich projednávání s rodiči dětí, koordinuje vytváření kompenzačních nebo motivačních programů pro žáky s poruchami učení na 2. stupni základní školy a spolupracuje s třídními učiteli a vyučujícími českého jazyka. Druhý respondent uvedl, že školní speciální pedagog na jejich škole samostatně zajišťuje speciálně-pedagogické diagnostické činnosti, speciálně-pedagogické vzdělávací činnosti, individuální reedukaci specifických poruch učení u inkudovaných žáků v rámci realizace individuálního vzdělávacího plánu, úzce spolupracuje se zákonnými zástupci těchto žáků, dále vede dyslektický kroužek, zajišťuje skupinovou a individuální reedukaci specifických poruch učení u dalších žáků se specifickými poruchami učení. Taktéž zajišťuje realizaci a návrhy opatření, které zkvalitňují vzdělávací práci školy v oblasti speciální pedagogiky, pedagogickým pracovníkům školy poskytuje metodickou pomoc a odborné informace z oblasti speciální pedagogiky, participuje na jejich aplikaci, vede knihovnu speciální pedagogiky a eviduje pomůcky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, zabezpečuje jejich zapůjčování pedagogům, žákům a jejich zákonným zástupcům a poskytuje poradenskou a konzultační pomoc zákonným zástupcům žáků. Celkový počet odpovědí byl vyšší než základní vzorek (N = 746). Respondenti (89) měli uvést více odpovědí.

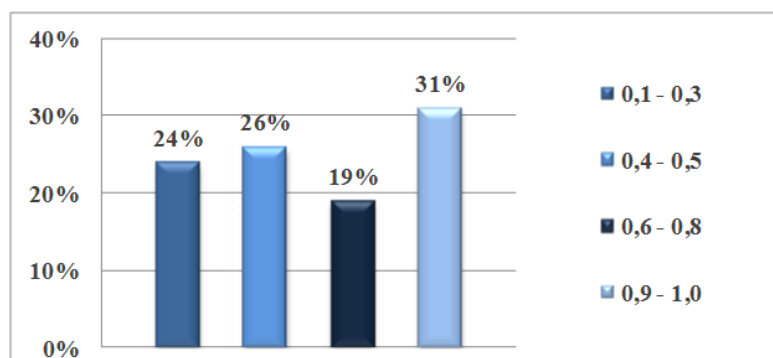
Depistáž žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	88	11,8 %
Diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb žáků	88	11,8 %
Stanovení hlavních problémů žáka	85	11,4 %
Realizace intervenčních činností	83	11,1 %
Průběžné modifikování a připravení podmínek pro inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	85	11,4 %
Kooperace se školskými poradenskými zařízeními, případně dalšími institucemi	77	10,3 %
Spoluúčast na tvorbě individuálních vzdělávacích plánů a školních vzdělávacích programů	80	10,7 %

Metodická podpora pedagogickým pracovníkům školy	78	10,5 %
Metodický dohled a koordinace asistentů pedagoga ve škole	80	10,7 %
Jiné	2	0,3 %

**Tab. 5:** Pracovní náplň školního speciálního pedagoga

#### 47. Výše úvazku školního psychologa

Z celkového počtu (N = 97) respondentů uvedla necelá čtvrtina respondentů (23), že výše úvazku školního psychologa na jejich škole je 0,1 - 0,3. Vyšší úvazek (0,4 - 0,5) školního psychologa označilo 25 respondentů, nejméně respondentů (19) zvolilo odpověď „0,6 - 0,8“. Naopak u nejvíce respondentů (30) pracuje školní psycholog na úvazek 0,9 - 1,0.



**Graf 44:** Výše úvazku školního psychologa

#### 48. Pracovní náplň školního psychologa

Tato položka dotazníku měla za cíl určit, které činnosti provádí školní psycholog v rámci své pracovní náplně na jednotlivých školách Jihomoravského kraje. Nejčastěji respondenti uváděli kooperaci při zápisech do prvních ročníků základní školy a vyhledávání specifických poruch učení na základních a středních školách (shodně 4 %). V pořadí další činností byly dotazníky, screening a ankety ve školním prostředí (3,9 %), následované diagnostikou při výchovných a výukových obtížích žáků (3,9 %). Nejméně respondentů (2,7 %) odpovědělo, že školní psycholog provádí metodické intervence z psychodidaktiky pro učitele. Žádný z respondentů neoznačil možnost „jiné“. Celkový počet odpovědí byl vyšší než základní vzorek (N = 2425). Respondenti (97) měli uvést více odpovědí.

Kooperace při zápisech do prvních ročníků základní školy	97	4 %
Vyhledávání specifických poruch učení na základních a středních školách	97	4 %
Diagnostika při výchovných a výukových obtížích žáků	95	3,9 %
Vyhledávání a diagnostika nadaných žáků	91	3,7 %

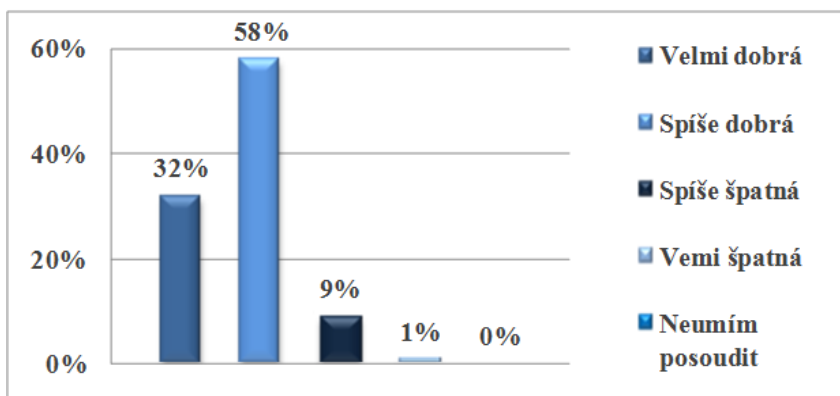


Zjišťování sociálního klimatu ve třídě	93	3,8 %
Dotazníky, screening a ankety ve škole	96	3,9 %
Péče o inkudované žáky	92	3,7 %
Individuální práce se žáky v osobních problémech	87	3,6 %
Zpracování krize a krizová intervence pro žáky, pedagogické pracovníky i zákonné zástupce	89	3,7 %
Předcházení školním neúspěchům u žáků	85	3,6 %
Kariérové poradenství u žáků	87	3,6 %
Hygiena a techniky učení pro žáky	81	3,4 %
Komunitní a skupinová práce s žáky	83	3,5 %
Koordinace preventivní programů pro třídy, práce ve třídě	90	3,7 %
Podpora kooperace třídního učitele a třídy	88	3,6 %
Poskytování individuálních konzultací pedagogickým pracovníkům v problematice výchovy a vzdělávání	89	3,7 %
Poskytování konzultací rodičům při výchovných a výukových obtížích dětí	94	3,8 %
Pomoc a podpora při řešení multikulturní problematiky ve škole	80	3,3 %
Spoluúčast na přípravě programu zápisů do prvních ročníků základní školy	93	3,8 %
Metodická podpora třídním učitelům	74	3,1 %
Pořádání pracovních seminářů pro pedagogické pracovníky	76	3,2 %
Účast na pracovních poradách školy	92	3,7 %
Koordinace školních poradenských služeb	93	3,8 %
Kooperace se školskými poradenskými i dalšími zařízeními, koordinace poradenských služeb mimo školu	77	3,2 %
Metodické intervence z psychodidaktiky pro učitele	65	2,7 %
Osvětová činnost a besedy rodičům	88	3,6 %
Informační a prezentační činnost	67	2,8 %
Spoluúčast na přípravě přijímacího řízení ke středoškolskému vzdělávání	86	3,6 %
Jiné	0	0 %

**Tab. 6:** Pracovní náplň školního psychologa

#### **49. Úroveň spolupráce pedagogů a pracovníků školního poradenského pracoviště**

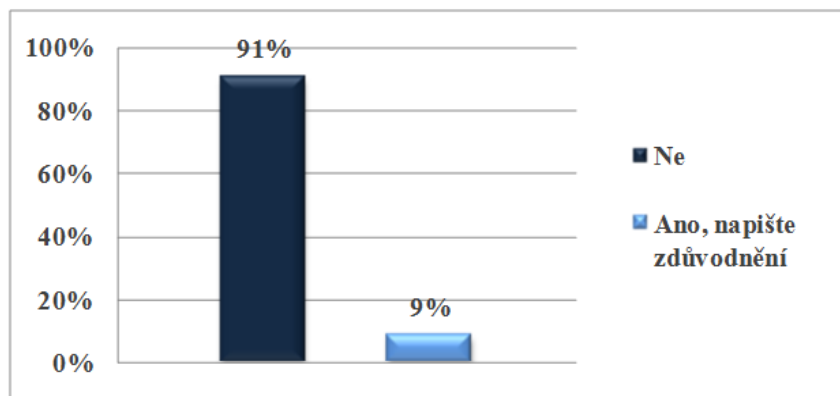
Cílem této položky dotazníku bylo zjistit úroveň spolupráce mezi pedagogy a pracovníky školního poradenského pracoviště. Za pozitivní lze považovat, že 56 respondentů hodnotí úroveň velmi dobře a 101 respondentů spíše dobře. Odpověď „spíše špatná“ zvolilo 15 respondentů a pouze 2 respondenti hodnotí úroveň spolupráce jako velmi špatnou. Žádný z respondentů neodpověděl, že neumí posoudit úroveň spolupráce pedagogů a pracovníků školního poradenského pracoviště.



**Graf 45:** Úroveň spolupráce pedagogů a pracovníků školního poradenského pracoviště

## 50. Zřízení pozice sociálního pedagoga

Za velmi negativní považujeme analýzu položky padesát, kdy 158 respondentů neuvažuje o zřízení pozice sociálního pedagoga. Pouze 16 respondentů uvedlo kladnou odpověď. Z toho 11 respondentů zmiňovalo, že jejich škola se nachází v místě, kde je sociokulturní zázemí žáků málo podnětné a v některých případech až problematické. U 3 respondentů byl uveden důvod stále se zvyšující počet žáků s „nespecifickými problémy“. 2 respondenti vidí potřebu zřízení pozice sociálního pedagoga vzhledem k novelizaci školského zákona (§ 16) a nastupujícímu inkluzivnímu vzdělávání.



**Graf 46:** Zřízení pozice sociálního pedagoga

## 5 Závěry výzkumného šetření I

### 5.1 Vyhodnocení stanovených hypotéz

**Hypotéza H1: Ředitelé, kteří mají praxi 16 a více let na této pozici, disponují větší znalostí RVP ZV než ředitelé, kteří mají praxi do 15 let na této pozici.**

Na základě délky ředitelské praxe lze předpokládat potencionální rozdíl v množství znalostí RVP ZV.

Na verifikování hypotézy jsme použili jako nezávisle proměnnou délku ředitelské praxe (položka č. 3). Jako závisle proměnnou jsme použili proměnné v položce č. 5 (znalost RVP ZV). Porovnávali jsme rozdělení znaků závisle proměnné v jednotlivých znacích nezávisle proměnné.

Délka praxe	Znalost RVP ZV			Celkový součet
	Výborně	Dobře	Nedostatečně	
Do 5 let	22	9	2	33
6 - 10 let	20	8	1	29
11 - 15 let	32	13	2	47
16 - 20 let	16	6	1	23
Více než 20 let	29	11	2	42
Celkem	119	47	8	174

**Tab. 7:** Přehledová tabulka pro hypotézu H1

Hypotézu H1 jsme ověřili pomocí neparametrického testu nezávislosti dichotomických znaků  $\chi^2$ , testem dobré shody.

Délka praxe	Znalost RVP ZV		$\Sigma$
	Výborně	Dobře	
<b>Do 15 let</b>	74	30	104
<b>16 a více let</b>	45	17	62
$\Sigma$	119	47	<b>166</b>

**Tab. 8:** Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy H1

Hodnoty měřených statistických koeficientů  $\chi^2 = 0,038$  při  $p = 0,845$  znamenají, že tyto dvě zkoumané proměnné nejsou na námi zvolené hladině významnosti ( $\alpha = 0,05$ ) závislé.

**Nulová hypotéza H0<sub>1</sub>:** Ředitelé, kteří mají praxi 16 a více let na této pozici, disponují stejnou znalostí RVP ZV jako ředitelé, kteří mají praxi do 15 let na této pozici. Nulovou hypotézu H0<sub>1</sub> **přijímáme**.

**Alternativní hypotéza HA<sub>1</sub>:** Ředitelé, kteří mají praxi 16 a více let na této pozici, disponují významně větší znalostí RVP ZV než ředitelé, kteří mají praxi do 15 let na této pozici. Alternativní hypotézu HA<sub>1</sub> **zamítáme**.

**Hypotéza H2: Ředitelé, jejichž škola se nachází ve městě, mají v inkluzi více žáků se specifickými poruchami učení než ředitelé, jejichž škola se nachází v obci.**

Na základě umístění školy lze předpokládat potencionální rozdíl v počtu žáků se specifickými poruchami učení v inkluzi.

Na verifikování hypotézy jsme použili jako nezávisle proměnnou umístění školy (položka č. 8). Jako závisle proměnnou jsme použili proměnné v položce č. 19 (nejčastější typ postižení či znevýhodnění vyskytující se na školách). Porovnávali jsme rozdělení znaků závisle proměnné v jednotlivých znacích nezávisle proměnné.

Umístění školy	Nejčastější typ postižení/znevýhodnění vyskytující se na školách									Celkový součet
	MP	TP	ZP	SPU	PCH	NKS	SP	ZZ	SZ	
V obci	15	4	3	51	1	15	3	5	4	101
V menším městě	6	2	1	21	1	6	1	2	2	42
Ve větším městě	5	1	1	15	0	5	1	2	1	31
Celkem	26	7	5	87	2	26	5	9	7	174

**Tab. 9:** Přehledová tabulka pro hypotézu H2

Hypotézu H2 jsme ověřili pomocí neparametrického testu nezávislosti dichotomických znaků  $\chi^2$ , testem dobré shody.

Umístění školy	Nejčastější typ postižení vyskytující se na školách		$\Sigma$
	Specifické poruchy učení	Ostatní typy znevýhodnění	
V obci	51	50	101
V městě	36	37	73
$\Sigma$	87	87	174

**Tab. 10:** Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy H2

Hodnoty měřených statistických koeficientů  $\chi^2 = 0,024$  při  $p = 0,878$  znamenají, že tyto dvě zkoumané proměnné nejsou na námi zvolené hladině významnosti ( $\alpha = 0,05$ ) závislé.

**Nulová hypotéza H0<sub>2</sub>:** Ředitelé, jejichž škola se nachází ve městě, mají v inkluzi stejný počet žáků se specifickými poruchami učení jako ředitelé, jejichž škola se nachází v obci. Nulovou hypotézu H0<sub>2</sub> **přijímáme**.

**Alternativní hypotéza HA<sub>2</sub>:** Ředitelé, jejichž škola se nachází ve městě, mají v inkluzi významně více žáků se specifickými poruchami učení než ředitelé, jejichž škola se nachází v obci. Alternativní hypotézu HA<sub>2</sub> **zamítáme**.

**Hypotéza H3:** Ředitelé, na jejichž škole pracuje 6 a více asistentů pedagoga, čerpají informace o jednotlivých typech postižení či znevýhodnění častěji z pedagogicko-psychologické poradny než ředitelé, na jejichž škole pracuje do 5 asistentů pedagoga.

Na základě počtu asistentů pedagoga lze předpokládat potencionální rozdíl ve zdroji informací o jednotlivých typech postižení či znevýhodnění.

Na verifikování hypotézy jsme použili jako nezávisle proměnnou počet asistentů pedagoga školy (položka č. 12). Jako závisle proměnnou jsme použili proměnné v položce č. 25 (zdroj informací o postižení či znevýhodnění). Porovnávali jsme rozdělení znaků závisle proměnné v jednotlivých znacích nezávisle proměnné.

Počet asistentů pedagoga školy	Zdroj informací o postižení či znevýhodnění									Celkový součet
	Zákonní zástupci	Odborná literatura	Internet	PPP	SPC	Š speciální pedagog	Školní psycholog	Odborní lékaři	Přednášky, semináře	
Žádný AP	6	7	6	10	7	4	1	2	7	50
1 - 2 AP	4	5	4	8	5	3	1	2	5	37
3 - 5 AP	4	5	4	7	5	2	0	1	5	33
6 - 8 AP	4	4	4	6	4	2	0	2	4	30
9 a více AP	3	3	3	6	3	1	0	2	3	24
Celkem	21	24	21	37	24	12	2	9	24	174

**Tab. 11:** Přehledová tabulka pro hypotézu H3

Hypotézu H3 jsme ověřili pomocí neparametrického testu nezávislosti dichotomických znaků  $\chi^2$ , testem dobré shody.

Počet asistentů pedagoga školy	Zdroj informací o postižení či znevýhodnění		$\Sigma$
	PPP	Ostatní zdroje informací	
Do 5 AP	25	95	120
6 a více AP	12	42	54

$\Sigma$	37	137	174
----------	----	-----	-----

**Tab. 12:** Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy H3

Hodnoty měřených statistických koeficientů  $\chi^2 = 0,043$  při  $p = 0,835$  znamenají, že tyto dvě zkoumané proměnné nejsou na námi zvolené hladině významnosti ( $\alpha = 0,05$ ) závislé.

**Nulová hypotéza H0<sub>3</sub>:** Ředitelé, na jejichž škole pracuje 6 a více asistentů pedagoga, čerpají informace o jednotlivých typech postižení či znevýhodnění se stejnou četností z pedagogicko-psychologické poradny jako ředitelé, na jejichž škole pracuje do 5 asistentů pedagoga. Nulovou hypotézu H0<sub>3</sub> **přijímáme**.

**Alternativní hypotéza HA<sub>3</sub>:** Ředitelé, na jejichž škole pracuje 6 a více asistentů pedagoga, čerpají informace o jednotlivých typech postižení či znevýhodnění významně častěji z pedagogicko-psychologické poradny než ředitelé, na jejichž škole pracuje do 5 asistentů pedagoga. Alternativní hypotézu HA<sub>3</sub> **zamítáme**.

**Hypotéza H4:** Ředitelé, kteří mají výbornou znalost o problematice inkluzivního vzdělávání, vzdělávají na své škole více žáků s přiznaným 2. stupněm podpůrných opatření než ředitelé, kteří mají dostatečnou znalost o problematice inkluzivního vzdělávání.

Na základě úrovně znalostí o problematice inkluzivního vzdělávání lze předpokládat potencionální rozdíl v počtu vzdělávajících žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními.

Na verifikování hypotézy jsme použili jako nezávisle proměnnou úroveň znalostí o problematice inkluzivního vzdělávání (položka č. 26). Jako závisle proměnnou jsme použili proměnné v položce č. 31 (počet žáků využívajících podpůrná opatření 2. stupně). Porovnávali jsme rozdělení znaků závisle proměnné v jednotlivých znacích nezávisle proměnné.

Úroveň znalostí o problematice inkluzivního vzdělávání	Počet žáků využívajících podpůrná opatření 2. stupně				Celkový součet
	Žádný žák	1 - 5 žáků	6 - 10 žáků	11 a více žáků	
Výborné	19	18	3	12	52
Velmi dobré	5	5	1	3	14
Dostatečné	11	10	2	7	30
Nedostatečné	29	26	5	18	78

Celkem	64	59	11	40	174
--------	----	----	----	----	-----

**Tab. 13:** Přehledová tabulka pro hypotézu H4

Hypotézu H4 jsme ověřili pomocí neparametrického testu nezávislosti dichotomických znaků  $\chi^2$ , testem dobré shody.

Úroveň znalostí o problematice inkluzivního vzdělávání	Počet žáků využívajících podpůrná opatření 2. stupně		$\Sigma$
	Do 5 žáků	6 a více žáků	
Výborné	37	15	52
Dostatečné	21	9	30
$\Sigma$	58	24	82

**Tab. 14:** Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy H4

Hodnoty měřených statistických koeficientů  $\chi^2 = 0,012$  při  $p = 0,912$  znamenají, že tyto dvě zkoumané proměnné nejsou na námi zvolené hladině významnosti ( $\alpha = 0,05$ ) závislé.

**Nulová hypotéza H0<sub>4</sub>:** Ředitelé, kteří mají výbornou znalost o problematice inkluzivního vzdělávání, vzdělávají na své škole stejné množství žáků s přiznaným 2. stupněm podpůrných opatření jako ředitelé, kteří mají dostatečnou znalost o problematice inkluzivního vzdělávání. Nulovou hypotézu H0<sub>4</sub> **přijímáme**.

**Alternativní hypotéza HA<sub>4</sub>:** Ředitelé, kteří mají výbornou znalost o problematice inkluzivního vzdělávání, vzdělávají na své škole významně více žáků s přiznaným 2. stupněm podpůrných opatření než ředitelé, kteří mají dostatečnou znalost o problematice inkluzivního vzdělávání. Alternativní hypotézu HA<sub>4</sub> **zamítáme**.

**Hypotéza H5:** Ředitelé, kteří mají výbornou znalost o problematice podpůrných opatření, považují za důležitější individuální přístup učitele k žákovi než ředitelé, kteří mají dostatečnou znalost o problematice podpůrných opatření.

Na základě úrovně znalostí o problematice podpůrných opatření lze předpokládat potenciaální rozdíl v důležitosti podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Na verifikování hypotézy jsme použili jako nezávisle proměnnou hodnocení znalostí o problematice podpůrných opatření (položka č. 27). Jako závisle proměnnou jsme použili proměnné v položce č. 36 (nejdůležitější podmínky pro vzdělávání žáků se

speciálními vzdělávacími potřebami). Porovnávali jsme rozdělení znaků závisle proměnné v jednotlivých znacích nezávisle proměnné.

Hodnocení znalostí o problematice PO	Nejdůležitější podmínky pro vzdělávání žáků se SVP							Celkový součet
	Nižší počet žáků	Znalost problematiky postižení	Individuální přístup	Úprava obsahu učiva	Znalost speciálních metod	Materiální a technické vybavení	Běžné i speciální učebnice	
Výborné	9	9	11	7	7	4	5	52
Velmi dobré	3	3	4	1	1	1	1	14
Dostatečné	5	5	6	4	4	3	3	30
Nedostatečné	13	13	16	10	10	8	8	78
Celkem	30	30	37	22	22	16	17	174

Tab. 15: Přehledová tabulka pro hypotézu H5

Hypotézu H5 jsme ověřili pomocí neparametrického testu nezávislosti dichotomických znaků  $\chi^2$ , testem dobré shody.

Hodnocení znalostí o problematice PO	Nejdůležitější podmínky pro vzdělávání žáků se SVP		$\Sigma$
	Individuální přístup k žákovi	Ostatní podmínky pro vzdělávání žáků se SVP	
Výborně	11	41	52
Dostatečně	6	24	30
$\Sigma$	17	65	82

Tab. 16: Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy H5

Hodnoty měřených statistických koeficientů  $\chi^2 = 0,015$  při  $p = 0,901$  znamenají, že tyto dvě zkoumané proměnné nejsou na námi zvolené hladině významnosti ( $\alpha = 0,05$ ) závislé.

**Nulová hypotéza H0<sub>5</sub>:** Ředitelé, kteří mají výbornou znalost o problematice podpůrných opatření, považují individuální přístup učitele k žákovi za stejně důležitý jako ředitelé, kteří mají dostatečnou znalost o problematice podpůrných opatření. Nulovou hypotézu H0<sub>5</sub> **přijímáme**.

**Alternativní hypotéza HA<sub>5</sub>:** Ředitelé, kteří mají výbornou znalost o problematice podpůrných opatření, považují za významně důležitější individuální přístup učitele k žákovi než ředitelé, kteří mají dostatečnou znalost o problematice podpůrných opatření. Alternativní hypotézu HA<sub>5</sub> **zamítáme**.



**Hypotéza H6: Ředitelé, kteří hodnotí úroveň spolupráce pedagogů a pracovníků školního poradenského pracoviště jako spíše dobrou, se při své praxi častěji setkávají s pedagogicko-psychologickou poradnou než ředitelé, kteří hodnotí úroveň spolupráce pedagogů a pracovníků školního poradenského pracoviště jako spíše špatnou.**

Na základě úrovně spolupráce pedagogů a pracovníků školního poradenského pracoviště lze předpokládat potencionální rozdíl v četnosti setkávání s poradenským pracovištěm.

Na verifikování hypotézy jsme použili jako nezávisle proměnnou úroveň spolupráce pedagogů a pracovníků školního poradenského pracoviště (položka č. 49). Jako závisle proměnnou jsme použili proměnné v položce č. 40 (setkání s poradenským pracovištěm). Porovnávali jsme rozdělení znaků závisle proměnné v jednotlivých znacích nezávisle proměnné.

Úroveň spolupráce pedagogů a pracovníků ŠPP	Setkání s poradenským pracovištěm							Celkový součet
	Pedagogicko-psychologická poradna	Speciálně pedagogické centrum	Středisko výchovné péče	Školní speciální pedagog	Školní psycholog	Zatím s žádným	Jiné	
Velmi dobrá	18	14	7	10	5	1	1	56
Spíše dobrá	34	25	13	18	9	1	1	101
Spíše špatná	5	4	2	3	1	0	0	15
Velmi špatná	1	1	0	0	0	0	0	2
Celkem	57	43	23	31	16	2	2	174

**Tab. 17:** Přehledová tabulka pro hypotézu H6

Hypotézu H6 jsme ověřili pomocí neparametrického testu nezávislosti dichotomických znaků  $\chi^2$ , testem dobré shody.

Úroveň spolupráce pedagogů a pracovníků ŠPP	Setkání s poradenským pracovištěm		$\Sigma$
	PPP	Ostatní poradenská pracoviště	
Spíše dobrá	34	67	101
Spíše špatná	5	10	15
$\Sigma$	39	77	116

**Tab. 18:** Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy H6

Hodnoty měřených statistických koeficientů  $\chi^2 = 0,001$  při  $p = 0,981$  znamenají, že tyto dvě zkoumané proměnné nejsou na námi zvolené hladině významnosti ( $\alpha = 0,05$ ) závislé.

**Nulová hypotéza H0<sub>6</sub>:** Ředitelé, kteří hodnotí úroveň spolupráce pedagogů a pracovníků školního poradenského pracoviště jako spíše dobrou, se při své praxi setkávají se stejnou četností s pedagogicko-psychologickou poradnou jako ředitelé, kteří hodnotí úroveň spolupráce pedagogů a pracovníků školního poradenského pracoviště jako spíše špatnou. Nulovou hypotézu H0<sub>6</sub> **přijímáme**.

**Alternativní hypotéza HA<sub>6</sub>:** Ředitelé, kteří hodnotí úroveň spolupráce pedagogů a pracovníků školního poradenského pracoviště jako spíše dobrou, se při své praxi významně častěji setkávají s pedagogicko-psychologickou poradnou než ředitelé, kteří hodnotí úroveň spolupráce pedagogů a pracovníků školního poradenského pracoviště jako spíše špatnou. Alternativní hypotézu HA<sub>6</sub> **zamítáme**.

## 5.2 Závěry výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo zjištění a analýza činností jednotlivých pracovníků školního poradenského pracoviště ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Dále byly stanoveny cíle parciální zaměřující se na analýzu znalostí ředitelů základních škol v oblasti státní úrovně kurikulárních dokumentů (RVP ZV) a školní úrovně kurikulárních dokumentů (ŠVP školy), analýzu struktury žáků v inkluzivních třídách a určení nejčtetnějšího druhu postižení či znevýhodnění na základních školách, určení hlavního zdroje informací pro ředitele o jednotlivých typech postižení či znevýhodnění, zjištění počtu žáků využívajících podpůrná opatření jednotlivých stupňů na základních školách, analýzu úrovně podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z hlediska vybavení a personální kapacity, zjištění úrovně spolupráce mezi pedagogy a pracovníky školního poradenského pracoviště.

Výzkumné šetření bylo provedeno na základních školách Jihomoravského kraje v roce 2016. Bylo osloveno 279 škol, do výzkumného šetření se zapojilo 62 %. Výběrový soubor tvořilo 174 respondentů ( $N = 174$ ), tj. ředitelů úplných základních škol. Výběr respondentů měl charakter náhodného a účelového výběru. Výzkumné šetření bylo realizováno metodou kvantitativní strategie, za použití techniky dotazníku vlastní konstrukce, rozděleného do šesti tematických okruhů. V dotazníku bylo využito

uzavřených a polootevřených položek. Výsledky šetření byly prezentovány pomocí tabulek a grafů. Pro ověření hypotéz jsme využili statistické procedury chí-kvadrát testu dobré shody.

Genderové zastoupení respondentů tvořilo 64 % žen a 36 % mužů. 96 % respondentů disponovalo vysokoškolským vzděláním, 2 % respondentů pouze vzděláním středoškolským a zbylé 2 % respondentů doktorským titulem získaným na zahraniční univerzitě. Ředitelskou praxi 11 - 15 let mělo 27 % respondentů, 24 % respondentů praxi více než 20 let, 19 % respondentů praxi do 5 let, 17 % respondentů praxi 6 - 10 let a 13 % respondentů praxi 16 - 20 let. Dalšímu vzdělávání a školení v oblasti speciální pedagogiky se nevěnuje 89 % respondentů, pouze 11 % respondentů uvedlo kladnou odpověď.

**Analýzou znalosti ředitelů základních škol v oblasti státní úrovně kurikulárních dokumentů (RVP ZV)** bylo zjištěno, že 68 % respondentů hodnotí svoji znalost výborně. Ředitelé jsou z velké většiny podrobně seznámeni s RVP ZV. Jako dobrou znalost RVP ZV hodnotí 27 % respondentů, pouze 4 % respondentů považují svoji znalost za nedostatečnou. **Analýzou znalosti ředitelů základních škol v oblasti školní úrovně kurikulárních dokumentů (ŠVP školy)** bylo taktéž zjištěno, že 82 % respondentů hodnotí svoji znalost výborně. Ředitelé jsou z velké většiny podrobně seznámeni také se ŠVP školy. Jako dobrou znalost ŠVP školy hodnotí 15 % respondentů, pouze 3 % respondentů považují svoji znalost za nedostatečnou.

**Analýzou struktury žáků v inkluzivních třídách** bylo nejdříve zjištěno *množství žáků se zdravotním postižením* na školách. Největší procento respondentů (38 %) na své škole vzdělává 11 a více žáků se zdravotním postižením. 32 % respondentů vybralo možnost 1 - 5 žáků se zdravotním postižením a 17 % respondentů zvolilo odpověď „6 - 10 žáků“. Nejmenší procento respondentů (13 %) na své škole nevzdělává žádného žáka se zdravotním postižením. Analýzou bylo dále zjištěno *množství žáků se zdravotním znevýhodněním* na školách. Největší procento respondentů (31 %) na své škole vzdělává 11 a více žáků se zdravotním znevýhodněním. 30 % respondentů vybralo možnost 1 - 5 žáků se zdravotním znevýhodněním a 25 % respondentů zvolilo odpověď „žádný žák“. Nejmenší procento respondentů (14 %) na své škole vzdělává 6 - 10 žáků se zdravotním znevýhodněním. Analýzou bylo taktéž určeno *množství žáků se sociálním znevýhodněním* na školách. Největší procento respondentů (62 %) na své škole nevzdělává žádného žáka se sociálním znevýhodněním. 22 % respondentů vybralo možnost 1 - 5 žáků se sociálním znevýhodněním a 12 % respondentů zvolilo odpověď

„11 a více žáků“. Nejmenší procento respondentů (4 %) na své škole vzdělává 6 - 10 žáků se sociálním znevýhodněním. Analýzou bylo také zjištěno *množství individuálně integrovaných žáků*, kdy největší procento respondentů (45 %) má na škole 11 a více žáků v individuální integraci. 31 % respondentů zvolilo odpověď „1 - 5 žáků“ a 16 % respondentů má v evidenci 6 - 10 individuálně integrovaných žáků. Nejmenší procento respondentů (8 %) nevede na škole žádného žáka jako individuálně integrovaného. Analýza bylo určeno i *množství skupinově integrovaných žáků*, kdy největší procento respondentů (76 %) nemá na škole žádného žáka ve skupinové integraci. 14 % respondentů zvolilo odpověď „11 a více žáků“ a 5 % respondentů má v evidenci 6 - 10 skupinově integrovaných žáků. Stejně procento respondentů (5 %) vede na škole 1 - 5 žáků jako skupinově integrovaných. Při **určování nejčastějšího druhu postižení či znevýhodnění na základních školách** bylo dospěno k očekávaným výsledkům, kdy jsou na školách nejčastěji v inkluzivním vzdělávání zařazeni žáci se specifickými poruchami učení (50 %), dále pak žáci s mentálním postižením (15 %) a žáci s narušenou komunikační schopností (15 %). Ředitelé se na školách taktéž setkávají s žáky se zdravotním znevýhodněním (5 %), žáky s tělesným postižením (4 %) a žáky se sociálním znevýhodněním (4 %). Žáci se zrakovým postižením a žáci se sluchovým postižením jsou zastoupeni na školách shodně ve 3 %. Nejméně zastoupenou kategorií jsou žáci s poruchami chování (1 %).

Při **určování hlavního zdroje informací pro ředitele o jednotlivých typech postižení či znevýhodnění** bylo taktéž dospěno k očekávaným výsledkům, kdy nejčastějším zdrojem informací je pedagogicko-psychologická poradna (21 %). To nejspíše vypovídá o dlouholetém poradenském působení a jisté tradici PPP v českém školství. Druhým nejčastějším zdrojem informací jsou shodně odborná literatura, speciálně pedagogické centrum a přednášky, semináře a workshopy (14 %). Dále byly shodně zastoupeny kategorie zákonní zástupci žáků v inkluzi a internet (12 %). Ředitelé vyhledávají informace o jednotlivých typech postižení či znevýhodnění také u školního speciálního pedagoga (7 %), odborných lékařů (5 %) a školního psychologa (1 %).

**Zjišťováním počtu žáků využívajících podpůrná opatření jednotlivých stupňů na základních školách** bylo získáno množství cenných informací, jelikož se jedná o aktuální problematiku nově přijatých legislativních opatření. Nejdříve bylo analýzou zjištěno *množství žáků využívajících podpůrná opatření prvního stupně* na školách. Největší procento respondentů (34 %) vzdělává na své škole 11 a více žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními prvního stupně. 32 % respondentů vybralo

možnost 1 - 5 žáků a 21 % respondentů zvolilo odpověď „žádný žák“. Nejmenší procento respondentů (13 %) na své škole vzdělává 6 - 10 žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními prvního stupně. Dále bylo analýzou zjištěno *množství žáků využívajících podpůrná opatření druhého stupně*, kdy největší procento respondentů (37 %) nevzdělává na své škole žádného žáka s přiznanými podpůrnými opatřeními druhého stupně. 34 % respondentů vybralo možnost 1 - 5 žáků a 23 % respondentů zvolilo odpověď „11 a více žáků“. Nejmenší procento respondentů (6 %) na své škole vzdělává 6 - 10 žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními druhého stupně. Taktéž bylo analýzou určeno *množství žáků využívajících podpůrná opatření třetího stupně* na školách. Největší procento respondentů (67 %) nevzdělává na své škole žádného žáka s přiznanými podpůrnými opatřeními třetího stupně. 19 % respondentů vybralo možnost 1 - 5 žáků a 9 % respondentů zvolilo odpověď „11 a více žáků“. Nejmenší procento respondentů (5 %) na své škole vzdělává 6 - 10 žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními třetího stupně. Také bylo analýzou zjištěno *množství žáků využívajících podpůrná opatření čtvrtého stupně*, kdy největší procento respondentů (84 %) nevzdělává na své škole žádného žáka s přiznanými podpůrnými opatřeními čtvrtého stupně. 9 % respondentů vybralo možnost 1 - 5 žáků a 5 % respondentů zvolilo odpověď „11 a více žáků“. Nejmenší procento respondentů (2 %) na své škole vzdělává 6 - 10 žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními čtvrtého stupně. Analýzou bylo určeno i *množství žáků využívajících podpůrná opatření pátého stupně*. Největší procento respondentů (92 %) nevzdělává na své škole žádného žáka s přiznanými podpůrnými opatřeními pátého stupně. 6 % respondentů vybralo možnost 1 - 5 žáků a u 2 % respondentů byla zvolena odpověď „11 a více žáků“.

Při **analyzování úrovně podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z hlediska vybavení** bylo zjištěno, že 50 % respondentů hodnotí podmínky jako spíše vyhovující a pouze 16 % respondentů jako vyhovující. Za negativní zjištění lze považovat, že celkem 34 % respondentů považuje podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na úrovni vybavení za spíše nevyhovující či nevyhovující. Při **analyzování úrovně podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z hlediska personální kapacity** bylo dospěno k negativním zjištěním, kdy celkem 51 % respondentů považuje podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na úrovni personální kapacity za spíše nevyhovující či nevyhovující. 30 % respondentů hodnotí podmínky jako spíše vyhovující a pouze 19 % respondentů jako vyhovující.

**Zjišťováním úrovně spolupráce mezi pedagogy a pracovníky školního poradenského pracoviště** bylo dospěno k pozitivním výsledkům, kdy 58 % respondentů hodnotí úroveň spíše dobře a 32 % respondentů velmi dobře. Odpověď „spíše špatná“ zvolilo 9 % respondentů a pouze 1 % respondentů hodnotí úroveň spolupráce jako velmi špatnou. Žádný z respondentů neodpověděl, že neumí posoudit úroveň spolupráce pedagogů a pracovníků školního poradenského pracoviště.

**Zjišťováním a analýzou činností jednotlivých pracovníků školního poradenského pracoviště ve školách hlavního vzdělávacího proudu** byl naplněn hlavní cíl výzkumného šetření. Nejdříve bylo analýzou zjištěno, které činnosti provádí *výchovný poradce* v rámci své pracovní náplně na jednotlivých školách Jihomoravského kraje. Nejčastěji respondenti uváděli předávání informací o činnosti školy a evidenci písemných záznamů, které umožňují doložit obsah a rozsah činnosti výchovného poradce (shodně 9,6 %). V pořadí další činností bylo kariérové poradenství (9,4 %), následované poskytováním odborných informací ohledně kariérového poradenství (9,3 %). Nejméně respondentů (8,5 %) odpovědělo, že výchovný poradce připravuje podmínky pro inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školním prostředí. Dále bylo zjištěno, které činnosti provádí *školní metodik prevence* v rámci své pracovní náplně. Nejčastěji respondenti uváděli evidenci písemných záznamů, které umožňují doložit obsah a rozsah činnosti školního metodika prevence, zprostředkování odborných informací v oblasti sociálně patologických jevů a představení výsledků preventivní práce školy (shodně 7,1 %). V pořadí dalšími činnostmi byly dozor při realizaci a koordinace tvorby preventivního programu školy a depistáž a orientační šetření žáků s rizikem nebo s vykazováním projevů sociálně patologického chování (shodně 6,9 %). Nejméně respondentů (8,5 %) odpovědělo, že školní metodik prevence připravuje podmínky pro inkluzi žáků s poruchami chování ve školním prostředí. Taktéž bylo zjištěno, které činnosti provádí *školní speciální pedagog* v rámci své pracovní náplně na jednotlivých školách Jihomoravského kraje. Nejčastěji respondenti uváděli depistáž žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a diagnostiku speciálních vzdělávacích potřeb (shodně 11,8 %). V pořadí dalšími činnostmi byly stanovení hlavních problémů žáka a průběžné modifikování a připravení podmínek pro inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školním prostředí (shodně 11,4 %). Nejméně respondentů (10,3 %) odpovědělo, že školní speciální pedagog spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními, případně dalšími institucemi. Na základě analýzy bylo zjištěno, které činnosti provádí *školní psycholog* v rámci své náplně práce. Nejčastěji

respondenti uváděli kooperaci při zápisech do prvních ročníků základní školy a vyhledávání specifických poruch učení na základních a středních školách (shodně 4 %). V pořadí další činností byly dotazníky, screening a ankety ve školním prostředí (3,9 %), následované diagnostikou při výchovných a výukových obtížích žáků (3,9 %). Nejméně respondentů (2,7 %) odpovědělo, že školní psycholog provádí metodické intervence z psychodidaktiky pro učitele.

### **5.3 Doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi**

Velmi důležité je nasměrovat ředitele k prostudování a učitele k využívání již vzniklých nebo teprve vznikajících metodických materiálů k projektům cíleným na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Taktéž je nezbytné uplatňovat podmínky pro aplikaci podpůrných opatření ve školní praxi pro všechny žáky na podkladě aktuálních potřeb a podmínek. Užívat katalogy podpůrných opatření v běžných základních školách a paralelní podporou odborníků ze školských poradenských zařízení (SPC, PPP), současně je třeba zajistit potřebnou a konkrétní míru podpory žáků i učitelů. Navýšit počet odborných specialistů, speciálně kvalifikovaných učitelů. Zvýšenou pozornost věnovat výchově a zapojení žáků do třídního kolektivu, podpoře pro domácí přípravu a častějšímu využívání formativního hodnocení.

Modifikovat vzdělávací programy pregraduálního vzdělávání způsobem, aby vzdělávací formy, metody a obsah vzdělávání zvýšily připravenost budoucích pedagogů pro práci s heterogenními skupinami žáků, především aby zvýšily kompetence v oblasti sledování individuálního pokroku žáků, diferenciaci výuky, pedagogické diagnostiky, využívání formativního hodnocení, ovlivňování klimatu školy a třídy pozitivním směrem v kooperaci s rodinou. Vést učitele k využívání účinných metod vzdělávání založených na kooperaci a vlastní aktivitě žáků, cíleně pracovat s klimatem školy a třídy. U pedagogů podněcovat jejich schopnost reflexe vlastní práce, náhled na vlastní postoje, vzájemnou komunikaci a kooperaci. Rozvíjet ve školách otevřený prostor pro řešení pracovních témat mezi učiteli skrze výměnu zkušeností. Využívat programů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, které podporují inkluzivní formy hodnocení a vzdělávání, včetně mentoringu a stáží.

Do vzdělávání budoucích pedagogů zahrnout aktivity zaměřené na osobnostní a sociální rozvoj a postoje budoucích pedagogů ke společnému vzdělávání žáků a taktéž

aktivity posilující kompetence v aplikaci prostředků a metod inkluzivní pedagogiky. Využívat osvědčených podpůrných aktivit, které ve školách rozvíjejí inkluzivní přístupy ve vzdělávání a snižují školní neúspěšnost žáků, tj. služby asistenta pedagoga, školního speciálního pedagoga, školního psychologa, případně práce učitele, který se věnuje žákům nad rámec svého úvazku. Zajistit finanční motivaci pro náročnější práci pedagogů s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, případně ve školách zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona. Využívat odborné kapacity pedagogů z dřívějších základních škol praktických při zavádění opatření v běžných základních školách pro úspěšné začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a využívat jejich zkušeností v programech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, zejména příprava kurzů, lektorství, mentoring.

V oblasti školských poradenských služeb uplatňovat model tzv. třístupňové péče (Mertin, Kucharská a kol. 2007) s využitím systému 5 stupňů podpory. Cílem této péče je poskytovat žákům s výukovými problémy cílenou pedagogickou podporu ihned po projevení prvotních obtíží, ještě před vyšetřením ve školském poradenském zařízení. První stupeň péče představuje individualizovanou pomoc učitele reagující bezprostředně na projevení potíží žáka (učitel dále sleduje a vyhodnocuje efekt individualizované podpory). Na základě odborných konzultací s pracovníky školního poradenského pracoviště (nejlépe se školním speciálním pedagogem či školním psychologem) by měl být pro žáka vypracován plán pedagogické podpory, ten představuje druhý stupeň péče. Třetím stupněm péče je využití specializované diagnostiky a intervence na odborném pracovišti nebo v koordinaci s ním. Model je zaměřen především na prevenci (s pomocí se nečeká, až žák selže nebo až je mu stanovena konkrétní diagnóza školským poradenským zařízením) a na minimalizaci či úplné odstranění počátečních obtíží. Zavedení tohoto modelu je podmíněno zajištěním vzdělávání pedagogických pracovníků škol v oblasti pedagogické diagnostiky a intervence a zvýšením dostupnosti služeb školních speciálních pedagogů a školních psychologů.

Zřizovat na úrovni školy školní poradenská pracoviště a systemizovaná místa školních speciálních pedagogů a školních psychologů především ve školách se zvýšeným počtem žáků ohrožených školním neúspěchem. Zabezpečit dostupnost služeb psychologů a speciálních pedagogů i menším školám skrze sdílení úvazku těchto pracovníků ve smyslu jeden odborník pro více škol. Poskytovat poradenské služby školy dle potřeb žáka ihned po projevení prvotních obtíží, nikoli až na vyžádání zákonných zástupců žáka nebo jako reakce na dlouhodobé selhávání žáka. Pověřit



školní poradenská pracoviště vyhodnocováním počtů a důvodů předčasných odchodů ze vzdělávání, zjišťováním a analyzováním dalšího uplatnění žáků odcházejících ze školy předčasně či řádně, a prováděním opatření ke zlepšení výsledků vzdělávání, včetně snižování již zmiňovaných předčasných odchodů ze vzdělávání. Zkvalitnit a sjednotit postupy při zápisu žáků k povinné školní docházce skrze zvýšení diagnostického potenciálu zápisu identifikováním vzdělávacích potřeb žáků, aby měli možnost dosáhnout svého vzdělávacího maxima.

## **6 Výzkumný projekt II**

## 6.1 Formulace výzkumného problému

Analýza situace v edukaci **žáků s lehkým mentálním postižením** ukázala, že počet žáků s lehkým mentálním postižením v období povinné školní docházky kontinuálně klesal. Od roku 2005 do roku 2016 o polovinu (z 25 377 žáků na 12 561), přestože ve výše uvedeném období došlo ke značnému nárůstu počtu žáků nastupujících povinnou školní docházku z důvodu rodičovství silných populačních ročníků. Česká republika tak celkovým počtem žáků s lehkým mentálním postižením odpovídá celosvětovému průměru, který činí 1,83 % dětí a mládeže s mentálním postižením v populaci. Na počátku druhého tisíciletí byl tedy výskyt žáků s mentálním postižením v České republice ve srovnání s jinými zeměmi téměř dvojnásobný. Tuto situaci lze nejpravděpodobněji vysvětlit změnou diagnostických postupů, jež se přibližují mezinárodním standardům. Hlavní změna přišla u diagnózy lehkého mentálního postižení, jež je spojeno s hodnotou inteligenčního kvocientu v pásmu 69 až 50 (ČOSIV, 2017b; Maulik, Mascarenhas, Mathers, Dua & Saxena, 2011)

Žáci s lehkým mentálním postižením se z velké části vzdělávají v samostatných třídách pro ně zřízených či speciálních školách. Stejnou situaci ukázal též rok 2016, kdy nabyla účinnost novela školského zákona č. 82/2015 Sb. upravující vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Informace z matrik škol dokazují, že nedošlo k razantnímu nárůstu počtu žáků s lehkým mentálním postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Nicméně v roce 2005 činil podíl žáků s lehkým mentálním postižením vzdělávaných ve školách hlavního vzdělávacího proudu (individuální inkluze) 665 žáků (2,6 %) a tento jev do dnešní doby kontinuálně narůstá. V roce 2016 se jednalo o 1915 žáků (15,2 %). Lze očekávat, že počet žáků s lehkým mentálním postižením, kteří se budou vzdělávat se svými vrstevníky ve škole hlavního vzdělávacího proudu v místě bydliště, bude i v dalších letech postupně růst (ČOSIV, 2017a; MŠMT, 2016b).

Změna systému financování **podpůrných opatření** z roku 2016 by měla školám zabezpečit stálejší podmínky pro jejich vzdělávání. Příspěvek pro školu na zabezpečení podpory žáků s lehkým mentálním postižením se v minulosti různil kraj od kraje, někdy i několikanásobně. Například v roce 2012 příplatek normativu, který byl poskytnut školám na jednoho žáka s lehkým mentálním postižením, činil 22 113 Kč na Vysočině,

8149 Kč v Praze a 4725 Kč v Olomouckém kraji. Jednalo se sice o stejnou diagnózu, ale školy měly značně odlišné možnosti. V současné době mají žáci s lehkým mentálním postižením nárok na poskytnutí podpůrných opatření, jež v sobě zahrnují například individualizovanou podporu speciálního pedagoga nebo učitele, podporu asistenta pedagoga ve školní družině i škole. Škola přitom dostane prostředky, které pokryjí 100 % nákladů na určená podpůrná opatření. Zda-li se podmínky škol pro edukaci žáků s lehkým mentálním postižením reálně zlepšily, uvidíme nejdříve po uplynutí přechodné doby pro zavedení proinkluzivní novely v praxi (ČOSIV, 2014; Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol. 2015).

## 6.2 Cíle a metodika výzkumného šetření

**Hlavní cílem výzkumného šetření** je analyzovat podpůrná opatření u žáků s lehkým mentálním postižením v inkluzivním prostředí základních škol.

**Hlavní výzkumná otázka** byla formulována v následujícím znění: Jaká konkrétní podpůrná opatření jsou využívána u žáků s lehkým mentálním postižením v inkluzivním prostředí základních škol?

Z hlavního cíle výzkumného šetření nám vyplynuli následující **parciální cíle výzkumného šetření**:

- Zjistit úroveň spolupráce se subjekty participujícími na vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.
- Determinovat faktory přispívající k tvorbě pozitivního klimatu ve třídách inkluzivně vzdělávacích žáků s lehkým mentálním postižením.
- Určit metody a formy výuky využívající se v edukaci žáků s lehkým mentálním postižením.
- Stanovit terapeuticko-formativní přístupy využívané v edukaci žáků s lehkým mentálním postižením.
- Analyzovat vliv inkluzivního vzdělávání na vztahy mezi intaktními žáky a žáky s lehkým mentálním postižením.
- Analyzovat postoj rodičů intaktních žáků a žáků s lehkým mentálním postižením k inkluzivnímu vzdělávání.

Tematicky byla hlavní výzkumná otázka rozvedena v rámci **parciálních výzkumných otázek**:

- Jaká je úroveň spolupráce se subjekty participujícími na vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením?
- Které faktory přispívají k tvorbě pozitivního klimatu ve třídách inkluzivně vzdělávajících žáky s lehkým mentálním postižením?
- Které metody a formy výuky jsou využívány v edukaci žáků s lehkým mentálním postižením?
- Které terapeuticko-formativní přístupy jsou využívány v edukaci žáků s lehkým mentálním postižením?
- Jak ovlivňuje inkluzivní vzdělávání vztahy mezi intaktními žáky a žáky s lehkým mentálním postižením?
- Jaký postoj zaujímají rodiče intaktních žáků a žáků s lehkým mentálním postižením k inkluzivnímu vzdělávání?

### **Metodika výzkumného šetření**

Druhé empirické šetření bylo zpracováno **kvalitativní metodou**, konkrétně technikou **polostrukturovaného rozhovoru** s využitím předem připravených otázek, které byly průběžně doplňovány o aktuální zjištění a podněty ze strany informantů (Mioviský, 2006; Skutil a kol. 2011). Rozhovory byly vedeny s učiteli základní školy a bývalé základní školy praktické z Břeclavi. Všechny byly uskutečněny při osobním setkání, se souhlasem informantů zaznamenány do digitální podoby a poté anonymizovány. Empirické šetření mělo charakter účelového (záměrného) výběru, přesněji za využití výběru kritických případů (významným kritériem byla osobní zkušenost informantů se vzděláváním žáků s lehkým mentálním postižením). Metoda záměrného (účelového) výběru znemožňuje generalizaci výzkumných zjištění (Hendl, 2016; Patton, 2015). Pro zpracování získaných dat bylo použito doslovné transkripce, následná segmentace do jednotek skrze otevřené kódování. Jednotlivé kódy byly následně kategorizovány, skrze axiální kódování byly definovány vztahy mezi nimi. Nejdůležitější vztahy byly dále zpracovány skrze selektivní kódování do kauzální sítě, tj. schéma prezentující nejdůležitější proměnné nějakého jevu a vztahy mezi nimi (Corbin & Strauss, 2015; Kuckartz, 2014; Švaříček, Šed'ová a kol. 2014). Ke studiu metodologie byly využity publikace autorů Corbin a Strauss (2015), Hendla (2016),

Charmaz (2014), Miovskeho (2006), Patton (2015), Schreier (2012), Skutila a kolektivu (2011) a Švaříčka, Šed'ové a kolektivu (2014).

### Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný soubor sestával z 11 informantů – učitelů běžné základní školy a bývalé základní školy praktické z Břeclavi. Základní školy praktické byly legislativně zrušeny s přijetím platnosti novely školského zákona s účinností od 1. září 2016. Jednotliví informanti byli předem osloveni osobně, případně mailem. Rozhovory byly vedeny vždy při osobním setkání. Mezi informanty byli 2 učitelé I. stupně bývalé ZŠ praktické, 2 učitelé I. stupně běžné ZŠ, 2 učitelé II. stupně bývalé ZŠ praktické, 1 speciální pedagog na bývalé ZŠ praktické, 3 učitelé II. stupně běžné ZŠ a třídní učitel žáka s lehkým mentálním postižením. Výběr informantů byl realizován formou účelového vzorkování, jehož kritériem byla osobní zkušenost se vzděláváním žáků s lehkým mentálním postižením. Tato forma vzorkování byla zvolena s ohledem na hlavní výzkumnou otázku a snahu získat relevantní informace v jednotlivých partiálních oblastech výzkumu. Informanti jsou uváděni anonymně pouze číselným označením. Vzhledem k charakteru šetření nelze výzkumná zjištění zobecňovat a vztáhnout na celou populaci.

Informant	Číslo	Informant	Číslo
učitel I. stupně bývalé ZŠ praktické	1	speciální pedagog (bývalá ZŠ praktická)	7
učitel I. stupně bývalé ZŠ praktické	2	učitel II. stupně ZŠ	8
učitel I. stupně ZŠ	3	učitel II. stupně ZŠ	9
učitel I. stupně ZŠ	4	učitel II. stupně ZŠ	10
učitel II. stupně bývalé ZŠ praktické	5	třídní učitel žáka s LMP	11
učitel II. stupně bývalé ZŠ praktické	6		

**Tab. 19:** Informanti výzkumného šetření

Z celkového počtu 11 informantů bylo 8 žen a 3 muži. Průměrný věk informantů byl 48 let, nejvíce informantů (5) bylo ve věku od 41 do 50 let. 3 informanti uvedli věk mezi 51 až 60 lety, 2 informanti byli ve věkovém rozmezí 31 až 40 let. Věk nad 60 let uvedl 1 informant. Tato zjištění odpovídají informacím týkajícím se stárnutí populace pedagogů a promítá se zde aktuální situace českého školství, kde je stále významně vyšší převaha žen.

Délka pedagogické praxe učitelů je jedním z podstatných faktorů, který ovlivňuje edukaci žáků s lehkým mentálním postižením. Průměrná délka pedagogické

praxe u informantů byla 16 let, 4 informanti měli délku pedagogické praxe v rozmezí 16 až 20 let. Pedagogická praxe s délkou 11 - 15 let byla uvedena 3 informanty, u skupin s délkou pedagogické praxe 6 - 10 let a nad 20 let byl shodný počet informantů (2).

### Časový harmonogram výzkumného šetření

Přípravná fáze výzkumu	4/2017
Zpracování rozhovoru	5/2017
Teorie k výzkumu	6/2017 – 7/2017
Realizace výzkumu	8/2017 – 12/2017
Zpracování a interpretace dat k výzkumu	1/2018 – 2/2018

**Tab. 20:** Časový harmonogram výzkumu

### Realizace výzkumného šetření

Polostrukturovaný rozhovor vlastní konstrukce obsahoval otevřené otázky týkající se spolupracujících subjektů při výuce žáků s lehkým mentálním postižením, přístupů ve vzdělávacím procesu těchto žáků, forem intervence v rámci edukačního procesu, modifikace obsahu vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a problematiky inkluzivního vzdělávání. Každý informant měl na závěr rozhovoru možnost doplnit jakoukoliv informaci. Všechny rozhovory (pořadí a přesné znění otázek) byly individuálně přizpůsobovány zjištěným skutečnostem a doplňovány o podněty ze strany informantů. Základní otázky polostrukturovaného rozhovoru jsou uvedeny v příloze disertační práce.

Rozhovory v digitalizované formě byly následně převedeny do textové podoby. Text byl poté rozsegmentován a skrze kategorizaci pojmů (otevřené kódování) a definování vztahů mezi nimi (axiální kódování) bylo ve vztahu k vybrané oblasti (podpůrná opatření u žáků s lehkým mentálním postižením v inkluzivním prostředí základních škol) provedeno selektivní kódování. Pro proces kódování byl využit software Atlas.ti. Pro přehlednost dat byla zjištění v rámci analýzy rozhovorů graficky znázorněna za pomoci programu Simple Mind Pro. Tento software umožnil transformaci zjištění do přehledných myšlenkových map.

### 6.3 Analýza kategorií

Získaná data z realizovaných polostrukturovaných rozhovorů vlastní konstrukce byla zpracována do digitální textové formy pomocí doslovné transkripce. Následně byla data segmentována za pomoci otevřeného kódování do analytických jednotek. Poté navazovala technika axiálního kódování, která dala do souvislostí jednotlivé kategorie a subkategorie a působila jako pomůcka pro třídění dat. Zjištěné vztahy byly dále zpracovány selektivním kódováním do grafického znázornění pomocí kauzální sítě (Dey, 1998; Gulová & Šíp, 2013). Pro lepší přehlednost kauzální sítě byly jednotlivé kategorie rozděleny barevně a doplněny nejdůležitějšími oblastmi z pohledu informantů. Jednotlivé kategorie se úzce prolínají, vzájemně ovlivňují a doplňují.

## I. SPOLUPRACUJÍCÍ SUBJEKTY

Tato kategorie se zaměřuje na spolupracující subjekty při výuce žáků s lehkým mentálním postižením. Kategorie je dále rozdělena na několik subkategorií. První subkategorii tvoří **zákonní zástupci žáka**, kteří jsou důležitým faktorem v rámci edukace. Další subkategorie je zaměřena na **školská poradenská zařízení**, která poskytují poradenské služby školám, žákům, jejich zákonným zástupcům a školským zařízením. Třetí subkategorie se věnuje pedagogickým pracovníkům podílejícím se na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v případě, že tito nejsou sami schopni efektivně naplňovat své vzdělávací potřeby, tj. **asistentům pedagoga**. Následující subkategorie se zaměřuje na **školní poradenská pracoviště**, jež primárně poskytují pedagogům škol hlavního vzdělávacího proudu potřebnou metodickou podporu a pomoc. **Další subjekty** spolupracující při výuce žáků s lehkým mentálním postižením, tj. lékaři a sociální pedagogové, spadají do páté subkategorie.

### A. Zákonní zástupci žáka

V případě inkluzivního vzdělávání žáků v běžných základních školách se většinou jedná o rodiče, kteří mají o tuto formu vzdělávání zájem, proto škola očekává ze strany zákonných zástupců výraznou podporu žáka a spolupráci s učiteli. Zákonní zástupci pozorují vývoj, schopnosti i vzdělávací potřeby žáků zpravidla z jiných úhlů pohledu než pedagogové. Podstatnou odlišnost lze vidět **v představách** zákonných

zástupců a učitelů **o nárocích, které žák může zvládnout**. Pedagogové se zkušenostmi s inkluzivním vzděláváním se zmiňovali o tom, že zákonní zástupci, kteří detailně znají žáka a maximálně jej podporují, **odmítají zařadit žáka do jiného typu školy**. „Maminka řekla, že její syn prostě bude na základní škole, má hezké známky, s tímto výrokem maminky jsem nesouhlasila. Mamince jsem nedokázala vysvětlit, že by v případě jejího syna byla lepší edukace na základní škole praktické“ (Informantka č. 8).

Spolupráce je také do značné míry ovlivněna **sociální úrovní zákonných zástupců**. Rodina s nízkým sociokulturním postavením žije v prostředí nepřilíh podnětném, žák není rozvíjen a zájem o spolupráci se školou je spíše mizivý. Naopak rodina s vyšším vzděláním je mobilizována lehkým mentálním postižením žáka, rodiče se tak stávají „odbornými rodiči“ a péči o žáka výrazně zahrnují do svého životního plánu. „Oslovila jsem otce, domluvili jsme si schůzku, nepřišel. Oslovila jsem matku, ta sice přišla, ale její slova mě dostala. Ve škole máte vzdělávat a já doma budu vychovávat. Rodina zkrátka není funkční a nejvíce to odnáší jejich dítě“ (Informantka č. 5). Učitelé se pak shodují v tom, že rodiče chtějí, aby se **žáci účastnili na nejvyšší možné úrovni vzdělávání**. V této souvislosti pedagogové zmiňují riziko spojené s přehnanými nároky rodičů na žáka, jelikož nejsou schopni racionálně posoudit, jaká úroveň je pro žáka ještě prospěšná.

Posílení spolupráce mezi rodiči a jednotlivými pedagogy pomáhá také **domácí příprava na výuku**. U žáků s lehkým mentálním postižením má opakování a procvičování učiva na domácích úkolech opodstatněnou roli, zejména z důvodu změn v paměťových funkcích. Toto u žáků napomáhá upevnit a zapamatovat alespoň minimální množství důležitých informací. Pro učitele je tato forma náročná, protože musí modifikovat rozsah úkolů s ohledem na využití specifických metod práce a pomůcek. S tím úzce souvisí i náročnost pro rodiče a jejich vzájemnou kooperaci s učiteli. Rodiče primárně pomáhají žákovi s **kompletním pochopením zadání, s výběrem vhodných pomůcek a s dodržováním stanovených postupů**. „S rodiči probírám podmínky domácích úkolů, jak má příprava probíhat, že je potřeba klidné prostředí bez rušivých momentů. Nezapomínám ani na to, aby rodiče prováděli domácí přípravu v přesně stanovený čas, pravidelně. Osvědčilo se mi, když rodičům detailně vysvětlím a zdůrazním rizika spojená s nepravdělností domácí přípravy v kontextu lehkého mentálního postižení, hlavně rychlé zapominání, problémy se zvládnutím nového učiva a omezení v běžném životě a soběstačnosti“ (Informantka č. 3). Pedagogové časově ohraničují domácí přípravu na maximálně dvě hodiny, aby nedošlo u žáka



k přetížení a s tím spojenému riziku případných psychosomatických těžkostí se značně negativním dopadem na chování žáka. Žáci dostávají upravené domácí úkoly nejčastěji ze speciálních učebnic nebo pracovních listů, kde si procvičují základní dovednosti, jež stále nejsou pro ně dostatečně zafixované a brání jim v osvojení si dalšího, navazujícího učiva.

## **B. Školská poradenská zařízení**

Úroveň spolupráce se školským poradenským zařízením hodnotí většina pedagogů kladně a považuje spolupráci za velmi přínosnou. Ojedinele se vyskytl opačný názor učitelů, kteří považují školská poradenská zařízení (pedagogicko-psychologickou poradnu, speciálně pedagogické centrum) za zbytečné instituce, jež se školami komunikují minimálně, ba dokonce vůbec. Speciálně pedagogické centrum bylo v rozhovorech zmíněno negativně hlavně v oblasti **poradenské činnosti u konkrétních případů** a především účast pracovníků speciálně pedagogického centra ve vzdělávacím procesu, která probíhala spíše okrajově, někdy jinou formu, než by si pedagogové představovali. „*Když se na ni přišla paní podívat do hodiny, jak probíhá výuka a jak se chová v třídním kolektivu. To je všechno moc fajn, ale nic jsem se nedověděl, paní odcházela a řekla mi, tak bude to potřebovat pevné nervy, držím palce. Nevím tedy, jak mám správně popsat slovo spolupráce, nebo toto je ta spolupráce?*“ (Informant č. 6). Jisté riziko taktéž učitelé vidí v přetížení pracovníků speciálně pedagogického centra, ať už **nedostatečné personální zabezpečení** nebo **narůstající množství tzv. rediagnostik**.

Naopak kladně pedagogové hodnotili oblast **doporučení vhodných metod a postupů** s žáky s lehkým mentálním postižením, **organizace vzdělávání a kompenzačních pomůcek**. Taktéž byla zmíněna oblast **konzultační činnosti při sestavování individuálního vzdělávacího plánu**. V této souvislosti si pedagogové taktéž uvědomují, že poskytnutí metodické intervence nemůže nahradit další vzdělávání či školení v oblasti inkluzivního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Pouze motivovaný učitel se vztahem k těmto žákům, který sám zvyšuje svoji odbornost a dychtí po nových informacích, může být jejich kvalitním a úspěšným pedagogem.

## **C. Asistenti pedagoga**

Asistenti pedagoga jsou jedním z důležitých předpokladů úspěšné inkluze žáků s lehkým mentálním postižením do škol hlavního vzdělávacího proudu. Někdy je to

právě asistent, kdo přebírá hlavní roli nejen v komunikaci s žákem, ale taktéž v oblasti plánování jeho rozvoje a odhadu jeho schopností. Většina pedagogů hodnotí úroveň spolupráce kladně, dva učitelé se vyslovili záporně ve smyslu ***zátěže pro pedagoga, překážky v rámci edukačního procesu a rozptylování intaktních žáků ve třídě***. Učitelé dodali, že spolupráci s asistentem pedagoga je potřeba hodnotit zcela individuálně, protože také záleží na jeho charakterových rysech, vzdělanosti, znalosti problematiky lehkého mentálního postižení, roli ve třídním kolektivu a přístupu k daným úkolům. „*S asistentem jsme si velmi sedli, ve výuce plní svědomitě zadané úkoly a můžu se na něj spolehnout. Nevím, jak bych to bez něj zvládl, už si to ani nedokážu představit*“ (Informant č. 9).

Role asistenta pedagoga byla zmiňována hlavně v souvislosti s vyrovnáváním tempa a nároků výuky ve škole hlavního vzdělávacího proudu. „*Dle mého názoru je inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením možné jen s využitím asistenta pedagoga, který se žákovi věnuje při výrazném zpomalení tempa oproti intaktním spolužákům*“ (Informantka č. 10). Asistent pedagoga se primárně zaměřuje na ***pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti, při komunikaci se žáky a s rodinou žáků, při adaptaci žáků na školní prostředí, při přípravě na výuku a při výuce***. Jeho role může být důležitá při posilování klimatu třídy pozitivním směrem. Asistent pedagoga taktéž napomáhá při tvorbě podmínek pro týmovou kooperaci, umožňuje více možností pro individuální práci se žákem a má možnost detailněji poznat charakterové rysy daného žáka. Vždy ale musí mít na paměti naplňování speciálních vzdělávacích potřeb daného žáka, potřebu přirozených sociálních kontaktů, podporu autonomie a nevykonávání těch činností žáka, které je schopen zvládnout sám. „*Stále některým kolegům zdůrazňuji, že asistent pedagoga neplní za žáka jeho školní úkoly a ani nesmí plnit. Pokud za něj budou asistenti plnit úkoly, akorát tím ještě zvýší jeho závislost a nepomůže to nikomu a ničemu*“ (Informantka č. 7).

#### **D. Školní poradenská pracoviště**

Školní poradenské pracoviště je v základním modelu tvořeno školním metodikem prevence a výchovným poradcem. Rozšířený model doplňují školní speciální pedagog a školní psycholog. Posílení školního poradenského pracoviště o poslední dva zmíněné odborníky by přineslo výraznou podporu inkluzivního vzdělávání, s čímž souhlasí i pedagogové.

Podstatná role *výchovného poradce* spočívá v *koordinaci činností souvisejících se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*, což si někteří pedagogové špatně vykládají tak, že tento odborný pracovník by měl zpracovávat plány pedagogické podpory. Pedagogové ale zdůrazňují i možné riziko výkonu tohoto pracovníka, a to činnosti související s vyplňováním a zakládáním různých dokumentů, tj. *formalismus*. „U nás výchovný poradce sice koordinuje mezi kolegy jednotlivých předmětů tvorbu a konečnou podobu plánů pedagogické podpory, ale to papírování je neúnosné“ (Informantka č. 4).

*Školní metodik prevence* se zaměřuje především na *činnosti spojené s prevencí sociálně patologických jevů*. Jedním z podstatných úkolů je příprava podmínek pro inkluzi žáků s poruchami chování v jednotlivých školách a koordinace poskytování preventivních a poradenských služeb daným žákům školou, příp. specializovanými školskými zařízeními. „Školní metodik prevence sehrává ve škole zásadní roli, zejména u žáků, jejichž speciální vzdělávací potřeby vyplývají ze sociálního znevýhodnění“ (Informantka č. 2).

Jenom „nadstavbovou součástí“ školního poradenského pracoviště je stále ještě *školní speciální pedagog*. Ten se zabývá zejména *včasnou identifikací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* a vytvářením, příp. realizací strategií a postupů vedoucích ke zmírnění nebo úplnému odstranění výukových potíží. Při správně fungujícím pedagogickém sboru může být pomocníkem pro učitele v oblasti vzdělávání žáků, jež často neplní představy běžných učitelů. Zároveň je nutné zmínit, že taktéž vykonává reedukační činnosti. „Nemůžeme si školního speciálního pedagoga vynachválit, jen bychom jej potřebovali na celý úvazek, zkrátka půl úvazku je na tuto pozici málo. Nechci si ale stěžovat, vím, že hodně škol tohoto pracovníka ani nemá“ (Informant č. 11).

Podobná situace je i u *školního psychologa*, který rovněž není v základní sestavě školního poradenského pracoviště, i když učitelé o jeho pozici ve škole nepochybují. Věnuje se krizové intervenci. Významnou roli sehrává nejen v podpoře vzdělávání jednotlivých žáků, ale *snaží se tvořit a udržovat zdravé klima školy i jednotlivých tříd*, což opět souvisí s optimálně fungujícím pedagogickým sborem. Plní i preventivní funkci v ostrakizaci žáků se zdravotním či sociálním znevýhodněním. „Působí u nás do konce školního roku, to končí projekt. Co bude dál, to se teprve uvidí... Často zjišťuje aktuální sociální klima třídy, abychom případně předešli šikaně a dalším problémům“ (Informantka č. 5).

## E. Další subjekty

Školu nelze považovat za izolované prostředí, respektuje i souvislosti a situace, které úzce souvisí se životem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tím je myšleno respektování zdravotního stavu těchto žáků, což přináší také spolupráci s **lékaři**, příp. dalším zdravotnickým personálem. Pokud je v zájmu zdravotního stavu žáka učinit jistá pedagogická opatření během edukačního procesu (odlišná strava, medikace, léčebné stravování), je v zájmu rodičů sdělit tyto důležité informace škole, a to v pravdivé a plné podobě. S tím úzce souvisí právo na ochranu osobních údajů, takže s citlivými údaji musí pedagog zacházet opatrně. *„Stalo se, že rodič neposkytl informace o tom, že jeho dcera trpí epilepsií. Kolegyně vůbec nevěděla, co se s dívkou děje, ostatní spolužáci taktéž ne, naštěstí byla pohotová a zavolala záchrannou službu. Po pozvání maminky do školy jsme se dozvěděli, že nepovažovala za důležité, aby tuto skutečnost oznámila. Maminka řekla, že má jen slabou epilepsii a epileptický záchvat je u ní vyvolán ojediněle. Toto je prostě nezodpovědnost rodičů“* (Informant č. 8).

Sociální problematiku rodin má v gesci **sociální pedagog**. Jeho pozice se osvědčila především ve školách s vyšší koncentrací žáků ze sociálně vyloučených lokalit. Zaobírá se sociální situací žáků a jejími negativními dopady na vzdělávání, pravidelnou docházkou do školy, fungováním základních společenských mechanismů v rodinném prostředí. Neméně důležitou oblastí je taktéž zjišťování přítomnosti základních sociálních a hygienických návyků u žáků. Pedagogové jako riziko uvedli nedostatek finančních prostředků na plat tohoto odborného pracovníka. *„Nejdříve jsem měla strach, jak sociálního pedagoga přijmou kolegové, jak s ním budou chtít spolupracovat. Nakonec se obavy ukázaly jako zbytečné“* (Informantka č. 5).

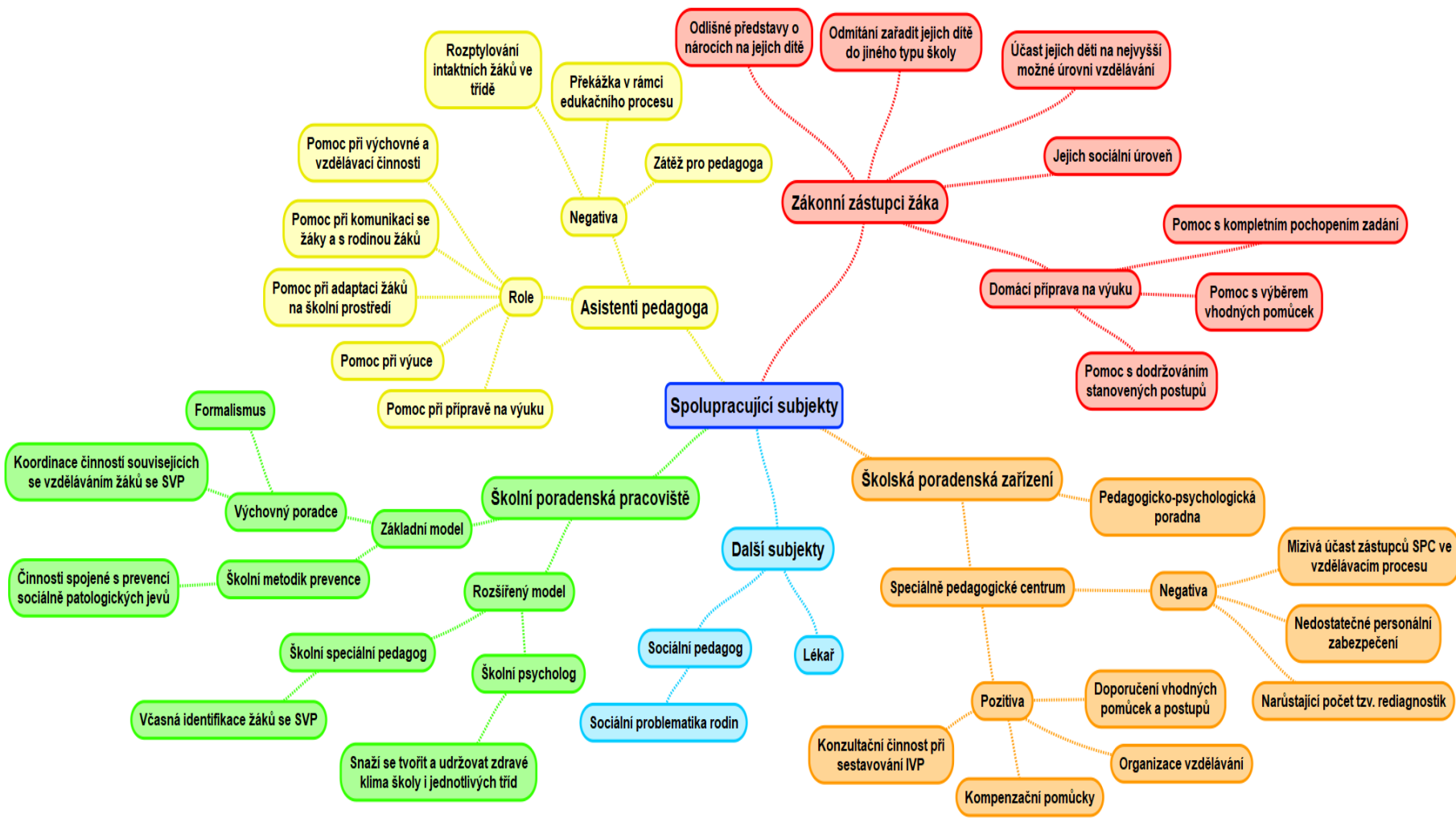


Schéma 1: Spolupracující subjekty

## II. PŘÍSTUPY VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU

Tato kategorie se zaměřuje na přístupy ve vzdělávacím procesu žáků s lehkým mentálním postižením. Kategorie je dále rozdělena na několik subkategorií. První subkategorii tvoří **třídní kolektiv**, jelikož klima třídy je podstatným faktorem školní práce. Další subkategorie je zaměřena na **hodnocení**, jež musí zohledňovat možnosti žáka vyplývající z dosažené úrovně kognitivních procesů. Třetí subkategorie se věnuje **pomůckám** napomáhajícím vytvořit pro žáka interaktivní i vizuální zážitek a podporujícím jeho motivaci k učení. Následující subkategorie se zaměřuje na **vyučovací metody a organizační formy**, které se musí přizpůsobovat osobnostním specifikům, vzdělávacím potřebám a možnostem žáků. **Organizace výuky**, vycházející z pedagogické diagnostiky žáků ve třídě, spadá do páté subkategorie.

### A. Třídní kolektiv

Sociální postavení žáka s lehkým mentálním postižením ve skupině vrstevníků ve třídě hodnotí pedagogové kladně. Zapojení do třídního kolektivu není u žádného žáka s lehkým mentálním postižením zmiňováno jako problematické. Zpravidla jsou spolužáci **seznámeni s problematikou lehkého mentálního postižení ještě před přijetím takového žáka** a jejich **vztah k němu je spíše přátelský než útočný**. Právě tento krok přispívá dle pedagogů ke **kladnému přijetí** žáka s lehkým mentálním postižením do třídního kolektivu. „*Kolektiv ji přijal dobře, snaží se, je aktivní a dokonce se i hlásí, aby ukázala, že úkol zvládla a rozumí tomu. V žádném případě nekladu důraz na porovnávání s ostatními ve třídě, tím by se všechno pokazilo*“ (Informantka č. 8). Problematika spolupráce a pomoci žákům je velice ovlivněna přístupem učitele k tomuto problému. Účast žáka na všech aktivitách ve třídě souvisí do značné míry s klimatem školy, pozicí asistenta pedagoga ve třídě a s připraveností učitele. Z hlediska klimatu školy je podstatný způsob vedení školy, materiální vybavení a technické zabezpečení.

Na druhou stranu pedagogové zmiňují i některé **rizikové faktory**, se kterými se již dříve setkali nebo kterých se obávají. Žák s lehkým mentálním postižením může mít **potíže při navazování kontaktů v rámci třídy**, příp. **minimální zkušenost se sociálními kontakty**. Celkově třída může být „**předimenzována nadměrnou péčí učitelů o tohoto žáka**“. V důsledku lehkého mentálního postižení může být **snížena schopnost adekvátně**

*řešit problémové situace.* S tím úzce souvisí i *horší odhad důsledků jednání žáka s lehkým mentálním postižením.* „Bohužel jsem se setkala se špatnou zkušeností, kdy v důsledku silné citové deprivace nebyl chlapec schopen navázat kontakt ve třídě, nedůvěřoval nikomu, natož aby se byl schopen přizpůsobit kolektivu třídy. Jednalo se o sociálně slabou rodinu, zanedbávající, o výchově ani nemluví“ (Informantka č. 4).

Podmínkou úspěšného vzdělávacího procesu je dobrá *znalost struktury třídy*, v tomto ohledu je nezbytné uplatňovat princip spolupráce všech zainteresovaných osob, a *schopnost předvídat rizikové situace*, kdy opět pedagogové využívají psychologickou podporu při zjišťování aktuálního klimatu třídy. Učitelé se snaží důsledně sledovat a pravidelně hodnotit rozvoj vztahů mezi spolužáky, aktivizovat jejich empatii a sociální citění, zapojovat do cílené pomoci poskytnuté konkrétnímu žákovi a podílet se na posilování jeho zkušeností. „Snažím se vztahy ve třídě ovlivňovat a rozvíjet tak, abych mohl posilovat sociální i praktické kompetence žáka s lehkým mentálním postižením“ (Informant č. 11).

## **B. Hodnocení**

Vzdělávací proces žáků s lehkým mentálním postižením sebou přináší nový pohled na hodnocení. *Individualizace hodnocení* je úzce spjatá s diferenciací při zadávání úkolů, tj. *dle schopností a dovedností daného žáka*, aby se projevila pozitivní motivace k dalšímu učení. Je *součástí individuálního přístupu k žákovi*, kdy pedagogům umožňuje objektivně hodnotit různé skupiny žáků, na což navazuje naplánování reálných cílů na následující období. Pedagogové si uvědomují jistou nespravedlivost v hodnocení známkou, při využití slovního hodnocení nevidí žádný rozpor. Právě proto se nezaměřují pouze na výsledek, ale též na průběh a postup pro dosažení daného úkolu. „Využívám přirozeného sebehodnocení, pochvaly, razítka a nálepky. Ukázalo se to jako nejlepší způsob posílení motivace žáků“ (Informantka č. 2). Pedagogové v této spojitost také upozorňují na časté nerealistické sebehodnocení u žáků s lehkým mentálním postižením, které může být podpořeno z rodiny. Proto je zde podstatná spolupráce se zákonnými zástupci žáků.

Aby bylo *hodnocení objektivní*, tak se pedagogové nespolehnají jen na jednu metodu, ale snaží se volit ty metody, které jsou nejvhodnější pro žáky, dokáží je akceptovat a díky nimž jsou pedagogové schopni zhodnotit jejich aktuální výkon, ale též pokrok, který ve výuce udělali. Tím mohou pedagogové předložit ucelené informace o rozvoji jejich osobnosti. *Dlouhodobé sledování výkonů žáka*, jeho *přípravenost na*

*výuku, různé druhy ověřování vědomostí a dovedností a různé druhy zkoušek (písemné, ústní či praktické)* – to vše slouží jako podklady pro hodnocení a klasifikaci žáka. „*V rámci hodnocení se věnuji i výsledkům žáků v různých oblastech, ať už samostatnost, sociální vyspělost či manuální zručnost*“ (Informantka č. 5).

Pedagogové se snaží využívat inovativnější způsoby výuky, zejména skupinovou a kooperativní výuku, které se zaměřují na rozvoj jistých kompetencí důležitých pro další vzdělávání i život. Na to navazuje výběr takových forem hodnocení, které se nebudou věnovat jen úrovni znalostí, ale též informacím o průběhu učení, jeho současném stavu a kvalitě. *Z rozšířených forem hodnocení* pedagogové zmiňovali *slovní hodnocení* a *kritériální hodnocení*. Slovní hodnocení motivuje žáka a podporuje ho též při drobném úspěchu. Velkým rizikem je odlišný přístup učitelů k tomuto hodnocení. „*U kritériálního hodnocení si stanovím pár základních kritérií pro hodnocení. Zajímá mě komplexní výkon žáka. Hlavní výhoda je, že mi ukáže okruh, se kterým má žák problém. Tím pak já vím, kterým směrem mám zacílit další vzdělávání*“ (Informantka č. 10).

*Posílit motivační funkci hodnocení* pedagogové zmiňovali v souvislosti s tím, aby žák zažil pocit úspěchu během výuky. To vede k určitým změnám, zejména si pedagogové více všímají, *jakými způsoby žák došel k výsledku*, a více využívají *individuálního přístupu k žákovi, skupinovou či kooperativní výuku*. Vzniká tím prostor ke sledování projevů žáka, jeho zapojení do skupinové práce a přístupu k řešení úloh. Pedagogové jsou si ale vědomi, že musí být značně opatrní při využití motivačních známek, tj. *známek neadekvátních k výkonu*, což se projevuje u žáků s lehkým mentálním postižením. „*Dala jsem žákyni lepší známku, ostatní žáci dali najevo, že se jim to nelíbí a berou to jako nadržování. Rychle jsem ale zasáhla, aby to nedošlo do fáze, kdy by tato žákyně byla vyčleněna z kolektivu třídy*“ (Informantka č. 3).

### C. Pomůcky

Součástí důkladně namyšleného přístupu k vyučovací hodině s sebou přináší i přípravu a výběr správných *pomůcek*. Na metody zprostředkovaného přenosu poznatků se vážou *didaktické (učební) pomůcky*, jež přispívají k pochopení aktuálně probíraného tématu. U žáků s lehkým mentálním postižením je podstatné převážně zatěžovat první signální soustavu. Pomůcky se u těchto žáků modifikují dle určeného cíle, zadaného úkolu a specifických zvláštností jejich poznávacích procesů. Pedagogové se snaží žákům vysvětlit, jak ji správně použít, kam ji má dát při práci a kam ji posléze má



odložit po dokončení zadaného úkolu. Využívají v edukačním procesu hodně **skutečných předmětů**, které žáci znají ze svého okolí a které umožňují multisenzoriální přístup, tj. pozorování, zkoumání a vnímání více smysly. Dále pracují s **mapami, obrazy a fotografiemi**, aby mohli opět žákům co nejvíce přiblížit skutečnost. V souvislosti s tím byly zmíněny i **modely**, ale byl vysloven požadavek na průhlednost, rozložitelnost, hmatatelnost a pohyblivost. Taktéž jsou pro žáky zpracovány textové pomůcky, konkrétněji **učebnice a pracovní sešity** do jednotlivých předmětů. Efektivita **pracovních listů, atlasů, encyklopedií a časopisů** se zvyšuje při skupinové výuce či kooperativním učením jakožto moderních vyučovacích metodách a formách. Pedagogové si zhotovují **modifikované textové pomůcky** sami. „*Tvořím si vlastní texty a pracovní listy, dávám ale pozor, aby to bylo pro žáky srozumitelné, odlišuji základní a nadstavbový text barvami a snažím se doplnit na závěr otázky a úkoly, které shrnou danou část učiva a žáci v něm mají domácí úkoly*“ (Informant č. 6). V současnosti je taktéž na trhu velká nabídka **výukových pořadů a počítačových programů**, které tvoří vhodný doplněk vzdělávacího procesu v oblasti počítání k procvičování manipulace s penězi, sluchového vnímání, rozvoje komunikačních schopností a další. Na přiřazování, rozlišování a třídění byl vzpomenut program Méd'a, k nácviku sluchové analýzy a syntézy program Psaní a k rozvoji jazyka a řeči program Brepta.

**Reedukační pomůcky** pomáhají k rozvoji narušených či oslabených orgánů nebo funkcí v edukačním procesu. U orgánů nebo funkcí, které jsou tak významně postiženy, že jejich rozvoj není možný, se využívají **kompensační pomůcky**, které daný orgán nebo funkci nahrazují. Pedagogové aplikují u žáků s lehkým mentálním postižením reedukační pomůcky zaměřené na **rozvoj percepce** (hudební nástroje s odlišnými zvuky, barevné kostičky, drobné materiály k roztrídění, malé lahvičky s různě aromatickými tekutinami nebo látky různých chutí), **rozvoj jemné motoriky a vizuomotoriky** (modelovací hmoty na tvarování jednotlivých písmen, malé korálky k navlékání), **rozvoj řeči** (konkrétně k rozvoji fonemického sluchu – karty s tvarově podobnými písmeny a zvukově podobnými slovy), **rozvoj myšlení** (číselné řady, obchody k počítání peněz), **rozvoj paměti** (pexesa) a **rozvoj pozornosti** (hledání rozdílů u dvou podobných obrázků). „*Reedukační pomůcky si vytvářím sama z dostupných materiálů, hlavně z věcí, které doma neupotřebím*“ (Informantka č. 1).

#### D. Vyučovací metody a organizační formy

V inkluzivním vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je účelné využívat speciální vyučovací metody a modifikovat organizační formy uplatňované ve vzdělávacím procesu. **Organizační formy** představují uspořádání výuky, jaké činnosti budou ve výuce provádět žáci a jaké činnosti pedagog. Učitelé se snaží potlačovat **výuku frontální** a nahrazovat ji **výukou individualizovanou**, příp. **individuální, projektovou** či **skupinovou**. Každá z těchto organizačních forem vytváří vztahy mezi pedagogem, žákem, obsahem a prostředky edukace. „*Když plánuji výuku, beru v potaz tři aspekty: s kým budu pracovat, jak budu pracovat a kde bude výuka probíhat. Tyto aspekty jsou důležité pro správné uspořádání výuky*“ (Informant č. 9).

Při **individuální práci se žákem** pedagogové rozvrhují výuku způsobem lépe odpovídajícím speciálním vzdělávacím potřebám žáků. Učitelé vyčleňují určitý časový prostor pro aktivní myšlenkovou činnost konkrétního žáka. **Individuální přístup, delší časový limit pro zpracování, osvojení a upevnění vědomostí** potřebují zejména žáci s lehkým mentálním postižením. Pokud se nachází ve třídě asistent pedagoga, tak učitelé hodinu strukturují způsobem, kdy žák pracuje pod vedením asistenta svým tempem, s individuálním přístupem a s využitím názorných pomůcek, přehledů učiva, tabulek a počítačových programů. S tím je úzce propojena nutnost motivace, povzbuzení a začleňování odpočinkových chvil. „*S žákem často pracuji individuálně, má to své klady. Vidím u něj větší samostatnost, více toho udrží v paměti... Ale taky v tom je možné spatřovat rizika, kdy žák nemusí rozumět všem instrukcím a nemá představu, jak úkol splní*“ (Informantka č. 7).

**Strukturalizace výuky** usnadňuje žákovi edukační proces díky **přesnému uspořádání po sobě probíhajících aktivit a specifikováním jednotlivých částí dne**, dále mu usnadňuje orientaci ve výuce, v prostorách školy i jejím denním režimu. V rámci strukturalizace pedagogové modifikují obsah vyučování dle individuálních potřeb žáka, nastavují vhodný motivační systém a využívají správně zvolené přístupy a postupy. „*Snažím se v maximální míře akceptovat odlišnosti žáků, někdo potřebuje asistenta a denní program s kompletním seznamem úkolů, jinému stačí rozvrh hodin a strukturace úloh do menších částí či změna úkolu do tematiky jeho zájmu*“ (Informantka č. 4).

**Kooperativní učení** spočívá v **edukaci v malých skupinách**, kde **učitel spolupracuje se žáky na řešeném úkolu**, příp. kde **se žáci učí spolupracovat na řešení různých úloh**. Učitelé se zde snaží využívat vrstevnické vazby, které podporují učení jednotlivých žáků a rozvíjí jeho sociální dovednosti. Kooperativní učení se účelně snaží

propojovat s frontální výukou. „Žákům jsem nejdříve vysvětlila podstatu kooperativního učení, a to s podporou různých kooperativních her, kdy například měli pracovat ve dvojici s jednou učebnicí. Zároveň jsem se zaměřovala na jejich spolupráci a komunikaci“ (Informantka č. 8).

Trvalejší osvojení učiva přináší žákům **metody aktivního učení**, jimiž pedagogové podporují iniciativu žáků, zapojují jejich myšlenkovou kreativitu, napomáhají k odpovědnosti a pozitivně ovlivňují rozvoj jejich osobnosti. Vzdělávacích cílů učitelé dosahují díky práci samotných žáků, s nimiž jsou ve vzájemném působení. Pro žáky s lehkým mentálním postižením pedagogové uvádí jako vhodné metody **diskusi, didaktickou hru**, příp. **brainstorming**. „Snažím se žáky vtahovat do debaty, podněcovat jejich aktivitu ve vyjadřování svých myšlenek, ale očekávám od nich dodržování předem stanovených pravidel“ (Informant č. 9).

Způsob, jakým žák informace získává, jak se učí, co mu vyhovuje, závisí na jednotlivých **učebních stylech**. Po diagnostice převažujícího učebního stylu žáka, jsou pedagogové schopni vybrat takové didaktické metody a prostředky výuky, které povedou k nejefektivnějšímu učení daného žáka. Z učebních stylů učitelé nejčastěji volí styl **auditivní, vizuální, haptický a motorický**. Dále také využívají příležitostně styl **verbální, logický** či **sociální**. Jednotlivé styly se pedagogové snaží vhodně kombinovat. „Dobré zkušenosti mám s haptickým stylem, hodně pracuji s názornými pomůckami, žáci se učí pomocí pokusů, pomocí manipulace s konkrétními předměty a manipulují s rozstříhanými texty“ (Informantka č. 5).

## E. Organizace výuky

Efektivní realizace výchovně vzdělávacího procesu ve školních podmínkách je postavena na organizaci výuky. Čas a prostor jsou pro vzdělávání faktory, se kterými pedagogové pracují s ohledem na aktuální situaci ve třídě a specifické potřeby žáků. **Časové úpravy** spočívají ve **zkracování klasické délky vyučovací hodiny** (odůvodněné případy), příp. **spojování či dělení hodin**. Z hlediska **prostorových úprav a úprav místa** strukturují někteří pedagogové třídu do čtyř zón: pracovní, relaxační, pro individuální práci se žákem a na ukládání učebních pomůcek. Dále kladou důraz na účelné vytvoření **dalšího pracovního místa**, což souvisí s přítomností asistenta pedagoga. Pokud pedagogové mají ve třídě k dispozici asistenta pedagoga, tak žák někdy odchází pracovat do jiné místnosti, kde potřebuje mít klid na **ujasnění si nové látky**. Po dokončení této činnosti se žák vrací zpět do třídy k ostatním spolužákům. Učitelé

zmiňují využívání dalšího pracovního místa také v souvislosti s **aplikací terapeutických aktivit**. „Bohužel jsem se setkala s negativním postojem ke změně uspořádání třídy, nevyhovovalo to všem učitelům, kteří zde učí. Jeden kolega mi v této souvislosti zmiňoval situaci, když žákovi vytvoříme místo vzadu, což spíš napomůže segregaci než inkluzi“ (Informantka č. 10). **Úprava zasedacího pořádku** je další oblastí, která vyžaduje pouze pedagogovu důkladně promyšlenou přípravu výuky. Učitelé upouštějí od zasedacího pořádku **klasickým způsobem**, tj. lavice v řadách za sebou, ale volí **rozmístění do půlkruhu**, tj. do tvaru písmene U, nebo **vytvoření velké plochy, kolem které žáci sedí „v kruhu“**. S tímto úzce souvisí taktéž **velikost lavic**, kdy pro některého žáka je lepší varianta **„lavice pro jednoho“**, aby se mohl líp koncentrovat při práci a mít vhodně uspořádány pomůcky na lavici. U **„lavic pro dva“** pedagogové vidí největší výhodu v tom, že spolužák může být pomocníkem, vzorem pro slabšího žáka. „Největší obavu jsem měl z toho, jak celá třída přijme úpravu zasedacího pořádku. Proto jsem se to snažil vysvětlit tak, že změna pracovních míst není pro žáky trest, ale je pro ně podporou“ (Informant č. 11).



Schéma 2: Přístupy ve vzdělávacím procesu

### III. INTERVENCE

Tato kategorie se zaměřuje na intervenci ve smyslu speciálněpedagogického zákroku ve prospěch žáka s lehkým mentálním postižením i jeho edukačního a sociálního prostředí. Kategorie je dále rozdělena na několik subkategorií. První subkategorii tvoří *terapeuticko-formativní přístupy*, které jsou uplatňovány v rámci působení na rozvoj osobnosti jednotlivých žáků s lehkým mentálním postižením. Další subkategorie je zaměřena na *rozvoj jazykových kompetencí*, zejména na rozvoj obratnosti vyjadřování a rozvoj slovní zásoby. Třetí subkategorie se věnuje *rozvoji percepčně-motorických funkcí*, jejichž nedostatky se promítají do grafických projevů žáků. Následující subkategorie se zaměřuje na *rozvoj kognitivních funkcí*, které napomáhají poznávat svět kolem sebe, orientovat se v něm a vnímat sám sebe. *Nácvik sociálních dovedností*, zaměřující se na řešení různých problémů ve vztahu k ostatním lidem, spadá do páté subkategorie.

#### A. Terapeuticko-formativní přístupy

Zařazení terapeuticko-formativních přístupů do vzdělávacího procesu žáků má vliv na rozvoj tvořivého myšlení, logického uvažování a řešení problémů. Z terapeuticko-formativních přístupů uplatňovaných v edukačním procesu učitelé nejčastěji zmiňují *psychomotoriku*, v rámci níž využívají pohybové hry, pantomimu či improvizaci s pohybem. Pedagogové zařazují do výuky také prvky *muzikoterapie*, aktivní i receptivní. „*Psaní písně je ideální aktivita pro práci se třídou i konkrétními žáky, používám dopředu připravenou podobu textu písně s vynechanými slovy a žáci mají doplnit tato slova. Nejdříve žákům představím píseň, se kterou budeme pracovat, na to navazuje krátká diskuze. Následuje začátek práce s textem, kdy žáci doplňují vynechaná slova podle vlastních nápadů. Nová píseň je zahrána ve třídě, zase následuje diskuze a zpracování daného tématu*“ (Informant č. 11). U žáků s lehkým mentálním postižením se pracuje s rytmickým pohybem formou her s bicími nástroji a her s rytmem. Dále pedagogové využívají prvky *ergoterapie* směřující k jistému konkrétnímu výrobku nebo výsledku práce. Žáci dosahují ergoterapeutických cílů skrze práce ruční (vyšívání), výtvarné (malování), na PC (grafika), sezonní (okopávání školního pozemku) a opracovávání různých materiálů (textil), a nácviky konkrétních postupů při řešení určitých životních problémů. Učitelé taktéž pracují s prvky

*arteterapie*, která může formovat obraz sebe samého ke zdravé sebekritičnosti. Účelné jsou zejména skupinové práce, kdy jeden obraz kreslí více žáků, ale každý jinou barvou. Z arteterapeutických metod se u žáků s lehkým mentálním postižením nejčastěji využívá rekonstrukce formou dokreslované koláže. Učitelé uvádí z arteterapeutických technik ty, které využívají hmatu, tedy ruční modelování, tvarování nebo přemodelování z hlíny. Okrajově byla zmíněna *dramaterapie*, což vypovídá i o skutečnosti, kolik informantů vidí pozitivní vliv terapeuticko-formativních přístupů na učení žáků s lehkým mentálním postižením. Mezi základními prostředky dramaterapie byly učiteli jmenovány vyprávění, práce s texty, pantomimu a improvizaci. Terapeuticko-formativní přístupy mají podstatný vliv na rozvoj vzdělávacích cílů základního vzdělávání, proto mají v edukačním procesu své opodstatnění. Naplňování vzdělávacích cílů usnadňují terapeuticko-formativní přístupy zejména proto, že jejich obsahem je pozitivní působení na žákovy emoce, komunikaci s okolím, sociální interakci, řešení sociálních situací a problémů.

## **B. Rozvoj jazykových kompetencí**

Žáci s lehkým mentálním postižením jsou omezováni v intelektuálních podnětech, což se výrazně projevuje ve vyjadřovacích schopnostech a v bohatosti slovní zásoby. Žáci mohou obtížněji číst, protože nemají dostatečně rozvinutou motoriku svalů, které se podílejí na *vyjadřovacích schopnostech*. Žákům klidnou a správnou výslovností jsou předříkávána slova, která mají opakovat. Pedagogové nejprve volí slova kratší, později slova obsahující souhláskové shluky a slova méně častá (choroboplošný, kamenouhelný, obrazotvornost, svrchovanost). Pokud jsou žáci úspěšní v těchto cvičeních, pedagogové následně využívají jazykolamy či básničky k dalšímu nacvičování. „*U velmi šikovných žáků používám složitější jazykolamy: Snědl sysel deset housek, syslici dal oschlý kousek. Syslice zas slupla sádlo, sysel dostal jen co spadlo*“ (Informatka č. 4).

Taktéž je u žáků s lehkým mentálním postižením důležité systematicky a cíleně rozvíjet slovní zásobu a mluvní pohotovost. Při cvičení rozvoje *slovní zásoby* a vztahů mezi pojmy u žáků pracují učitelé dle obtížnosti, nejdříve mají jmenovat předměty dle barev. Poté třídí slova, která vycházejí ze zkušeností žáků, jmenují věci, které jsou ze stejného materiálu. Dále vymýšlí rýmy, společně se žáky vymýšlí pedagogové k danému slovu slovo opačného významu. Konečně pak učitelé vyhledávají a jmenují spolu se žáky slova, která jsou určitému pojmu podřazená, na to navazuje obrácený

postup, který je však náročnější, kdy ke dvěma i více slovům hledají žáci slovo nadřazené. Dále se pedagogové ptají žáků, čím se významy slov liší a v čem se podobají. Taktéž se ptají na dvojice slov, které by vyjadřovaly podobný vztah, ptají se na význam vztahu, který dvojice vyjadřují. Nejobtížnější je poslední část, kdy učitelé s žáky vytváří definice. Žáci se při tom učí nejdříve vyhledat slovo nadřazené svým obsahem a následně určit specifické vlastnosti daného pojmu. „*Vždy ocením jakákoliv řešení, která žáci navrhnou. Hlavně je vedu k tomu, aby byli schopní ho zdůvodnit a posoudit, jestli není ještě nějaké jiné vyjádření, které by bylo konkrétnější a přiměřenější*“ (Informantka č. 3). U **mluvní pohotovosti** je předpokladem, že žáci mají slova ve své aktivní nebo alespoň pasivní slovní zásobě. I když je tato schopnost částečně vrozená, lze dosáhnout jistých zlepšení mluvnými cvičeními. Pedagog řekne předmět (auto) a žáci jmenují charakteristické vlastnosti tohoto předmětu (zelené, žluté, malé, velké ...). Při dalším cvičení učitel řekne slovo (bazén) a žáci říkají jakákoliv slova, která je napadnou (voda, míč, hračky, lehátko ...). Pro žáky je značně obtížnějším úkolem to, když pedagog řekne slovo (lod') a žáci k tomu rychle tvoří holou větu (pluje po moři, stojí v přístavu ...).

### C. Rozvoj percepčně-motorických funkcí

V širším pojetí percepce zprostředkovává interakci s okolím, tj. umožňuje orientovat se v okolí, jednáním na něj zareagovat a přizpůsobovat se mu. U žáků s lehkým mentálním postižením se pedagogové setkávají s nedostatečně rozvinutým zrakovým a sluchovým vnímáním. V oblasti **zrakové percepce** učitelé cvičí hlavně rozlišování pozadí a figury a rozlišování inverzních obrazců. **Rozlišování figury-pozadí** nacvičují učitelé na různém materiálu. Nakreslí na papír tvary, které zastíní čarami. Žáci mají tvary obtáhnout prstem, obkreslit nebo dokreslit na připravený čistý papír. Dalším cvičením je kreslení tvarů přes sebe, kdy je žáci identifikují a nakreslí do řady vedle sebe na čistý papír. Podobný postup je u kreslení čísel nebo písmen přes sebe. Na to navazuje psaní slov přes sebe a žáci opět slova identifikují. **Rozlišování reverzních figur** je důležitým předpokladem pro správnou diskriminaci písmen. Zde je účelné využívat karty s obrázky (ideálně řady a sloupce obrázků). První obrázek žáci postupně srovnávají se všemi ostatními obrázky a určují, která část obrázku změnila svou pozici zleva doprava a opačně. Poté se využívá složitější varianta obrázků, kde žáci sledují nejen změnu pozice některých obrázků, ale i jejich polohu. „*Účinná jsou cvičení, kde žáci vyhledávají a vyškrtávají v jakémkoli textu, nejlépe časopise, písmena, která*



*zaměňují“* (Informantka č. 2). V tomto ohledu jsou důležité dvě zásady. Zaprvé, žáci vyškrtávají obě písmena zároveň, aby je tak stále porovnávali. Druhá zásada spočívá v tom, že dříve než písmeno zaškrtnou, musí ho přečíst. Tímto způsobem pedagogové docílí toho, že žáci nepracují mechanicky a cvičí zároveň intermodální koordinaci. „Často žáci zaměňují písmena *b* a *d*, proto po žácích chci, aby písmeno *b* po přečtení zakroužkovali a písmeno *d* po přečtení přeškrtnli. Stejným způsobem žáci postupují, pokud zaměňují jiné dvojice, např. *a-e*, *h-k*, *m-n*“ (Informantka č. 2).

V oblasti **sluchové percepce** učitelé cvičí hlavně sluchovou analýzu a syntézu, rozlišování měkkých a tvrdých slabik a sluchovou diferenciaci délky slabik. Při nácvičování **sluchové analýzy a syntézy** postupují od nejsnadnějšího k náročnějšímu. Nejdříve učitelé poví žákům větu a žáci mají určit počet slov ve větě. Na to navazuje rozkládání slova na slabiky, kdy si žáci mohou pomáhat vytleskáváním spojeným s hlasitým odříkáváním po jednotlivých slabikách. Poté mají žáci vymýšlet slova, která začínají poslední slabikou předcházejícího slova. Nejtěžší fází bývá rozklad slova na jednotlivé hlásky a obráceně. Nejprve žáci určují první hlásku slov, která jim pedagogové předřikávají. Tento jev je nacvičován i u obtížnějších slov pro sluchovou diferenciaci, kdy po první hláске následuje souhláska. Obtížnější je určit poslední hlásku slova, proto je procvičován typ slov, které žákům dělají potíže. Poté pedagogové předřikávají slova žákům a ti mají určit, zda a na jaké pozici se ve slově objevuje domluvená hláska. Na to navazuje „slovní kopaná“, kdy žáci vymýšlí slova, která začínají poslední hláskou předcházejícího slova. Při nápravě obtíží sluchového **rozlišování měkkých a tvrdých slabik *di-ti-ni/dy-ty-ny*** pedagogové užívají jednoduchou techniku, kdy žákům řeknou slovo, ve kterém se problematické slabiky objevují, žáci slovo zřetelně opakují a poví, zda slyší měkkou nebo tvrdou slabiku. Zpočátku si slovo mohou vyslovit s měkkou i tvrdou slabikou, aby se ujistili o správném řešení. Opět je potřeba slova seřadit dle obtížnosti. Každý nový jev žáci nejdříve rozpoznají na začátku slova, pak na konci. Nejobtížnější je jeho rozlišování uprostřed slova. V závěru jsou žákům předkládána střídavě slova s tvrdými a měkkými slabikami po všech souhláskách (*di*, *ti*, *ni* a *dy*, *ty*, *ny*). Nácvičování **sluchové diferenciaci délky slabik** probíhá ve dvou fázích. Nejprve učitelé předepíšou slova a žáci k nim připisují čárky a tečky dle délky slabik. „Při nácvičování používám i jednoslabičná slova typu *brouk*. Často se mi stane, že si žáci neuvědomují, že slabika může obsahovat více písmen než dvě. Potom musím u žáků nacvičit i sluchovou diferenciaci slabik ve slově“ (Informantka č. 1). Teprve tehdy, když žáci

první část nácviku zvládli, přechází k druhé části. Učitelé předepíšou sestavy teček a čárek a žáci k nim mají doplňovat slova, příp. několik slov k jedné sestavě.

**Prostorovou orientaci** učitelé nacvičují pomocí různých konstruktivních her. Pedagogové **ukazují obrázky** žákům a ptají se, co je nahoře, dole, vpravo uprostřed, vpředu, vzadu. Ptají se také na vztahy mezi předměty na obrázku a na vzájemné umístění předmětů. Dále učitelé nakreslí **zasedací pořádek žáků ve třídě**. Každý žák dostane svůj náčrtek a určuje, kdo sedí vedle koho po pravici, levici, jak sedí za sebou. Poté se postupně otočí pravým bokem, levým bokem a zády k tabuli a zjišťuje, jak se pozice změnily. Taktéž pedagogové nakreslí na bílou čtvrtku různé **geometrické tvary**, které rozstříhají a nechají žáky skládat dohromady. „Zjistila jsem, že rozstříhané barevné pohledy nebo obrázky nejsou vhodné. Žáci se pak neorientují podle tvarů, ale dle barev, protože taková strategie je pro ně jednodušší“ (Informantka č. 1). K procvičování **vnímání tělesného schématu** učitelé pojmenovávají jednotlivé části těla a žáci se jich na sobě dotýkají. Další variantou je cvičení, kdy jednotlivé části těla pedagogové ukazují na velkém obraze, schematickém nákresu lidského těla, případně na modelu, figuríně, hračce. Obtížnější variantou je hra, kdy podle dotyků na určené části těla druhé osoby žák se zavázanýma očima hádá, o jakou část těla se jedná a o kterou osobu jde. Učitelé taktéž zmiňují cvičení, kdy žák stojí před zrcadlem a ukazuje na sobě učitelem předříkávané části těla a sleduje svůj pohyb v zrcadle. Asi nejoblíbenějším cvičením je obkreslení obrysu těla žáka značkovacím fixem na balicí papír, do něhož potom žáci vkreslují jednotlivé části těla. Cvičením vnímání tělesného schématu jsou též skládanky lidského těla a dokreslování započatých obrázků. Využívá se i her, kdy žáci provádějí různé pohyby dle návodu nebo nápodoby, a pantomimických her, kdy podle předváděných pohybů žáci hádají, o jakou činnost se jedná.

Nácvik **pravolevé orientace** patří k nejobtížnějším, což dokazují časté příklady lidí, kteří si pravou a levou stranu „pletou“ i v dospělém věku. Učitelé začínají nácvik na vlastním těle, kdy žáky vedou k **uvědomění si pravé a levé ruky**. Po zvládnutí pravé a levé ruky vedou žáky k **vnímání dalších částí těla umístěných na levé a pravé straně** (tzv. párových orgánů). „Na toto je nejlepší hra Twister. Dva spolužáci hrají proti sobě na podložce s nakreslenými barevnými kruhy. Podle mých pokynů umisťují ruce a nohy na dané barvy, třeba levou ruku na zelenou. Cílem je vytlačit druhého spolužáka z podložky ven nebo využít toho, že reaguje chybně“ (Informant č. 6). Po zvládnutí této fáze nácviku cvičí žáci **vnímání pravé a levé strany na svém těle celkově**. Teprve poté

lze přejít k **určování předmětů**, které jsou po levé nebo pravé straně v místnosti, na stole, polici, nástěnce, magnetické tabuli či obrázku. „Pro žáky je nejobtížnějším cvičením cesta předkresleným bludištěm se zavázanýma očima podle návodu (diktování směru spolužákem) a zrcadlové kreslení, kdy se žáci řídí obrazem bludiště v zrcadle a případně i pokyny spolužáka, který jej cestou provází“ (Informant č. 6). Po tomto nácviku přichází nejsložitější fáze, tj. **určování pravé a levé strany na druhé osobě** (s platností křížového pravidla).

#### **D. Rozvoj kognitivních funkcí**

Kognitivní funkce patří k základním psychickým procesům, díky nimž se odehrává interakce jedince s okolním světem, jsou prostředkem zacházení s informacemi, tj. jejich příjmu, uchování a zpracování. Pro rozvoj jednotlivých kognitivních funkcí pedagogové pracují s velkou škálou cvičení se zaměřením především na koncentraci pozornosti, myšlenkové operace a paměť. **Koncentrace pozornosti** je základním předpokladem pro učení s porozuměním. Učitelé nejčastěji využívají různorodé učebnice a pracovní listy, které jsou přehledné a strukturované s menším množstvím informací a doplněné obrázky. Z těchto materiálů pak žákům zadávají domácí úkoly „navíc“. Přímou ve výuce trénují pozornost žáků konkrétními pokyny, jež směřují k soustředění na práci, zejména mají žáci konkretizovat svoji činnost, tedy co dělají, s jakými nástroji pracují, jak zní přesné zadání úkolu. „K nácviku se dají využít hmatové předměty. Žák nevidí, co jsem ukryla v krabici. Má do ní vložit ruce a identifikovat předměty, porovnat je velikostně, zkusit je co nejpřesněji nakreslit. Poté krabici odnesu, vložím do ní některé nové předměty k několika původním předmětům a žák má určit, který předmět chybí nebo který předmět je nový“ (Informantka č. 7). Minimálně jsou využívány i počítačové programy určené pro aktivizaci zaměření pozornosti.

Oslabení základních **myšlenkových operací** úzce souvisí s nevyváženým kognitivním vývojem. Všechny myšlenkové operace učitelé aplikují na konkrétní jevy přímo ve výuce. Ptají se žáků, co je podstata daného úkolu a co mají udělat. Dále rozebírají, čím se dané jevy liší a čím se naopak shodují. Následně pracují na tom, jak informace vhodně rozdělit a zařadit do skupin či kategorií. Na to navazuje členění informací na dílčí celky nebo naopak ukázka, jak spolu informace souvisí. Z pohledu učitelů je nejtěžší krok generalizace, kdy žákům zprostředkovávají opakovanou zkušenost s podobným učivem, které následně žákům prezentují hromadně a ptají se

jich na podstatu, proč tolikrát učinili nějaký krok nebo dospěli k nějakému řešení. Poslední část zahrnuje cvičení postupů řešení, kdy učitelé jmenují postupy, zapisují v odrážkách a žáci říkají postup, čím začnou, čím budou pokračovat a čím musí skončit. „*Pro rozvoj logického myšlení pracuji s úlohami, kdy mají žáci určit, kterým písmenem logicky pokračuje řada, které písmeno není v řadě správně. K rozvoji prostorového myšlení se dají používat úlohy s kostkami, které vyobrazení kostky nepochází ze stejné kostky jako tři ostatní, které dvě kostky odpovídají rozvinutému plášti*“ (Informantka č. 7).

Systematický rozvoj **paměti** si vyžaduje nevynechání žádné modální oblasti. Princip nácviku **zrakové paměti** je několikavteřinové exponování různých předmětů, obrázků, písmen, číslic aj., které poté mají žáci popsat. Pedagogové používají Kimovy hry, kdy žákům předkládají skupinu různých předmětů, kterou zakryjí, a žáci vyjmenovávají, které předměty viděli. Případně některé předměty uberou či přidají a žáci po odkrytí určují, co se změnilo. Při nácviku zrakové paměti pedagogové využívají cvičení, kdy žáci mají na prezentovaných předmětech nebo obrázcích poznat, co je nesprávné, tudíž porovnávají s předchozí zkušeností. U **sluchové paměti** učitelé využívají jednoduchá cvičení zaměřená na neřečové zvuky, kdy ťukají fixem do tabule a žáci mají určit, kolik ťuknutí slyšeli. Poté přechází k řečovým zvukům a zařazují hru „balení kufrů“, kdy do věty se přidává stále větší množství slov (balím si kufr na prázdniny a dám si tam ...). „*S děčkama hrajeme hru ve štafetě, první hráč dostane kartičku s textem, nejdříve vtipným, který si žáci většinou zapamatují snáz, protože je určitým způsobem zaujme. Úkolem prvního hráče je naučit se text co nejrychleji nazpaměť. Když má pocit, že to zvládl, kartičku odloží a jde naučit text dalšího hráče štafety. Ten pak učí třetího ... Poslední hráč napíše text na papír. V závěru nás všechny zajímá, co z toho vzniklo*“ (Informantka č. 4). Sluchovou paměť také rozvíjí pomocí říkadel, kde rytmus podporuje zapamatování krátkých básní.

## **E. Nácvik sociálních dovedností**

Učební situace, které pedagogové vytvářejí, podporují orientaci, stabilizaci a rozvoj komunikace. Učení potom znamená inscenování různých učebních situací, při kterých se žáci učí řešit konflikty, získávají tak novou zkušenost, kterou se učí aplikovat do praktického života. Zejména se jedná o tři činnosti, které žáci s lehkým mentálním postižením realizují v procesu edukace, a to **kommunikace s ostatními žáky v kolektivu, respektování norem a pravidel a řešení běžných životních situací**. Pedagogové při

nácviku poskytují vyšší míru vizuální podpory, tj. názoru. Normu či pravidlo předvádí, žákům nestačí pouze vysvětlení. Ve výuce se třídou pedagogové uplatňují metodu přehrávání rolí, kterou si žáci vyzkouší a nacvičí, jak poprosit o radu druhou osobou či jak navázat rozhovor s druhým člověkem. V maximální míře učitelé využívají obrázky, fotografie či pracovní listy k vizualizaci konkrétního řešeného problému, což napomáhá žákům ke snadnějšímu pochopení. V rámci nácviku společenských norem se žáci učí orientovat v běžných sociálních situacích, hlavně jim porozumět a přiměřeně na ně zareagovat. Jedná se především o nácvik pravidel pro zdravení, kdo zdraví koho první, a pro adekvátní chování žáků k učitelům. „*Pokud má žák problém s vyjádřením myšlenek, snažím se jej povzbudit. Je-li to potřeba, tak kladu návodné otázky. Zejména si ověřuji průběžně, jestli žák porozuměl nacvičované společenské normě*“ (Informantka č. 3).

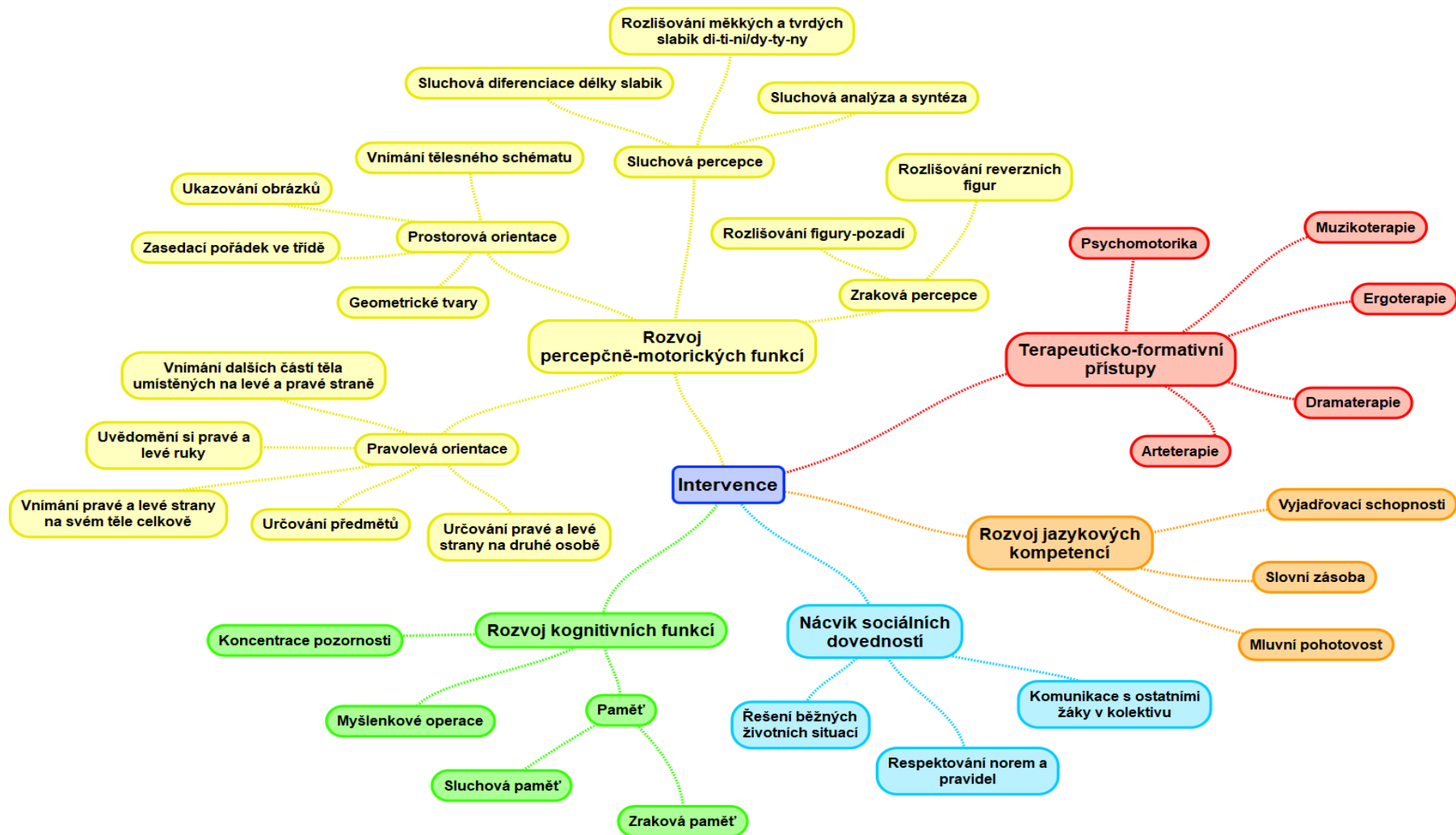


Schéma 3: Intervence

## IV. MODIFIKACE OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ

Tato kategorie se zaměřuje na modifikaci obsahu vzdělávání, který je tvořen dovednostmi, vědomostmi a výchovnou složkou zaměřenou na zájmy, hodnotové orientace a postoje žáků s lehkým mentálním postižením. Kategorie je dále rozdělena na několik subkategorií. První subkategorii tvoří **žákovská individualita**, především její respektování je ve velké míře úspěšným předpokladem edukačního procesu žáků s lehkým mentálním postižením. Další subkategorie je zaměřena na **rozsah a obsah učiva**, jehož úprava spočívá například ve využití srozumitelnějších příkladů, zařazení praktických ukázek nebo ve zpomalení tempa výkladu. Třetí subkategorie se věnuje **podávaným informacím**, jejichž modifikace napomáhá zejména k pochopení osvojované látky a snadnějšímu upevnění učiva. Následující subkategorie se zaměřuje na **motivaci žáka**, která patří mezi elementární zákonitosti učení. Poslední subkategorie se věnuje **dalšímu vzdělávání pedagogů** v oblasti edukace žáků s lehkým mentálním postižením, neboť právě tato oblast je stěžejní pro adekvátní a efektivní nastavení výchovně vzdělávacího procesu pro žáky.

### A. Žákovská individualita

Podstatou respektování individuality žáka s lehkým mentálním postižením jsou na podkladě speciálněpedagogické a psychologické diagnostiky správně zvolené přístupy, které je potřeba volit v souladu se vzdělávacím programem a individuálním vzdělávacím plánem daného žáka. Pedagogové správně zvolenou organizací aktivit ve škole pomáhají žákovi **zvládat nároky vzdělávání** v rámci jeho individuálních možností, **zvyšovat sebevědomí, odolávat zátěži, dosahovat úspěchu, nacházet účelnou strategii řešení problému, zdárněji plánovat a organizovat činnosti a pěstovat jeho zdravé sebevědomí**. Pomáhají také žákovi zdárněji navazovat sociální vztahy se spolužáky, respektovat hranice žáka a posilovat především praktické dovednosti. Naopak se snaží **potlačovat pocity neúspěchu, exkluzi z třídního kolektivu a zvýšené množství psychosomatických potíží**. „Nedělám za žáka žádné úkoly, pouze sleduji, jestli správně pochopil a zpracoval zadání. Akorát je jedno velké ALE, musím důsledně odlišit žakovu snahu ulehčit si práci, přenos splnění úkolu na spolužáka a ne zcela správné pochopení úlohy z důvodu její nepřiměřené náročnosti, ať už vysoké nebo naopak nízké“ (Informantka č. 8). Respektování žákovské individuality je velmi důležité v případě,

kdy žák nemůže ze subjektivních důvodů plně participovat na výuce bez specifických úprav. Učitelé evidují úspěšnost nebo neúspěšnost využívaných přístupů, podporují snahu žáka a poskytují mu adekvátní úroveň pochvaly. Podporují autonomii žáka a nesnaží se mu pomáhat za všech okolností. Dále respektují současný zdravotní a psychický stav žáka a jeho rodinné prostředí. Průběžně konzultují s ostatními kolegy úspěchy nebo obtíže při zvládnání úkolů a sledují přiměřenou časovou dotaci. Taktéž reagují na zvýšenou unavitelnost žáka tím, že mu nechají optimální prostor pro relaxaci. Kontrolují, zda jejich činnost není rušivá pro ostatní žáky ve třídě. Obzvláště se zaměřují na domácí přípravu, jakožto významnou součást úspěšného vzdělávání žáka. Nezbytnou podmínkou je pravidelná komunikace s rodinou žáka, respektování domluvené spolupráce, přiměřenost domácích úkolů, svědomité plnění a kontrola. Úkoly jsou voleny tak, aby upevňovaly učivo a také motivovaly žáka k další práci.

## **B. Rozsah a obsah učiva**

Redukce vzdělávacích nároků na žáka s lehkým mentálním postižením se týká rozsahu i obsahu učiva. Redukcí ale není myšleno to, že učivo nebo očekávaný výstup bude ze vzdělávacího plánu vypuštěn. Pedagogové upravují v naukových předmětech spíše rozsah učiva, u pracovního vyučování a tělesné výchovy, kde je potřeba vycházet ze zdravotního stavu žáka, je upravován i jeho obsah. Hlavně uzpůsobují rozsah i obsah učiva individuálním dovednostem a schopnostem žáka tak, aby jeho úroveň osvojení si umožnila *zvládnutí učiva následného* a vedla k *dosažení požadované kompetence a její praktické využitelnosti ve škole i životě*. U žáka je proto opodstatněné využití didaktických pomůcek s ohledem na jeho individuální vzdělávací potřeby a potenciál, protože mu umožňují snadnější pochopení informací a následnou fixaci. Pedagogové stanovují minimální rozsah a obsah učiva tak, aby žák splnil na alespoň minimální (nepodkročitelné) úrovni očekávané výstupy. Zároveň tomu musí odpovídat hodnocení daného žáka. „Pro některé kolegy je minimální úroveň chápána dost subjektivně. Neví, jak ji blíže specifikovat, proto jim říkám, že pomůže vlastní rozum a zohlednění praktického přínosu pro budoucí uplatnění žáka ve společnosti“ (Informantka č. 7). Zde pedagogové tvoří *individuální vzdělávací plán*, který vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Individuální vzdělávací plán umožňuje u žáka s lehkým mentálním postižením *upravit očekávané výstupy vzdělávání*, případně *přizpůsobit výběr učiva* tak, aby byla zajištěna shoda mezi reálnými možnostmi a vzdělávacími požadavky žáka a aby vzdělávání směřovalo k dosažení jeho osobního



maxima. Odbornou pomoc můžou hledat zejména u pracovníků speciálně pedagogického centra pro žáky s mentálním postižením.

### C. Podávané informace

Úprava učiva z hlediska jeho formálního zpracování zpřístupňuje učivo žákovi s lehkým mentálním postižením při zohlednění jeho tempa práce, míry unavitelnosti a při stimulaci jeho motivace k učení. Učitelé formální modifikaci využívají tam, kde se objevují problémy s pochopením a zpracováním podávaných informací v průběhu edukačního procesu. U žáků s mentálním postižením často dochází k nepochopení informace z důvodu nedostatečné názornosti. Informace předávané slovně, doplněné grafickou podobou a popřípadě i názornou ukázkou, stimulují vnímání žáka z více zdrojů a proto je jeho pochopení snazší a lépe zapamatovatelné. Úprava podávaných informací **napomáhá k pochopení podstaty sdělovaných informací a schopnosti další práce s informacemi**. Podávané informace učitelé opakují přiměřeným tempem s hlasovým shrnutím toho nejdůležitějšího. Informace podávají zjednodušeně s oporou příkladů z praxe. Slovní popis informací doplňují názornými pomůckami, zobrazeními a pokusy. Z pohledu učitelů je kladen velký důraz na **jejich flexibilitu, individuální přístup k žákům a důkladnou pedagogickou diagnostiku**. „U formální úpravy je nejdůležitější pomalejší tempo při poskytování informací, opakování těchto informací, stručné shrnutí a použití adekvátních jazykových prostředků, kterým žák porozumí“ (Informantka č. 5).

### D. Motivace žáka

Úspěšnost práce pedagoga značně závisí na tom, jak umí pracovat s žákovskou motivací. Učitel může ovlivňovat motivaci zejména **výběrem vyučovacích metod a organizačních forem, výběrem učiva, způsobem jeho prezentace, hodnocením a způsobem komunikace a interakce se žáky**. Motivace se dělí na vnitřní a vnější, která se v průběhu života člověka mění. Za **vnitřní motivaci** je považována taková motivace, která plyne převážně z poznávacích potřeb. Žák, který je vnitřně motivován, se učí proto, že učení pro něj představuje zdroj poznání (to, co se učí, ho zajímá). Motivace velice často odpovídá úspěšnosti žákova snažení. V případě zažití úspěchu dochází u žáka snadněji k prohloubení vlastní motivace. Naopak školní neúspěšnost vede k utlumení motivace a vzniku negativního postoje k učení a všech činnostech souvisejících se školní prací. **Vnější motivace** může mít nejrůznější podoby, nejčastěji dárek,

pochvala od rodičů nebo pedagoga. Velmi důležitou oblastí podpory je aktivita žáka, kterou pedagogové podporují vhodně zvolenými otázkami, učí je přemýšlet o daných úlohách, napomáhají jim v orientaci ve výukových situacích a vedou je k nábivku autonomie při práci. Učitelé se snaží vybírat poutavá témata, motivovat žáka k jednodušší činnosti, po zvládnutí přidávat složitější. Během expozice nového učiva budí jeho zájem skrze atraktivní detaily související s tématem, například co se v učebnici nedozví. Dále také využívají **úvodní a průběžné motivační metody**. Vyprávěním krátkého příběhu navazují na předchozí znalosti žáka a snaží se vzbudit jeho zájem o učivo. Ke krátkému příběhu pokládají otázky a zvyšují aktivitu žáka. Využívají pomůcek a přímého názoru. Výklad oživují orientačními otázkami. Učivo aktualizují skrze obsahové prvky, které mají blízký vztah k žákovi či škole. Následnou demonstraci graficky znázorňují učitelé nebo žáci. V závěrečné části uvádí příklady z praxe. „*Pokud chci účelně motivovat žáka ke konkrétní úloze, tak používám otázky typu: Důkladně si přečti zadání a řekni, co je podstatné? Na co musíme myslet? Čím při zpracovávání úlohy začneš? Připomíná ti něco tato podoba úlohy? Víš, jak postupovat při úloze? ... Pokud se jedná o způsob motivace, nejvíc asi záleží na mé kreativitě a schopnosti upravovat učivo a konkrétní úlohy*“ (Informantka č. 10). Motivace žáka úzce souvisí s jeho koncentrací pozornosti a ochotou spolupráce. Časté střídání činností zvyšuje pozornost žáka. Aktivní zapojení žáka do výuky zprostředkovává vlastní zkušenost a tím napomáhá lepšímu porozumění, ukotvení nového učiva a následnému zvýšení motivace pro budoucí práci.

### **E. Další vzdělávání pedagogů**

Oblast dalšího vzdělávání pedagogů je velice důležitá pro osvojení si nových metod práce, rozšíření znalostí a získání nové inspirace pro práci nejen s žáky s lehkým mentálním postižením. V současné době je absolvování kurzů, seminářů, účast na konferencích a rozšiřování studia čím dál častějším jevem. Učitelé nejčastěji využívají možností celoživotního vzdělávání v **akreditovaných kurzech**. Pedagogové I. stupně zmiňovali „Metodu dobrého startu“, kterou je monitorován rozvoj psychomotoriky ze všech jeho hledisek. Tato metoda upravuje nerovnoměrně se rozvíjející funkce u dětí s poruchami vývoje. Její atraktivita pro žáky vychází zejména z tematicky volených lidových písní, které vzbuzují pozornost žáků a ochotu zapojení se do činností, které navazují. Tedy motorické znázornění rytmu, které rozvíjí nejen motorickou stránku, ale i sluchové a zrakové vnímání. Opakující se sled činností napomáhá automatizaci a

vytváří pocit jistoty, neboť žáci vědí, které činnosti budou vykonávat, tedy se mohou lépe soustředit na jednotlivé fáze. Kurz „Edukativně-stimulační skupiny pro děti předškolního věku“ pedagogy seznámil s rozvojem jednotlivých schopností dětí důležitých pro zdárné osvojení si psaní, čtení i počítání, rozvojem komunikačních schopností, pozornosti, myšlení a s ovládnutím emočních a volních procesů. Nesporným přínosem tohoto kurzu je vytvoření spolupráce mezi učitelem a rodinou žáka, nastavení pravidel přípravy a vytvoření vztahu mezi školou a rodinou, neboť častým důvodem školní neúspěšnosti je právě nedostatečná spolupráce se zákonnými zástupci žáka. Bližší seznámení s jednotlivými oblastmi vývoje dítěte, které je důležité monitorovat ještě před počátkem školní docházky a při zápisu do školy, nabídl učitelům kurz „Školní zralost a zápis do školy“. Program byl zacílen nejen na prevenci neúspěchu ve škole, ale též na důkladné seznámení s diagnostikou dílčích funkcí. To je totiž východiskem pro vytvoření takových podmínek, které děti potřebují při nástupu školní docházky. Program „Intervence a stimulace schopností potřebných pro čtení a psaní; vytváření podpůrných opatření v českém jazyce na 1. stupni ZŠ“ nabídl učitelům širší pohled na možnosti rozvoje schopností důležitých k úspěšnému zvládnutí psaní a čtení i na oblast reedukace specifických poruch učení, se kterými docházejí pedagogové běžných škol do kontaktu stále častěji. S tím úzce souvisí i nabídka vhodných podpůrných opatření pro žáky. Podobně byli učitelé seznámeni s oblastí matematických schopností po absolvování programu „Intervence a stimulace matematických schopností a dovedností; vytváření podpůrných opatření v matematice“. Kurz se především věnoval pochopení obtíží dítěte, se kterými se učitelé na školách setkávají (pomalejší vyzrání matematických dovedností a schopností, specifická porucha počítání), a naučení dítěte, jak tyto obtíže překonávat. Opět s tím úzce souvisí i nabídka správně zvolených podpůrných opatření. „Deficity dílčích funkcí Brigitte Sindelar v kognitivním pojetí“ je kurz věnovaný specifikům deficitů dílčích funkcí, diagnostice deficitů dílčích funkcí, hodnocení diagnostických údajů i nápravě deficitních kognitivních funkcí. Tato metoda se věnuje rozvoji zrakového, sluchového a hmatového vnímání, časovou a prostorovou orientací. Pokud vznikne podezření, že by specifické poruchy učení mohly být způsobeny deficitem některé z dílčích funkcí, tak tato metoda diagnostikuje konkrétní oblast deficitu v dílčích funkcích a následně stanovuje účinnou pomoc žákovi vhodnými programy nápravy. Z *akreditovaných seminářů* učitelé na II. stupni zmiňovali „Plán pedagogické podpory s žákem na ZŠ v rámci I. stupně podpůrných opatření“. Tento seminář nabídl teoretický vhled do problematiky z pohledu legislativy a způsob tvorby a

využití plánu pedagogické podpory. Dále se učitelé dozvěděli, jak provádět pedagogickou diagnostiku, jak s ní pracovat a hlavně její praktické využití v edukačním procesu a při tvorbě plánu pedagogické podpory. Další seminář „Dítě s přiznanými podpůrnými opatřeními ve třídě“ se věnoval přípravě učitelů hlavního vzdělávacího proudu na inkluzivní edukaci žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními. Jádrem semináře tvořila aktuální školská legislativa, způsob účinnější kooperace mezi pedagogem a asistentem pedagoga, tvorba individuálního vzdělávacího plánu a vhodná opatření, která pomáhají v začleňování žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními do třídního kolektivu. „Inkluze - změny ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami“ byl nejvíce zmiňovaným seminářem. Pedagogové se zde dozvěděli informace ohledně právní úpravy vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a praktických dopadů těchto změn do každodenní práce učitelů i chodu školy. Hlavně si vyzkoušeli metodické materiály, v nichž našli podporu při zavádění nových opatření na školách. „*Kdybych shrnul ty nejpodstatnější: seminář k problematice inkluzivního vzdělávání na běžných školách, tvorbě nových školních vzdělávacích programů, školení k reedukaci dyslexie a dysortografie, pro vzdělávání žáka s Aspergerovým syndromem a logopedický kurz*“ (Informant č. 9). Učitelé se také vzdělávají **samostudiem**, kdy si hledají vhodné knihy, které by pro ně byly vodítkem ke správnému pochopení dané poruchy či postižení a s tím související náprava. Publikace vždy nemají pouze odbornou podobu. Učitelé často zmiňovali i populární literaturu, např. „Podivný případ se psem“, „Maminko nezpívej“, „S rukama na uších“ atd. Často využívaným zdrojem informací je i internet, webové stránky zaměřené na dané postižení, blogy, které často spravuje rodina žáka s postižením, youtube videa, ale též sociální stránky, na kterých probíhají hromadné diskuze mezi pedagogy i laickou veřejností. **Odborné konzultace** zpravidla probíhají s pracovníky pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogického centra, stejně tak jako s pracovníky školního poradenského pracoviště.

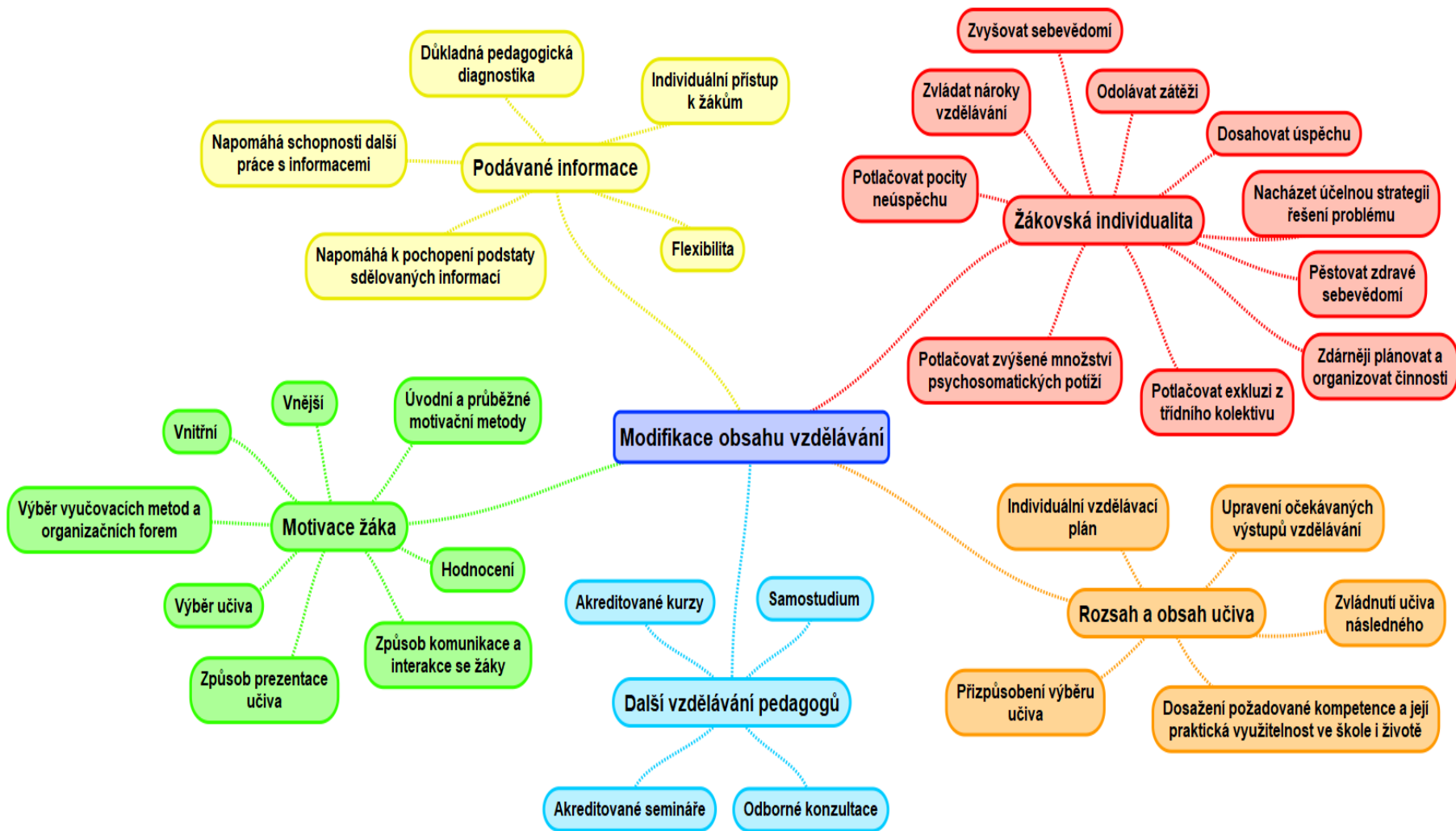


Schéma 4: Modifikace obsahu vzdělávání

## V. INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Tato kategorie se zaměřuje na inkluzivní vzdělávání, jehož idea spočívá ve stejných možnostech vzdělávání všech žáků, ať už žáků intaktních nebo žáků s lehkým mentálním postižením. Kategorie je dále rozdělena na několik subkategorií. Inkluzivní vzdělávání má svá pozitiva i negativa, proto první subkategorii tvoří **pozitivní aspekty**, naopak druhá subkategorie je zaměřena na **negativní aspekty** inkluzivního vzdělávání. Třetí subkategorie se věnuje **vlivu na žáky**, kteří se přímo účastní inkluzivního vzdělávání. Následující subkategorie se zaměřuje na **školní dokumentaci**, jež se úzce vztahuje k inkluzi. Poslední subkategorie se věnuje **názorům rodičů**, kteří se ve značné míře podílejí na správném fungování inkluzivního vzdělávání.

### A. Pozitivní aspekty

Myšlenky inkluzivního vzdělávání nelze ve školách prosadit, pokud je nepřijme téměř většina členů učitelského sboru, včetně jeho vedení. Zavedení inkluzivního vzdělávání nemůže být úspěšné, pokud s ním vnitřně nesouhlasí osoby, kterých se to přímo dotýká. Samotný pojem inkluzivní vzdělávání je učitelům znám a jsou schopni jej vymezit. K pozitivním aspektům radí učitelé zejména spolupráci intaktních žáků a žáků s lehkým mentálním postižením. Pozitivem je, že si děti formují postoje a vztahy k jedincům s lehkým mentálním postižením už v dětství, tím pádem si dokáží vybudovat lepší vztah k těmto jedincům. V období školní docházky je důležité, aby se žáci naučili vzájemné pomoci a **vnímání i přijímání rozdílů** žáků s lehkým mentálním postižením. Žáci si budují **vztah k zodpovědnosti** a učí se **spolupatřičnosti**. „Kladem inkluzivního vzdělávání je to, že žáci mezi sebou odbourávají bariéry a nevyčleňují žáky s lehkým mentálním postižením a jsou naučení s nimi společně vycházet“ (Informant č. 11). Učitelé taktéž vidí vzájemné výhody inkluzivního vzdělávání ve vztahu k jednotlivcům s lehkým mentálním postižením, jelikož tyto žáci jsou začleňováni do tříd a přebírají návyky od ostatních žáků, hlavně když jsou ve třídě v menším počtu. Kladem je to, že se dokáží **přizpůsobit běžnému životu ve společnosti** a ostatní žáci ve třídě si zvyknou na sociální a kulturní podmínky. Dalším často zmiňovaným pozitivem inkluzivního vzdělávání byl **pocit plnohodnotnosti** žáků s lehkým mentálním postižením. Často to může být pro tyto žáky motivačním faktorem, aby se snažili dosáhnout stejných výsledků jako jejich spolužáci. V tomto je důležitá pozice učitele,

na kterém závisí míra zaujatosti a motivovanosti žáků, kteří jsou začleněni do třídy. Od učitele se odvíjí *spolupráce žáků* ve třídě. Proces inkluzivního vzdělávání ovlivňuje další faktor, a to *postoj samotného žáka* začleněného do dané třídy. „*Je nesmírně důležité, aby sám žák chtěl přijat pomoc, protože někteří žáci odmítají přijat pomoc*“ (Informantka č. 2). Daleko lépe se učitelům pracuje se žáky s lehkým mentálním postižením, pokud *týmově spolupracují s dalšími odborníky*.

## B. Negativní aspekty

Negativa inkluzivního vzdělávání vyplývají zejména z *nedostatečné připravenosti škol na tento model vzdělávání*. Pedagogové se shodují na tom, že v rámci inkluzivního vzdělávání je důležité vytvořit systematická místa odborníků, především se jedná o psychology, speciální pedagogy a logopedy. Někteří pedagogové vidí problém také v *přípravě studentů vysokých škol*, kdy vysokoškolské vzdělání neposkytuje studentům dostatečné množství vědomostí a dovedností směrem k inkluzivnímu vzdělávání. S tímto úzce souvisí i fakt, že odborníci v inkluzivním vzdělávání potřebují komplexní informace o různých druzích postižení. Více pedagogů vyslovovalo názor na inkluzi, že *není vhodná u všech žáků*, protože značně závisí na druhu a stupni daného postižení. V inkluzivním vzdělávání vidí žáky se specifickými poruchami učení a lehkým mentálním postižením. Proti inkluzi byli zejména u žáků s těžkým zdravotním postižením. „*Co se týká žáků se specifickými poruchami učení, tak si jednoznačně myslím, že patří do běžných základních škol, ale u žáků s těžšími stupni mentálního postižení inkluze nikdy fungovat nebude*“ (Informant č. 6). Jeden z pedagogů viděl problém s inkluzivním vzděláváním ve zkušenosti z dřívějšíka v tom, že *ne všichni intaktní žáci ve třídě akceptují přítomnost žáka s lehkým mentálním postižením*, vzhledem k jeho snížené intelektové úrovni. U některých žáků byl značně negativní postoj a důrazně vyjadřovali svůj nesouhlas, že se pedagog daleko více věnuje tomuto žákovi a oni musí dělat více úkolů. Inkluze některým žákům pomáhá v pokroku, ale taky záleží na počtu začleněných žáků ve třídě. Pro pedagogy je velmi náročné mít ve třídě začleněno *více žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním*, jelikož se musí těmto žákům individuálně věnovat a z časového hlediska to není možné. To má taktéž dopad na intaktní žáky, kteří by mohli postupovat rychleji. Jelikož musí věnovat svou pozornost zejména začleněným žákům, tak intaktní žáci nedosahují takových výsledků, jakých by mohly za běžných okolností. Pedagogové vidí také v inkluzi *problémy ve vztahu k žákům ze sociálně nepodněného prostředí*, zejména ve

spolupráci mezi rodinou daného žáka a školou. Zákonní zástupci těchto žáků často nejsou schopni přijmout negativní názor na své dítě a chyby připisují většinou pedagogovi. Problém též nastává v domácí přípravě žáků na výuku, žáci chodí nepřipravení a nemají ani potřebné didaktické pomůcky na výuku. „*Velkým negativem je to, že žáci nemají doma adekvátní podmínky, aby se připravili do školy na výuku, proto dosahují velmi špatných vzdělávacích výsledků, spíše propadají*“ (Informantka č. 1).

### C. Vliv na žáky

Inkluzivní vzdělávání má pozitivní dopad na **bezprostřední vnímání a reagování na odlišnosti jedinců** ve společnosti. V pozdějším věku se žáci bezprostředním způsobem připravují na **obraz jinakosti ve společnosti**. Pozitivní vliv inkluzivního vzdělávání vidí učitelé v tom, že jsou žáci naučení se **vzájemně tolerovat**. Jsou připraveni na budoucí život, kdy potkají značné množství odlišných osob a tyto osoby musí respektovat. Když se to vstřípí dítěte od mala, tak je to pro něj přirozenější a snadněji se s tím dokáže ztotožnit. Ve vyšším věku a především v pubertě žáci vnímají tyto diference jinak a je obtížnější jim to vysvětlit. „*V současnosti je nesmírně důležité již od raného věku u dětí formovat kladný přístup k jedincům s postižením, aby jej přijali za svůj vlastní. Inkluzivní vzdělávání vede žáky k větší zodpovědnosti a učí je vzájemně si pomáhat, když mají s něčím problém*“ (Informantka č. 1). Intaktní žáci často oznamují novému pedagogovi, že daný žák by měl mít odlišný test, aby se mu snadněji pracovalo. Samozřejmě je podstatné přihlížet k tomu, co je nejvhodnější pro třídní kolektiv, aby celá třída fungovala správně a co naopak její chod narušuje. Učitelé nevidí problém v inkluzivním vzdělávání ve vztahu k intaktním žákům při situaci, kdy se slabším žákem pracují odlišně. „*Nejvíce záleží na nás, na učitelích, abychom žákům obezřetně a přiměřeně vysvětlili, proč jinak přistupujeme k žákovi s lehkým mentálním postižením a proč potřebuje jiné formy a metody práce*“ (Informantka č. 8). Učitelé si nastavují **třídní klima**, podstatné je na počátku školního roku nastavit pravidla, podle kterých se pracuje během školního roku. Učitel tudíž v inkluzivním vzdělávání hraje důležitou roli ve správném pochopení tohoto vzdělávání z pohledu žáků. Postoj učitele k žákům s lehkým mentálním postižením budou mnohdy přebírat intaktní žáci ve třídě. Pokud učitel vnímá žáka s lehkým mentálním postižením ve třídě jako zátěž, žáci si tento postoj přenesou ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Právě proto je nesmírně důležitý **přístup učitele k daným žákům** v rámci inkluzivního



vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání může být pro žáky s lehkým mentálním postižením **motivačním faktorem při dosahování lepších výsledků**. „Máme žákyni, která má lehké mentální postižení, ale sama řekne, že chce pracovat jako spolužáci. Je to žákyně velmi snaživá, aktivní a má velmi dobrý prospěch“ (Informantka č. 6). Sami učitelé si myslí, že žáci s lehkým mentálním postižením mohou v rámci inkluzivního vzdělávání zažít **pocit rovnocennosti a plnohodnotnosti**. Jako pozitivum vidí **širokospektrálnost třídy**, což je podstatné z hlediska lepší přípravy na budoucnost žáků s lehkým mentálním postižením. Pakliže se žák s lehkým mentálním postižením vzdělává segregovaně a je obklopen žáky se stejným typem postižení, tak si zvykne na to, že se nijak neliší. Po dokončení vzdělávání se nicméně musí začlenit do společnosti, která je převážně tvořena jedinci intaktními. V tom okamžiku nastává u jedince s lehkým mentálním postižením problém, protože si začne uvědomovat své odlišnosti a jeho sociální status se dostává do ústraní. Učitelé vidí negativa z pohledu žáka s lehkým mentálním postižením v tom, že si uvědomuje, že **nezvládá takové množství učiva jako jeho spolužáci, že je pomalejší, slabší a nestíhá tempu třídy**. „Žákovi s lehkým mentálním postižením musím věnovat více pozornosti a dávat více času jako ostatním žákům ve třídě, ale z časového hlediska to není vždy možné“ (Informantka č. 10). Problém vidí učitelé v inkluzi žáků ze sociálně nepodnětného prostředí, zejména v **přizpůsobení se těmto žákům vůči ostatním žákům ve třídě**, což primárně plyne z jejich kulturních a etnických odlišností. Zažili již případy, kdy tito žáci útočili na ostatní žáky a samozřejmě i opačně, nebo případy, kdy se žáci distancovali od svého etnika a dokázali se zcela bez problému začlenit do třídního kolektivu. Viditelný příklad je v hodinách tělesné výchovy, pokud žák ze sociálně nepodnětného prostředí dosahuje velmi dobrých výsledků v nějakém sportu, tak jdou jakékoliv rozdíly zcela stranou. Problém je taktéž v **počtu těchto žáků ve třídě**, pokud je jich ve třídě více, tak se tvoří skupiny a uzavírají se. Pokud je ve třídě jeden nebo dva, tak nejsou žádné problémy a jsou schopní se zcela běžně začlenit do třídního kolektivu.

#### D. Školní dokumentace

Inkluzivní vzdělávání není pouze o žácích a učitelích, ale též o velké zodpovědnosti a pečlivosti při práci spojené s administrativou, kterou musejí vykonávat ředitelé i pedagogičtí pracovníci. Učitelé vzdělávají různorodé žáky podle **školního vzdělávacího programu** a jsou orientováni na využití nabytých poznatků v praxi a uvědomělé rozvíjení schopností žáků, čímž vytvářejí optimální podmínky pro inkluzi

žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Školní vzdělávací program zpracovává podstatné vzdělávací a výchovné strategie školy při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, stejně tak se žáky nadanými. Vzhledem ke svědomitému rozpracování nabízí pedagogickým pracovníkům kvalitní podporu při činnosti s těmito žáky. Pedagogové věnují značnou pozornost sociální inkluzi žáků s lehkým mentálním postižením, kteří mohou mít občasné výkyvy v chování. Dále kladou důraz na pravidelné začleňování prvků multikulturní výchovy do edukačního procesu například prezentací úspěchů lidí z různých sociokulturních skupin, zejména za účelem inkluze žáků ze sociálně nepodnětného prostředí. Školy ve svých školních vzdělávacích programech i v praxi kladou důraz na směřování k budoucímu pracovnímu uplatnění, celkové sociální inkluzi a na praktickou aplikaci školních vědomostí. Školní vzdělávací program spolu s orientací na všestranný rozvoj poskytuje žákům otevřené proinkluzivní prostředí. „*U žáků romského etnika se orientuji v jejich specifických potřebách, tím myslím v jejich prioritách, způsobu vnímání okolního světa a učení, vztahu ke školnímu prostředí a vzdělávání, charakteru rodinného prostředí. Z toho vycházím při volbě komunikace se žáky, výběru vyučovacího stylu či způsobu prezentace konkrétního učiva*“ (Informant č. 9). V souvislosti s inkluzivním vzděláváním jsou zařazována tři průřezová témata: Multikulturní výchova, Výchova demokratického občana a Osobnostní a sociální výchova. Pedagogové se o uvedené údaje ve školním vzdělávacím programu, věnující se průřezovým tématům ve vztahu k inkluzi, opírají při tvoření příprav na výuku, kde si plánují výchovně vzdělávací aktivity a stanovují cíle směrem k inkluzi žáků.

Školy taktéž tvoří pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami **individuální vzdělávací plány**, které pravidelně aktualizují na podkladě měnících se potřeb jednotlivých žáků. Na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu participuje velké množství pedagogů vzhledem k typu postižení žáka a vzhledem k tomu, jak s tímto žákem přicházejí ve vyučování do styku. S těmito plány poté školy flexibilně a průběžně pracují a dle potřeb aktualizují. Velká pozornost je věnována praktické užitečnosti tohoto dokumentu. Pedagogové při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu častěji volí elektronickou podobu formuláře, jelikož práce s ní je mnohem jednodušší, než s papírovou podobou s pevně stanovenými kolonkami. V pravidelných intervalech pak školy poskytují, se souhlasem zákonného zástupce žáka, detailně specifikované hodnocení individuálního vzdělávacího plánu školskému poradenskému zařízení. „*Největší problém bylo vyplňování podkladů k vyhodnocení naplňování*

*individuálního vzdělávacího plánu za školní rok. Přesně jsem nevěděl, jestli jsem něco neopomněl, přece jen je to novější problematika v souvislosti s podpůrnými opatřeními. Všichni neznáme všechno“ (Informant č. 11).*

Dalším velmi důležitým dokumentem pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je **doporučení**, které pro tyto žáky vydává speciálně pedagogické centrum. Tento dokument je stěžejním materiálem pro tvorbu právě individuálních vzdělávacích plánů. Speciálně pedagogické centrum v doporučení specifikuje oslabené oblasti, které negativně působí na školní úspěšnost žáka. Tyto oblasti jsou uvedeny v závěrech vyšetření žáka, které jsou podstatné pro vzdělávání a pobyt žáka ve škole. Velmi důležitou součástí doporučení je bližší specifikace podpůrných opatření, vymezení metod výuky, úprav obsahu vzdělávání, forem a organizace výuky, stejně tak jako návrh pomůcek a personální podpora ve škole. Dle doporučení mohou navštěvovat žáci s lehkým mentálním postižením taktéž **předmět speciálně pedagogické péče**, který nejčastěji zajišťuje školní speciální pedagog. Každému žákovi s lehkým mentálním postižením je určena týdenní časová dotace až 3 hodiny týdně odpovídající III. stupni podpůrných opatření. V rámci předmětu speciálně pedagogické péče dochází nejčastěji k rozvíjení percepce, vizuomotoriky, prostorového vnímání, procvičuje se učivo pomocí názorných ukázek a pomůcek s cílem propojení starého s novým, ověřování si správnosti osvojeného učiva, čtení a práce s textem, orientace v textu, vyhledávání důležitých informací, reprodukce čteného atd. *„Máme předmět reedukace lehkého mentálního postižení, který je vyučován jednu hodinu týdně po celý školní rok na prvním stupni, samozřejmě může být navýšen podle doporučení SPC. V hodinách reedukace pracuje učitel s jedním žákem. Není určen vzdělávací obsah předmětu, jelikož jde o předmět, který je zcela uzpůsoben individuálním potřebám žáčka. Předmět je zaměřen především na rozvoj hrubé a jemné motoriky, koncentraci pozornosti, pravolevou orientaci, uvolňovací cviky ruky, práci s emotivitou žáka, rozvoj zdravého sebevědomí, posilování vůle a motivace, praktické používání a výběr efektivních učebních strategií“ (Informantka č. 4).* Popřípadě pedagog pracuje i se **zprávou** ze speciálního pedagogického centra, ale to pouze v případě, pokud ji zákonný zástupce pedagogovi poskytne.

## **E. Názory rodičů**

Ve velké míře závisí na učiteli, resp. řediteli školy, jak inkluzivní model vzdělávání zprostředkuje rodičům. Při zavádění inkluzivního vzdělávání se učitelé

snažili **rodiče informovat** formou rozhovorů, besed během rodičovských schůzek a různých letáků. Tímto způsobem se snažili vysvětlit, co je podstata inkluzivního vzdělávání a jak bude probíhat na škole. „*U všech rodičů jsme se nesečkali s pochopením. Největší problém byl u rodičů, kteří vidí své dítě nadanější, a tudíž potřebuje větší pozornost učitele. Nejlepší možností bylo, že se rodiče v rámci otevřených hodin mohli zúčastnit hodiny, kde přímo viděli, jakou formou probíhá inkluzivní vzdělávání. Teprve až rodiče viděli zaběhnutý proces inkluzivního vzdělávání, tak přestaly vznikat nesouhlasné projevy*“ (Informantka č. 3). Rodiče intaktních žáků mají často pocit, že jejich **děti nedostanou adekvátní vzdělávání**, protože učitel musí vynakládat velké úsilí na vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Všechno samozřejmě závisí na **komunikaci**, a pokud rodiče vidí výsledky žáků během školního roku, tak přestanou tyto věci řešit. Dále rodiče mají obavy ze **snížení úrovně vzdělávání** s ohledem na vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Tady obavy vyplynuly z toho, že se žáci s lehkým mentálním postižením předtím vzdělávali v základních školách praktických a nyní se vzdělávají v běžné škole. Tyto školy však v očích rodičů zůstávají klasifikovány jako školy primárně vzdělávající žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí a do značné míry problematické. Z tohoto důvodu se rodiče obávají **negativního vlivu žáků ze sociálně nepodněného prostředí** na své děti. Rodiče zde mají někdy problém, pokud chodí do třídy více takových žáků. Někteří rodiče dokonce zvažují i přestup dětí do jiné základní školy. „*Více problémů máme především u žáků sociálně znevýhodněných. Rodiče se vždy ptají, kolik takových žáků nastoupí do prvního ročníku. Tyto rodiče chápu, protože když by měl být ve třídě velký počet těchto žáků, tak úroveň edukačního procesu půjde jistě dolů*“ (Informant č. 11). Učitelé se shodují v tom, že tito žáci chodí relativně čistě oblečení a připravení do školy, jelikož doma mají adekvátní sociální i rodinné zázemí. Tudíž žáci jsou schopni se začlenit do kolektivu a akceptují je též ostatní žáci ve třídě. Rodiče intaktních žáků důrazně **nesouhlasí s nerovnými podmínkami ke klasifikaci žáků**. Zde je ale na místě, aby učitel rodičům vysvětlil, proč je u daného žáka jinak nastaveno hodnocení. Rodiče žáků s lehkým mentálním postižením jsou většinou rádi, že se **jejich děti vzdělávají ve škole hlavního vzdělávacího proudu**. Chodí se do školy informovat, v čem vlastně spočívá inkluzivní vzdělávání, jak probíhá a jak jej oni můžou ovlivnit. Někteří rodiče přijdou i poděkovat, že díky správnému přístupu odborníků **ztratilo jejich dítě negativní postoj ke škole**. Pozitivně hodnotí i **přístup spolužáků v rámci třídního kolektivu** k jejich dítěti. U rodičů žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí je **velmi složitá**

**komunikace.** Rodiče často nemají zájem kooperovat se školou, jelikož **nepovažují vzdělání svého dítěte za podstatné.** „Mezi těmito rodiči se najdou i výjimky, někteří se opravdu snaží, aby jejich dítě chodilo do školy připravené, a starají se o jeho docházku i prospěch“ (Informantka č. 8).

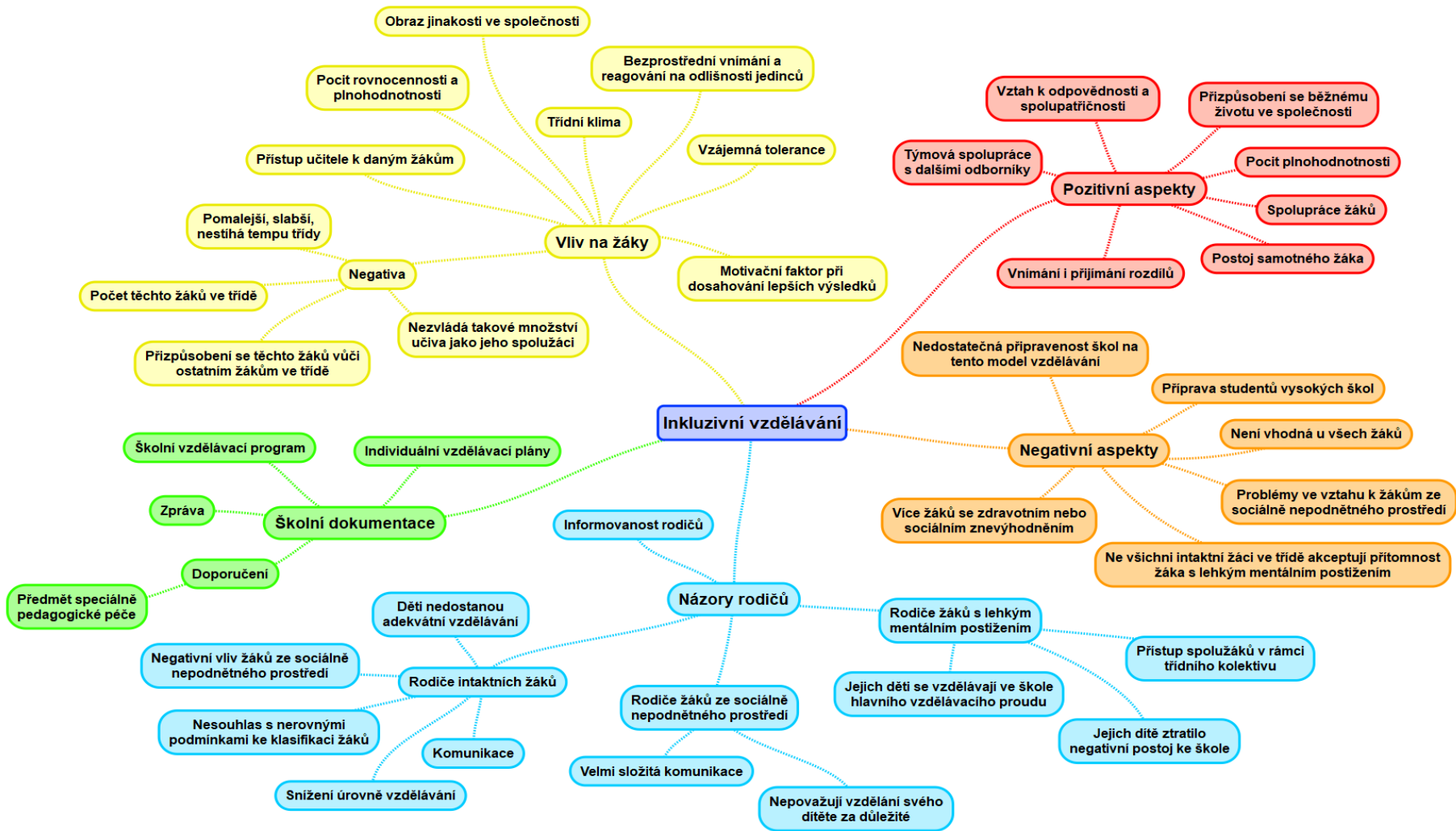


Schéma 5: Inkluzivní vzdělávání

## 7 Závěry výzkumného šetření II

### 7.1 Vyhodnocení výzkumných otázek

Hlavním cílem druhého výzkumného šetření byla **analýza podpůrných opatření u žáků s lehkým mentálním postižením v inkluzivním prostředí základních škol**, z něhož vplynuly parciální výzkumné otázky. K zodpovězení výzkumných otázek (VO) byly využity výpovědi informantů v rámci polostrukturovaných rozhovorů.

#### **Parciální VO 1: Jaká je úroveň spolupráce se subjekty participujícími na vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením?**

*Zákonní zástupci* pozorují vývoj i vzdělávací potřeby žáků většinou odlišně než pedagogové. Značnou diferenci lze vidět *v představách* rodičů a pedagogů *o nárocích, které dítě může zvládnout*. Pedagogové se zkušenostmi s inkluzivním vzděláváním se zmiňovali o tom, že zákonní zástupci, kteří detailně znají žáka a maximálně jej podporují, *odmítají zařadit žáka do jiného typu školy*. Je nutno poznamenat, že sami učitelé vidí inkluzi samoúčelně. Spolupráce je také do jisté míry ovlivněna *sociální úrovní zákonných zástupců*. Rodina s nízkým sociokulturním postavením žije v prostředí nepříliš podnětném, žák není rozvíjen a zájem o spolupráci se školou je spíše mizivý. Naopak rodina s vyšším vzděláním je mobilizována lehkým mentálním postižením žáka, rodiče se tak stávají „odbornými rodiči“ a péči o žáka výrazně zahrnují do svého životního plánu. Učitelé se pak shodují v tom, že rodiče chtějí, aby se *žáci účastnili na nejvyšší možné úrovni vzdělávání*.

Úroveň spolupráce se školským poradenským zařízením hodnotí většina pedagogů kladně a považuje spolupráci za velmi přínosnou. Ojedinele se vyskytl opačný názor učitelů, kteří považují školská poradenská zařízení (pedagogicko-psychologickou poradnu, speciálně pedagogické centrum) za zbytečné instituce, jež se školami komunikují minimálně, ba dokonce vůbec. *Speciálně pedagogické centrum* bylo v rozhovorech zmíněno negativně hlavně v oblasti *poradenské činnosti u konkrétních případů* a především účast pracovníků speciálně pedagogického centra ve vzdělávacím procesu, která probíhala spíše okrajově, někdy jinou formu, než by si pedagogové představovali. Naopak kladně pedagogové hodnotili oblast *doporučení*

*vhodných metod a postupů* s žáky s lehkým mentálním postižením, *organizace vzdělávání* a *kompenzačních pomůcek*. Taktéž byla zmíněna oblast *konzultační činnosti při sestavování individuálního vzdělávacího plánu*.

Nejčastější je spolupráce učitele s *asistentem pedagoga*. To značí, že se v rámci inkluzivního vzdělávání mají asistenti pedagoga ve školách hlavního vzdělávacího proudu již stabilní místo. Většina pedagogů hodnotí úroveň spolupráce kladně, dva učitelé se vyslovili záporně ve smyslu *zátěže pro pedagoga, překážky v rámci edukačního procesu* a *rozptylování intaktních žáků ve třídě*. Role asistenta pedagoga byla zmiňována hlavně v souvislosti s vyrovnáváním tempa a nároků výuky ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Asistent pedagoga se primárně zaměřuje na *pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti*, při *komunikaci se žáky a s rodinou žáků*, při *adaptaci žáků na školní prostředí*, při *přípravě na výuku* a při *výuce*. Jeho role může být důležitá při posilování klimatu třídy pozitivním směrem.

Posílení školního poradenského pracoviště o školního speciálního pedagoga a školního psychologa by přineslo výraznou podporu inkluzivního vzdělávání, s čímž souhlasí i pedagogové. Značně využívaná se ukázala pozice *výchovného poradce*, jehož role spočívá v koordinaci činností souvisejících se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, což si někteří pedagogové špatně vykládají tak, že tento odborný pracovník by měl zpracovávat plány pedagogické podpory. *Školní metodik prevence* se zaměřuje především na činnosti spojené s prevencí sociálně patologických jevů. „Nadstavbová součást“ školního poradenského pracoviště, *školní speciální pedagog*, se zabývá zejména včasnou identifikací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vytvářením, příp. realizací strategií a postupů vedoucích ke zmírnění nebo úplnému odstranění výukových potíží. Zároveň je nutné zmínit, že taktéž vykonává reedukační činnosti. Podobná situace je i u *školního psychologa*, který rovněž není v základní sestavě školního poradenského pracoviště, i když učitelé o jeho pozici ve škole nepochybují. Významnou roli sehrává nejen v podpoře vzdělávání jednotlivých žáků, ale snaží se tvořit a udržovat zdravé klima školy i jednotlivých tříd, což opět souvisí s optimálně fungujícím pedagogickým sborem.

Mezi méně využívané subjekty se dle pedagogů zařadila spolupráce s *lékařem* a *sociálním pedagogem*, což souvisí s ojedinělým či žádným výskytem těchto subjektů ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Proto jsou také tyto subjekty brány jako možnost, nikoliv jako povinnost s nimi spolupracovat.



## **Parciální VO 2: Které faktory přispívají k tvorbě pozitivního klimatu ve třídách inkluzivně vzdělávajících žáky s lehkým mentálním postižením?**

Na utváření pozitivního třídního klimatu, ve kterých jsou inkluzivně vzdělávání žáci s lehkým mentálním postižením, působí řada faktorů. Podstatný vliv na vytváření třídního klimatu má *klima školy*. Důležitý je školní vzdělávací program, způsob řízení školy, technické zázemí, klima pedagogického sboru, vybavení školy, konkrétní pedagog v konkrétní třídě. Z dalších faktorů ovlivňujících kvalitu třídního klimatu patří *úroveň spolupráce* se školním speciálním pedagogem, asistentem pedagoga, školním psychologem, výchovným poradcem a školním metodikem prevence. Pro vytvoření pozitivního klimatu ve třídě, kde je inkludován žák s lehkým mentálním postižením může být taktéž velmi důležitá spolupráce se speciálně pedagogickým centrem a pedagogicko-psychologickou poradnou. Nastavení pozitivního klimatu je obtížně měřitelný, dlouhodobý jev, který je postaven na *vzájemné interakci mezi pedagogem a žáky* v dané třídě. Na třídní klima má vliv přístup žáků, učitelovo působení, způsob hodnocení a komunikace, očekávání žáků i učitele, vyučovací i učební styl a do jisté míry jej ovlivňují také zákonní zástupci žáků. Zpravidla jsou spolužáci *seznámeni s problematikou lehkého mentálního postižení ještě před přijetím takového žáka* do kolektivu třídy. Právě tento krok přispívá dle pedagogů ke *kladnému přijetí* žáka s lehkým mentálním postižením mezi spolužáky. Problematika *kooperace a pomoci žákům* je do značné míry ovlivněna přístupem pedagoga k tomuto problému. Úroveň spolupráce a pomoci žákovi je také limitována stupněm ZŠ, na kterém je žák inkludovaný, situace se může jinak vyvíjet na druhém stupni a jinak na prvním stupni. Na druhém stupni se totiž projevují vývojové a osobnostní zvláštnosti žáků (puberta). *Participace žáka na všech aktivitách ve třídě* úzce souvisí s pozicí asistenta pedagoga ve třídě či škole obecně, organizací školy, připraveností inkluzi zvládnout, s připraveností pedagoga a jeho organizačními schopnostmi.

## **Parciální VO 3: Které metody a formy výuky jsou využívány v edukaci žáků s lehkým mentálním postižením?**

Využívání speciálních vyučovacích metod a modifikace organizačních forem je nezbytnost v inkluzivním vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Mezi základní organizační formu patří *frontální vyučování*, které je nejužívanější na školách hlavního vzdělávacího proudu. Učitelé tak mohou předávat větší množství informací celému kolektivu třídy v kratším čase, což je pro ně výhodnější. Ale pro žáky s lehkým

mentálním postižením není příliš vhodná, protože jim neumožňuje adekvátně rozvíjet kreativitu, samostatnost, spolehnutí sám na sebe a snižuje jejich aktivitu. Vhodnější organizační formou pro žáky s lehkým mentálním postižením je *individuální výuka*, jejíž podstatou je dlouhodobý pracovní vztah mezi učitelem a jedním žákem. Učitel respektuje potřeby a pracovní tempo žáka, tedy přistupuje k němu individuálně. Tato organizační forma je ještě posílena přítomností asistenta pedagoga. S tím též souvisí nutnost povzbuzení, motivace a začleňování relaxačních chvil. U žáků má velkou oblibu další typ výuky, a to *skupinová výuka*. Taktéž byla pedagogy zmíněna *výuka individualizovaná* či *projektová* s podotknutím toho, že každá z organizačních forem vytváří vztahy mezi žákem, učitelem, prostředky edukace i obsahem. Co se týká *strukturalizace výuky*, tak učitelé nastavují vhodný motivační systém, využívají správně zvolené postupy a přístupy a modifikují obsah vyučování dle individuálních potřeb žáka. V rámci *kooperativního učení* se učitelé snaží využívat vrstevnické vazby, které rozvíjí sociální dovednosti jednotlivých žáků a podporují jejich učení. Účelně se snaží propojovat kooperativní učení a frontální výuku. Trvalejší osvojení učiva přináší žákům *metody aktivního učení*, jimiž pedagogové zapojují myšlenkovou kreativitu žáků, napomáhají k jejich odpovědnosti, podporují iniciativu a pozitivně ovlivňují rozvoj jejich osobnosti. Pro žáky s lehkým mentálním postižením pedagogové uvádí jako vhodné metody didaktickou hru, diskusi, příp. brainstorming.

#### **Parciální VO 4: Které terapeuticko-formativní přístupy jsou využívány v edukaci žáků s lehkým mentálním postižením?**

Rozvoj celkové osobnosti žáků ve vzdělávacím procesu bývá podporován terapeuticko-formativními přístupy, které mohou mít rehabilitační, kompenzační i reedukační funkci. Terapeuticko-formativní přístupy využívají vlivů terapeutických (působení žádoucích změn při patologiích) a vlivů formativních (působení na osobnostní růst). Mezi nejvíce aplikované terapeutické přístupy učitelé zařadili *psychomotorickou terapii* a její nejčastější techniky a metody, tj. relaxaci, pohybové hry, tanec, pantomimu a improvizaci s pohybem. Pedagogové dále využívají prvky *muzikoterapie*, tj. rytmus, melodii, zvuk, hudbu, zpěv, hru na hudební nástroj a pohyb, a to vše za účelem pomoci žáků změnit jejich myšlení, chování, emoce i další osobnostní předpoklady. U žáků s lehkým mentálním postižením pracují s rytmickým pohybem v podobě her s bicími nástroji a her s rytmem. Opodstatnění má u těchto žáků též aktivní skupinová muzikoterapie. Taktéž pedagogové do edukačního procesu zařazují

prvky *ergoterapie* v podobě různě kreativních aktivit, např. ruční práce (vyšívání, pletení a háčkování), výtvarné činnosti (malování, origami, kreslení), práce na PC (počítačové hry, grafika), opracování různých materiálů (práce s kovem, textilem, dřevem) a sezonní práce (okopávání školního pozemku, odhazování sněhu, shrabování listů). Prvky *arteterapie* využívají pedagogové v rámci výtvarné výchovy. Při práci se žáky s lehkým mentálním postižením nejčastěji využívají rekonstrukce jako jedné z arteterapeutických metod, jejíž nejjednodušší formou je dokreslovaná koláž. Z vhodných technik pro žáky s lehkým mentálním postižením učitelé uvádí takové, které využívají hmatu, tj. tvarování, ruční modelování nebo přemodelování z hlíny. Minimálně byla zmíněna *dramaterapie*, čímž pedagogové naznačili svůj postoj k terapeuticko-formativním přístupům na učení žáků s lehkým mentálním postižením. Mezi základními prostředky dramaterapie byly zmíněny práce s texty, improvizace, vyprávění, řečová a mimická cvičení, pantomima.

#### **Parciální VO 5: Jak ovlivňuje inkluzivní vzdělávání vztahy mezi intaktními žáky a žáky s lehkým mentálním postižením?**

V rámci vlivu inkluzivního vzdělávání na intaktní žáky se pedagogové shodli na tom, že toto vzdělávání má pozitivní vliv na formování kladného postoje k lidem s postižením a vede žáky k *empatii a spolupatřičnosti*. Podle pedagogů je inkluzivní vzdělávání pro žáky s lehkým mentálním postižením důležité z pohledu přípravy na budoucí život. Jestli se žák s lehkým mentálním postižením vzdělává v segregovaných podmínkách, nachází se ve společnosti lidí, kteří se od něho neodlišují. Po ukončení vzdělávání se však musí začlenit do společnosti a začne si výrazně uvědomovat svoji diferencí. Inkluzivní vzdělávání buduje u žáků s lehkým mentálním postižením *pocit rovnocennosti a plnohodnotnosti*. Pedagogové si nastavují *třídní klima*, hned na počátku školního roku je nezbytné si nastavit pravidla, podle kterých se bude pracovat celý školní rok. U žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí nastává při inkluzivním vzdělávání problém při *adaptaci v třídním kolektivu*. Tento problém vyplývá především z jejich kulturních a etnických rozdílů, proto je důležité, aby pedagog věděl, jak správným přístupem eliminovat rozdíly ve třídě. Viditelný příklad je v hodinách tělesné výchovy, pokud žák ze sociálně nepodněného prostředí dosahuje velmi dobrých výsledků v nějakém sportu, tak jdou jakékoliv rozdíly zcela stranou. Taktéž je problém v *počtu těchto žáků v kolektivu třídy*, pakliže je jich ve třídě více, tak se tvoří skupinky a uzavírají se do sebe. Názory pedagogů na *spolupráci žáků* v rámci inkluzivního

vzdělávání byly pozitivní. Všichni se shodli v tom, že žáci ve třídě se snaží pomáhat zejména žákům s lehkým mentálním postižením. Dle pedagogů mají největší problémy při spolupráci žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí, u nichž tyto problémy vyplývají z nepřijetí pomoci od spolužáků a ve vytvoření si vlastní skupiny ve třídním kolektivu.

### **Parciální VO 6: Jaký postoj zaujímají rodiče intaktních žáků a žáků s lehkým mentálním postižením k inkluzivnímu vzdělávání?**

Podle učitelů někteří rodiče intaktních žáků zastávají názor, že jejich dětem *nebude umožněno adekvátní vzdělávání*, načež učitel musí klást větší důraz na vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením nebo sociálním znevýhodněním. Obavy rodičů jsou zejména na počátku procesu vzdělávání a především, když neměli předtím osobní zkušenost s inkluzivním vzděláváním. Problematický je pro rodiče i samotný pojem inkluzivní vzdělávání, protože si často nedokáží představit, co je podstatou a smyslem tohoto vzdělávání. Pojem integrace se dostal již do povědomí rodičů žáků, ale pojem inkluze je pro rodiče nový, proto je na učiteli jak daný model vzdělávání vysvětlí a podá. Z pohledu učitelů se rodiče obávají i *negativního vlivu žáků ze sociálně nepodněného prostředí* na svoje děti. Pro rodiče je podstatná informace, v jakém poměru jsou žáci ve třídě seskupeni. Vyplývá to z názoru, že pokud je ve třídě větší počet žáků ze sociálně nepodněného prostředí, vytvářejí se ve třídě skupinky, které mohou mít negativní vliv na ostatní žáky. Rodiče mají obavy, aby *neklesla úroveň vzdělávání* s ohledem na vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, a převládá u nich názor, že žáci s lehkým mentálním postižením se mají vzdělávat v bývalých základních školách praktických, kde je úroveň vzdělávání ovlivněna mentální úrovní žáků. Z toho důvodu u nich vzniká strach z toho, že když se bude s jejich dítětem vzdělávat žák s lehkým mentálním postižením, tak úroveň vzdělávání bude nižší. Rodiče žáků s lehkým mentálním postižením jsou většinou vděční, že se *jejich děti mohou vzdělávat ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Ochetně spolupracují s učiteli a snaží se i v domácím prostředí pracovat s dítětem podle nastavených pravidel. Snaží se, aby jejich dítě dosahovalo co nejlepší výsledky ve vzdělávacím procesu. Problematická je *spolupráce s rodiči žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí*, kteří nejsou ochotni kooperovat s pedagogickými pracovníky. Učitelé uvedli, že pro rodiče těchto žáků probíhá edukační proces jen ve školním prostředí a *nepovažují za důležité pracovat se žáky také doma*. Často nastávají obtíže taktéž při problémovém chování

žáků, kdy se rodič postaví na stranu žáka a nikoliv na stranu učitele. Dané výsledky samozřejmě nelze paušalizovat, protože se vždy najdou výjimky jak u rodičů žáků s lehkým mentálním postižením, tak i u rodičů žáků ze sociálně nepodnětného prostředí, které se vymykají zaužívanému chování.

## 7.2 Diskuze

Zvolené téma výzkumného šetření disertační práce bylo motivováno aktuálností dané problematiky. Snahou současného školství je úspěšná inkluze žáků lehkým mentálním postižením do škol hlavního vzdělávacího proudu. Úspěšné začlenění žáků s lehkým mentálním postižením mezi jejich intaktní vrstevníky však vyžaduje připravenost ze strany školy i pedagogů. Ne všichni však s tímto způsobem společného vzdělávání souhlasí. Jsou i rodiče, kteří své dítě s lehkým mentálním postižením nechávají vzdělávat v bývalé základní škole praktické, jelikož jsou přesvědčeni, že v této škole se jejich dítěti dostává maximálního rozvoje všech oblastí osobnosti. Inkluzivní vzdělávání je řešeno legislativně s cílem poskytnout těmto žákům co nejlepší podmínky ke vzdělávání a úspěšnému životu ve společnosti. Na základě současné legislativy mají školy možnost využívat taková podpůrná opatření, která umožňují žákům zvládat požadované standardy a dosahovat výstupů nastavených školním vzdělávacím programem. Za úspěšným začleňováním podpůrných opatření do edukačního procesu žáka stojí nejen škola jakožto instituce, ale vždy konkrétní učitelé, asistenti pedagoga, třídní učitelé, výchovní poradci, ředitelé a v neposlední řadě i zákonní zástupci žáka.

Hlavním cílem druhého výzkumného projektu byla analýza podpůrných opatření u žáků s lehkým mentálním postižením v inkluzivním prostředí základních škol. Z tohoto cíle byla vyvozena hlavní výzkumná otázka: **Jaká konkrétní podpůrná opatření jsou využívána u žáků s lehkým mentálním postižením v inkluzivním prostředí základních škol?**

Výzkumné šetření bylo provedeno v roce 2017 a bylo do něj zapojeno celkem jedenáct informantů (učitelů běžné základní školy a bývalé základní školy praktické) z Břeclavi. Výběr informantů měl charakter účelového (záměrného) výběru, přesněji za využití výběru kritických případů (významným kritériem byla osobní zkušenost informantů s edukací žáků s lehkým mentálním postižením). Výzkumné šetření bylo

realizováno metodou kvalitativní strategie za použití techniky polostrukturovaného rozhovoru vlastní konstrukce. Následně byla provedena analýza dat pomocí otevřeného kódování a skrze axiální a selektivní kódování byly mezi stanovenými kategoriemi definovány vztahy.

Genderové zastoupení informantů tvořilo 8 žen a 3 muži. Mezi informanty byli 3 učitelé II. stupně běžné ZŠ, 2 učitelé I. stupně bývalé ZŠ praktické, 2 učitelé I. stupně běžné ZŠ, 2 učitelé II. stupně bývalé ZŠ praktické, 1 speciální pedagog na bývalé ZŠ praktické a třídní učitel žáka s lehkým mentálním postižením. Nejvíce informantů (5) bylo ve věku od 41 do 50 let, 3 informanti byli ve věkovém rozmezí 51 až 60 let, 2 informanti ve věkovém rozpětí 31 až 40 let a věk nad 60 let uvedl 1 informant. Průměrný věk informantů byl 48 let. Pedagogickou praxi 16 až 20 let měli 4 informanti, 3 informanti praxi 11 až 15 let, u skupin s délkou pedagogické praxe do 10 let a nad 20 let byl shodný počet informantů (2). Průměrná délka pedagogické praxe u informantů byla 16 let.

Komplex určitých **podpůrných opatření**, která provází edukaci každého žáka, umožňují sestavení individuálního vzdělávacího plánu pro žáka, který potřebuje podpůrná opatření k naplnění jeho vzdělávacích možností. Tím je vytvořen předpoklad pro vyhodnocování tohoto plánu a v neposlední řadě je možnost srovnávat náklady na edukaci žáků s podobnými vzdělávacími potřebami v České republice. Charakteristika podpůrných opatření a způsoby jejich poskytování je nutné chápat jako ucelený systém, který se přizpůsobuje potřebám žáků, nikoliv jako model, do něhož jsou žáci nuceně inkludováni. Podpůrnými opatřeními jsou míněna doporučení k edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s aplikací ve školách hlavního vzdělávacího proudu, tak i ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona. Vzhledem k zaměření druhého výzkumného projektu se budeme zabírat podpůrnými opatřeními pro žáky s lehkým mentálním postižením, kteří jsou zařazeni do III. stupně. K zodpovězení hlavní výzkumné otázky budeme vycházet z dělení oblastí podpory dle *Katalogu podpůrných opatření – dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*.

**Organizace výuky**, vycházející z pedagogické diagnostiky žáků ve třídě, spadá do první oblasti podpory. Čas a prostor jsou pro vzdělávání faktory, se kterými pedagogové pracují s ohledem na aktuální situaci ve třídě a specifické potřeby žáků. **Časové úpravy** spočívají ve zkracování klasické délky vyučovací hodiny (odůvodněné

případy), příp. spojování do bloků či dělení hodin. Z hlediska **prostorových úprav a úprav místa** strukturují někteří pedagogové třídu do čtyř zón: pracovní, relaxační, pro individuální práci se žákem a na ukládání učebních pomůcek. Dále kladou důraz na účelné vytvoření **dalšího pracovního místa**, což souvisí s přítomností asistenta pedagoga. Pokud pedagogové mají ve třídě k dispozici asistenta pedagoga, tak žák někdy odchází pracovat do jiné místnosti, kde potřebuje mít klid na ujasnění si nové látky. Učitelé zmiňují vyžívání dalšího pracovního místa také v souvislosti s aplikací terapeutických aktivit. **Úprava zasedacího pořádku** je další oblastí, která vyžaduje pouze pedagogovu důkladně promyšlenou přípravu výuky. Učitelé upouštějí od zasedacího pořádku klasickým způsobem, tj. lavice v řadách za sebou, ale volí rozmístění do půlkruhu, tj. do tvaru písmene U, nebo vytvoření velké plochy, kolem které žáci sedí „v kruhu“. S tímto úzce souvisí taktéž velikost lavic, kdy pro některého žáka je lepší varianta „lavice pro jednoho“, aby se mohl líp koncentrovat při práci a mít vhodně uspořádané pomůcky na lavici. U „lavic pro dva“ pedagogové vidí největší výhodu v tom, že spolužák může být pomocníkem, vzorem pro slabšího žáka. Tyto lavice také umožňují spolupráci žáka s asistentem pedagoga.

Druhá oblast podpory je zaměřena především na **modifikaci vyučovacích metod a organizačních forem** pro edukaci žáků s lehkým mentálním postižením. **Organizační formy** představují uspořádání výuky, jaké činnosti budou ve výuce provádět žáci a jaké činnosti pedagog. Učitelé se snaží potlačovat výuku frontální a nahrazovat ji výukou individualizovanou, příp. individuální, projektovou či skupinovou. Každá z těchto organizačních forem vytváří vztahy mezi pedagogem, žákem, obsahem a prostředky edukace. Při **individuální práci se žákem** pedagogové rozvrhují výuku způsobem lépe odpovídajícím speciálním vzdělávacím potřebám žáků. Učitelé vyčleňují určitý časový prostor pro aktivní myšlenkovou činnost konkrétního žáka. Individuální přístup, delší časový limit pro zpracování, osvojení a upevnění vědomostí potřebují zejména žáci s lehkým mentálním postižením. **Strukturalizace výuky** usnadňuje žákovi edukační proces díky přesnému uspořádání po sobě probíhajících aktivit a specifikováním jednotlivých částí dne, dále mu usnadňuje orientaci ve výuce, v prostorách školy i jejím denním režimu. V rámci strukturalizace pedagogové modifikují obsah vyučování dle individuálních potřeb žáka, nastavují vhodný motivační systém a využívají správně zvolené přístupy a postupy. **Kooperativní učení** spočívá v edukaci v malých skupinách, kde učitel spolupracuje se žáky na řešeném úkolu, příp. kde se žáci učí spolupracovat na řešení různých úloh. Učitelé se zde snaží využívat

vrstevnické vazby, které podporují učení jednotlivých žáků a rozvíjí jeho sociální dovednosti. Kooperativní učení se účelně snaží propojovat s frontální výukou. Trvalejší osvojení učiva přináší žákům *metody aktivního učení*, jimiž pedagogové podporují iniciativu žáků, zapojují jejich myšlenkovou kreativitu, napomáhají k odpovědnosti a pozitivně ovlivňují rozvoj jejich osobnosti. Vzdělávacích cílů učitelé dosahují díky práci samotných žáků, s nimiž jsou ve vzájemném působení. Pro žáky s lehkým mentálním postižením pedagogové uvádí jako vhodné metody diskusi, didaktickou hru, příp. brainstorming. Způsob, jakým žák informace získává, jak se učí, co mu vyhovuje, závisí na jednotlivých *učebních stylech*. Po diagnostice převažujícího učebního stylu žáka, jsou pedagogové schopni vybrat takové didaktické metody a prostředky výuky, které povedou k nejefektivnějšímu učení daného žáka. Z učebních stylů učitelé nejčastěji volí styl auditivní, vizuální, haptický a motorický. Dále také využívají příležitostně styl verbální, logický či sociální. Jednotlivé styly se pedagogové snaží vhodně kombinovat. Úspěšnost práce pedagoga značně závisí na tom, jak umí pracovat s *žakovskou motivací*. Učitel může ovlivňovat motivaci zejména výběrem vyučovacích metod a organizačních forem, výběrem učiva, způsobem jeho prezentace, hodnocením a způsobem komunikace a interakce se žáky. Žák, který je vnitřně motivován, se učí proto, že učení pro něj představuje zdroj poznání. V případě zažití úspěchu dochází u žáka snadněji k prohloubení vlastní motivace. Vnější motivace může mít nejrůznější podoby, nejčastěji dárek, pochvala od rodičů nebo pedagoga. Velmi důležitou oblastí podpory je aktivita žáka, kterou pedagogové podporují vhodně zvolenými otázkami, učí je přemýšlet o daných úlohách, napomáhají jim v orientaci ve výukových situacích a vedou je k nácvičce autonomie při práci. Dále také využívají úvodní a průběžné motivační metody. Motivace žáka úzce souvisí s jeho koncentrací pozornosti a ochotou spolupráce. Časté střídání činností zvyšuje pozornost žáka. Aktivní zapojení žáka do výuky zprostředkovává vlastní zkušenost a tím napomáhá lepšímu porozumění, ukotvení nového učiva a následnému zvýšení motivace pro budoucí práci.

Třetí oblast podpory se věnuje **intervenci** ve smyslu speciálněpedagogického přístupu ve prospěch žáka s lehkým mentálním postižením i jeho edukačního a sociálního prostředí. V případě inkluzivního vzdělávání žáků v běžných základních školách se většinou jedná o rodiče, kteří mají o tuto formu vzdělávání zájem, proto škola očekává ze strany zákonných zástupců výraznou podporu žáka a spolupráci s učiteli. *Spolupráce mezi zákonnými zástupci a učiteli* je založena na partnerském principu. Úkolem každého učitele je proto vytvořit optimální podmínky pro fungování



vztahu se zákonnými zástupci žáků, navázat a udržovat s nimi pravidelný kontakt a nabízet jim různorodé formy spolupráce, které nejlépe vyhovují jejich možnostem a potřebám. Při komunikaci se zákonnými zástupci učitelé musí podávat informace srozumitelně – proč vykonávají určité aktivity, v čem spočívají potíže jejich dítěte, co přináší zpráva ze šetření ve speciálně pedagogickém centru. Stejně tak učitelé vysvětlují zákonným zástupcům, v čem jsou prospěšné aktivity, které jim ukládají k práci na doma. Žáci s lehkým mentálním postižením jsou omezováni v intelektuálních podnětech, což se výrazně projevuje ve vyjadřovacích schopnostech a v bohatosti slovní zásoby. Žáci mohou obtížněji číst, protože nemají dostatečně rozvinutou motoriku svalů, které se podílejí na *vyjadřovacích schopnostech*. Taktéž je u žáků s lehkým mentálním postižením důležité systematicky a cíleně rozvíjet slovní zásobu a mluvní pohotovost. U mluvní pohotovosti je předpokladem, že žáci mají slova ve své aktivní nebo alespoň pasivní slovní zásobě. I když je tato schopnost částečně vrozená, lze dosáhnout jistých zlepšení mluvními cvičeními. Zařazení *terapeuticko-formativních přístupů* do vzdělávacího procesu žáků má vliv na rozvoj tvořivého myšlení, logického uvažování a řešení problémů. Z terapeuticko-formativních přístupů uplatňovaných v edukačním procesu učitelé nejčastěji zmiňují psychomotoriku, v rámci níž využívají pohybové hry, pantomimu či improvizaci s pohybem. Pedagogové zařazují do výuky také prvky muzikoterapie, aktivní i receptivní. U žáků s lehkým mentálním postižením se pracuje s rytmickým pohybem formou her s bicími nástroji a her s rytmem. Dále pedagogové využívají prvky ergoterapie směřující k jistému konkrétnímu výrobku nebo výsledku práce. Žáci dosahují ergoterapeutických cílů skrze práce ruční (vyšívání), výtvarné (malování), na PC (grafika), sezonní (okopávání školního pozemku) a opracovávání různých materiálů (textil), a nácviky konkrétních postupů při řešení určitých životních problémů. Učitelé taktéž pracují s prvky arteterapie, která může formovat obraz sebe samého ke zdravé sebekritičnosti. Účelné jsou zejména skupinové práce, kdy jeden obraz kreslí více žáků, ale každý jinou barvou. Okrajově byla zmíněna dramaterapie, což vypovídá i o skutečnosti, kolik informantů vidí pozitivní vliv terapeuticko-formativních přístupů na učení žáků s lehkým mentálním postižením. Terapeuticko-formativní přístupy mají podstatný vliv na rozvoj vzdělávacích cílů základního vzdělávání, proto mají v edukačním procesu své opodstatnění. Třetí subkategorie se věnuje *rozvoji percepčně-motorických funkcí*, jejichž nedostatky se promítají do grafických projevů žáků. U žáků s lehkým mentálním postižením se pedagogové setkávají s nedostatečně rozvinutým zrakovým a sluchovým vnímáním.

V oblasti zrakové percepce učitelé cvičí hlavně rozlišování pozadí a figury a rozlišování inverzních obrazců. Rozlišování figury-pozadí nacvičují učitelé na různém materiálu. Nakreslí na papír tvary, které zastíní čarami. Žáci mají tvary obtáhnout prstem, obkreslit nebo dokreslit na připravený čistý papír. Rozlišování reverzních figur je důležitým předpokladem pro správnou diskriminaci písmen. Zde je účelné využívat karty s obrázky (ideálně řady a sloupce obrázků). První obrázek žáci postupně srovnávají se všemi ostatními obrázky a určují, která část obrázku změnila svou pozici zleva doprava a opačně. V oblasti sluchové percepce učitelé cvičí hlavně sluchovou analýzu a syntézu, rozlišování měkkých a tvrdých slabik a sluchovou diferenciaci délky slabik. Při nácviu sluchové analýzy a syntézy postupují od nejsnadnějšího k náročnějšímu. Nejdříve učitelé poví žákům větu a žáci mají určit počet slov ve větě. Na to navazuje rozkládání slova na slabiky, kdy si žáci mohou pomáhat vytleskáváním spojeným s hlasitým odříkáváním po jednotlivých slabikách. Při nápravě obtíží sluchového rozlišování měkkých a tvrdých slabik di-ti-ni/dy-ty-ny pedagogové užívají jednoduchou techniku, kdy žákům řeknou slovo, ve kterém se problematické slabiky objevují, žáci slovo zřetelně opakují a poví, zda slyší měkkou nebo tvrdou slabiku. Využívá se i taktilní podpory, měkkého a tvrdého materiálu na dotyk, např. měkká houba na tabuli, tvrdý povrch lavice, příp. pomůcky přímo z dyscentra. Zpočátku si slovo mohou vyslovit s měkkou i tvrdou slabikou, aby se ujistili o správném řešení. Opět je potřeba slova seřadit dle obtížnosti. Nácviu sluchové diferenciaci délky slabik probíhá ve dvou fázích. Nejprve učitelé předepíší slova a žáci k nim připisují čárky a tečky dle délky slabik. Teprve tehdy, když žáci první část nácviu zvládli, přechází k druhé části. Učitelé předepíší sestavy teček a čárek a žáci k nim mají doplňovat slova, příp. několik slov k jedné sestavě. Prostorovou orientaci učitelé nacvičují pomocí různých konstruktivních her. Pedagogové ukazují obrázky žákům a ptají se, co je nahoře, dole, vpravo uprostřed, vpředu, vzadu vlevo. Dále učitelé nakreslí zasedací pořádek žáků ve třídě. Každý žák dostane svůj náčrtek a určuje, kdo sedí vedle koho po pravici, levici, jak sedí za sebou. Taktéž pedagogové nakreslí na bílou čtvrtku různé geometrické tvary, které rozstříhají a nechají žáky skládat dohromady. K procvičování vnímání tělesného schématu učitelé pojmenovávají jednotlivé části těla a žáci se jich na sobě dotýkají. Nácviu pravolevé orientace patří k nejobtížnějším, což dokazují časté příklady lidí, kteří si pravou a levou stranu „pletou“ i v dospělém věku. Učitelé začínají nácviu na vlastním těle, kdy žáky vedou k uvědomění si pravé a levé ruky. Po zvládnutí pravé a levé ruky vedou žáky k vnímání dalších částí těla umístěných na levé a pravé straně (tzv.

párových orgánů). Po zvládnutí této fáze nácviku cvičí žáci vnímání pravé a levé strany na svém těle celkově. Teprve poté lze přejít k určování předmětů, které jsou po levé nebo pravé straně v místnosti, na stole, polici, nástěnce, magnetické tabuli či obrázku. Po tomto nácviku přichází nejsložitější fáze, tj. určování pravé a levé strany na druhé osobě (s platností křížového pravidla). Pro *rozvoj jednotlivých kognitivních funkcí* pedagogové pracují s velkou škálou cvičení se zaměřením především na koncentraci pozornosti, myšlenkové operace a paměť. Koncentrace pozornosti je základním předpokladem pro učení s porozuměním. Učitelé nejčastěji využívají různorodé učebnice a pracovní listy, které jsou přehledné a strukturované s menším množstvím informací a doplněné obrázky. Z těchto materiálů pak žákům zadávají domácí úkoly „navíc“. Přímo ve výuce trénují pozornost žáků konkrétními pokyny, jež směřují k soustředění na práci, zejména mají žáci konkretizovat svoji činnost, tedy co dělají, s jakými nástroji pracují, jak zní přesné zadání úkolu. Oslabení základních myšlenkových operací úzce souvisí s nevyváženým kognitivním vývojem. Všechny myšlenkové operace učitelé aplikují na konkrétní jevy přímo ve výuce. Systematický rozvoj paměti si vyžaduje nevynechání žádné modální oblasti. Princip nácviku zrakové paměti je několikavteřinové exponování různých předmětů, obrázků, písmen, číslic aj., které poté mají žáci popsat. Pedagogové používají Kimovy hry, kdy žákům předkládají skupinu různých předmětů, kterou zakryjí, a žáci vyjmenovávají, které předměty viděli. U sluchové paměti učitelé využívají jednoduchá cvičení zaměřená na neřečové zvuky, kdy ťukají fixem do tabule a žáci mají určit, kolik ťuknutí slyšeli. Poté přechází k řečovým zvukům a zařazují hru „balení kufrů“, kdy do věty se přidává stále větší množství slov (balím si kufr na prázdniny a dám si tam ...). *Nácvik sociálních dovedností*, zaměřující se na řešení různých problémů ve vztahu k ostatním lidem, spadá taktéž do této oblasti. Učební situace, které pedagogové vytvářejí, podporují orientaci, stabilizaci a rozvoj komunikace. Učení potom znamená inscenování různých učebních situací, při kterých se žáci učí řešit konflikty, získávají tak novou zkušenost, kterou se učí aplikovat do praktického života. Zejména se jedná o tři činnosti, které žáci s lehkým mentálním postižením realizují v procesu edukace, a to komunikace s ostatními žáky v kolektivu, respektování norem a pravidel a řešení běžných životních situací.

Čtvrtá oblast podpory charakterizuje **pomůcky** napomáhající vytvořit pro žáka interaktivní i vizuální zážitek a podporující jeho motivaci k učení. Na metody zprostředkovaného přenosu poznatků se vážou *didaktické (učební) pomůcky*, jež

přispívají k pochopení aktuálně probíraného tématu. U žáků s lehkým mentálním postižením je podstatné převážně zatěžovat první signální soustavu. Pomůcky se u těchto žáků modifikují dle určeného cíle, zadaného úkolu a specifických zvláštností jejich poznávacích procesů. Využívají v edukačním procesu hodně reálných předmětů, které žáci znají ze svého okolí a které umožňují multisenzoriální přístup, tj. pozorování, zkoumání a vnímání více smysly. Dále pracují s mapami, obrazy a fotografiemi, aby mohli opět žákům co nejvíce přiblížit skutečnost. V souvislosti s tím byly zmíněny i modely, ale byl vysloven požadavek na průhlednost, rozložitelnost, hmatatelnost a pohyblivost. Taktéž jsou pro žáky zpracovány textové pomůcky, konkrétněji učebnice a pracovní sešity do jednotlivých předmětů. Efektivita pracovních listů, atlasů, encyklopedií a časopisů se zvyšuje při skupinové výuce či kooperativním učením jakožto moderních vyučovacích metodách a formách. Pedagogové si zhotovují modifikované textové pomůcky sami. V současnosti je taktéž na trhu velká nabídka výukových pořadů a počítačových programů, které tvoří vhodný doplněk vzdělávacího procesu v oblasti počítání k procvičování manipulace s penězi, sluchového vnímání, rozvoje komunikačních schopností a další. Je potřeba zmínit také interaktivní tabule, které jsou učiteli tak žádány, ale moc škol a tříd jimi nedisponuje. **Reedukační pomůcky** pomáhají k rozvoji narušených či oslabených orgánů nebo funkcí v edukačním procesu. U orgánů nebo funkcí, které jsou tak významně postiženy, že jejich rozvoj není možný, se využívají **kompensační pomůcky**, které daný orgán nebo funkci nahrazují. Pedagogové aplikují u žáků s lehkým mentálním postižením reedukační pomůcky zaměřené na rozvoj percepce (hudební nástroje s odlišnými zvuky, barevné kostičky, drobné materiály k rozřídění, malé lahvičky s různě aromatickými tekutinami nebo látky různých chutí), rozvoj jemné motoriky a vizuomotoriky (modelovací hmoty na tvarování jednotlivých písmen, malé korálky k navlékání), rozvoj řeči (konkrétně k rozvoji fonemického sluchu – karty s tvarově podobnými písmeny a zvukově podobnými slovy), rozvoj myšlení (číselné řady, magnetické číselné osy, obchody k počítání peněz), rozvoj paměti (pexesa) a rozvoj pozornosti (hledání rozdílů u dvou podobných obrázků).

Pátá oblast podpory se zaměřuje na **modifikaci obsahu vzdělávání**, který je tvořen dovednostmi, vědomostmi a výchovnou složkou zaměřenou na zájmy, hodnotové orientace a postoje žáků s lehkým mentálním postižením. Podstatou **respektování individuality žáka** s lehkým mentálním postižením jsou na podkladě speciálněpedagogické a psychologické diagnostiky správně zvolené přístupy, které je

potřeba volit v souladu se vzdělávacím programem a individuálním vzdělávacím plánem daného žáka. Pedagogové správně zvolenou organizací aktivit ve škole pomáhají žákovi zvládat nároky vzdělávání v rámci jeho individuálních možností, zvyšovat sebevědomí, odolávat zátěži, dosahovat úspěchu, nacházet účelnou strategii řešení problému, zdárněji plánovat a organizovat činnosti a pěstovat jeho zdravé sebevědomí. Naopak se snaží potlačovat pocity neúspěchu, exkluzi z třídního kolektivu a zvýšené množství psychosomatických potíží. Redukce vzdělávacích nároků na žáka s lehkým mentálním postižením se týká **rozsahu i obsahu učiva**. Pedagogové upravují v naukových předmětech spíše rozsah učiva, u pracovního vyučování a tělesné výchovy, kde je potřeba vycházet ze zdravotního stavu žáka, je upravován i jeho obsah. Hlavně uzpůsobují rozsah i obsah učiva individuálním dovednostem a schopnostem žáka tak, aby jeho úroveň osvojení si umožnila zvládnutí učiva následného a vedla k dosažení požadované kompetence a její praktické využitelnosti ve škole i životě. Pedagogové stanovují minimální rozsah a obsah učiva tak, aby žák splnil na alespoň minimální (nepodkročitelné) úrovni očekávané výstupy. Zde pedagogové tvoří individuální vzdělávací plán, který vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Individuální vzdělávací plán umožňuje u žáka s lehkým mentálním postižením upravit očekávané výstupy vzdělávání, případně přizpůsobit výběr učiva tak, aby byla zajištěna shoda mezi reálnými možnostmi a vzdělávacími požadavky žáka a aby vzdělávání směřovalo k dosažení jeho osobního maxima. **Modifikace podávaných informací** napomáhá zejména k pochopení osvojované látky a snadnějšímu upevnění učiva. Úprava učiva z hlediska jeho formálního zpracování zpřístupňuje učivo žákovi s lehkým mentálním postižením při zohlednění jeho tempa práce, míry unavitelnosti a při stimulaci jeho motivace k učení. U žáků s mentálním postižením často dochází k nepochopení informace z důvodu nedostatečné názornosti. Informace předávané slovně, doplněné grafickou podobou a popřípadě i názornou ukázkou, stimulují vnímání žáka z více zdrojů a proto je jeho pochopení snazší a lépe zapamatovatelné. Z pohledu učitelů je kladen velký důraz na jejich flexibilitu, individuální přístup k žákům a důkladnou pedagogickou diagnostiku.

Šestá oblast podpory se věnuje **hodnocení**, jež musí zohledňovat možnosti žáka vyplývající z dosažené úrovně kognitivních procesů. Vzdělávací proces žáků s lehkým mentálním postižením sebou přináší nový pohled na hodnocení. **Individualizace hodnocení** je úzce spjatá s diferenciací při zadávání úkolů, tj. dle schopností a dovedností daného žáka, aby se projevila pozitivní motivace k dalšímu učení. Je

součástí individuálního přístupu k žákovi, kdy pedagogům umožňuje objektivně hodnotit různé skupiny žáků, na což navazuje naplánování reálných cílů na následující období. Pedagogové v této spojitost také upozorňují na časté nerealistické sebehodnocení u žáků s lehkým mentálním postižením, které může být podpořeno z rodiny. Aby bylo *hodnocení objektivní*, tak se pedagogové nespolehají jen na jednu metodu, ale snaží se volit ty metody, které jsou nejvhodnější pro žáky, dokáží je akceptovat a díky nimž jsou pedagogové schopni zhodnotit jejich aktuální výkon, ale též pokrok, který ve výuce udělali. Dlouhodobé sledování výkonů žáka, jeho připravenost na výuku, různé druhy ověřování vědomostí a dovedností a různé druhy zkoušek (písemné, ústní či praktické) – to vše slouží jako podklady pro hodnocení a klasifikaci žáka. Pedagogové se snaží využívat inovativnější způsoby výuky, zejména skupinovou a kooperativní výuku, které se zaměřují na rozvoj jistých kompetencí důležitých pro další vzdělávání i život. Na to navazuje výběr takových forem hodnocení, které se nebudou věnovat jen úrovni znalostí, ale též informacím o průběhu učení, jeho současném stavu a kvalitě. *Z rozšířených forem hodnocení* pedagogové zmiňovali slovní hodnocení a kriteriální hodnocení. Slovní hodnocení motivuje žáka a podporuje ho též při drobném úspěchu. *Posílit motivační funkci hodnocení* pedagogové zmiňovali v souvislosti s tím, aby žák zažil pocit úspěchu během výuky. To vede k určitým změnám, zejména si pedagogové více všímají, jakými způsoby žák došel k výsledku, a více využívají individuálního přístupu k žákovi, skupinovou či kooperativní výuku. Pedagogové jsou si ale vědomi, že musí být značně opatrní při využití motivačních známek, tj. známek neadekvátních k výkonu, což se projevuje u žáků s lehkým mentálním postižením.

Posílení spolupráce mezi rodiči a jednotlivými pedagogy pomáhá také domácí **příprava na výuku**, tj. sedmá oblast podpory. Intenzivní a vytrvalá *domácí příprava na výuku* může do jisté míry kompenzovat deficit obzvláště v kognitivních funkcích. U žáků s lehkým mentálním postižením má opakování a procvičování učiva na domácích úkolech opodstatněnou roli, zejména z důvodu změn v paměťových funkcích. Toto u žáků napomáhá upevnit a zapamatovat alespoň minimální množství důležitých informací. Pro učitele je tato forma náročná, protože musí modifikovat rozsah úkolů s ohledem na využití specifických metod práce a pomůcek. S tím úzce souvisí i náročnost pro rodiče a jejich vzájemnou kooperaci s učiteli. Rodiče primárně pomáhají žákovi s kompletním pochopením zadání, s výběrem vhodných pomůcek a s dodržováním stanovených postupů. Pedagogové časově ohraničují domácí přípravu na

maximálně dvě hodiny, aby nedošlo u žáka k přetížení a s tím spojenému riziku případných psychosomatických těžkostí se značně negativním dopadem na chování žáka. Žáci dostávají upravené domácí úkoly nejčastěji ze speciálních učebnic nebo pracovních listů, kde si procvičují základní dovednosti, jež stále nejsou pro ně dostatečně zafixované a brání jim v osvojení si dalšího, navazujícího učiva.

Osmou oblast podpory tvoří **třídní kolektiv**, jelikož *klima třídy* je podstatným faktorem školní práce. Zpravidla jsou spolužáci seznámeni s problematikou lehkého mentálního postižení ještě před přijetím takového žáka a jejich vztah k němu je spíše přátelský než útočný. Právě tento krok přispívá dle pedagogů ke kladnému přijetí žáka s lehkým mentálním postižením do třídního kolektivu. Problematika spolupráce a pomoci žákům je velice ovlivněna přístupem učitele k tomuto problému. Účast žáka na všech aktivitách ve třídě souvisí do značné míry s klimatem školy, pozicí asistenta pedagoga ve třídě a s připraveností učitele. Z hlediska klimatu školy je podstatný způsob vedení školy, materiální vybavení a technické zabezpečení. Na druhou stranu pedagogové zmiňují i některé rizikové faktory, se kterými se již dříve setkali nebo kterých se obávají. Žák s lehkým mentálním postižením může mít potíže při navazování kontaktů v rámci třídy, příp. minimální zkušenost se sociálními kontakty. Celkově třída může být „předimenzována“ nadměrnou péčí učitelů o tohoto žáka. V důsledku lehkého mentálního postižení může být snížena schopnost adekvátně řešit problémové situace. S tím úzce souvisí i horší odhad důsledků jednání žáka s lehkým mentálním postižením. Podmínkou úspěšného vzdělávacího procesu je dobrá znalost struktury třídy, v tomto ohledu je nezbytné uplatňovat princip spolupráce všech zainteresovaných osob, a schopnost předvídat rizikové situace, kdy opět pedagogové využívají psychologickou podporu při zjišťování aktuálního klimatu třídy.

**Organizační a personální podmínky realizace podpůrných opatření** spadají do poslední oblasti podpory. V praxi edukace žáků s lehkým mentálním postižením je důležitá připravenost organizační (jak lze podporu poskytovat) i personální (kdo danou podporu poskytuje). Organizační opatření zahrnují dokumentační materiály, které jsou jistým způsobem shrnutím navržených podpůrných opatření. Inkluzivní vzdělávání není pouze o žácích a učitelích, ale též o velké zodpovědnosti a pečlivosti při práci spojené s administrativou, kterou musejí vykonávat ředitelé i pedagogičtí pracovníci. Učitelé vzdělávají různorodé žáky podle školního vzdělávacího programu a jsou orientováni na využití nabytých poznatků v praxi a uvědomělé rozvíjení schopností žáků, čímž vytvářejí optimální podmínky pro inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Školy tvoří pro žáky s lehkým mentálním postižením inkludované ve škole hlavního vzdělávacího proudu *individuální vzdělávací plány*, které pravidelně aktualizují na podkladě měnících se potřeb jednotlivých žáků. Na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu participuje velké množství pedagogů vzhledem k typu postižení žáka a vzhledem k tomu, jak s tímto žákem přicházejí ve vyučování do styku. S těmito plány poté školy flexibilně a průběžně pracují a dle potřeb aktualizují. Velká pozornost je věnována praktické užitečnosti tohoto dokumentu. Pedagogové při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu častěji volí elektronickou podobu formuláře, jelikož práce s ní je mnohem jednodušší, než s papírovou podobou s pevně stanovenými kolonkami. V pravidelných intervalech pak školy poskytují, se souhlasem zákonného zástupce žáka, detailně specifikované hodnocení individuálního vzdělávacího plánu školskému poradenskému zařízení. Dalším velmi důležitým dokumentem pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je doporučení, které pro tyto žáky vydává speciálně pedagogické centrum. Dle doporučení mohou navštěvovat žáci s lehkým mentálním postižením taktéž předmět speciálně pedagogické péče, který nejčastěji zajišťuje školní speciální pedagog. Popřípadě pedagog pracuje i se zprávou ze speciálního pedagogického centra, ale to pouze v případě, pokud ji zákonný zástupce pedagogovi poskytne. Personální opatření zahrnuje charakteristiku pracovních pozic, které participují na vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením. *Asistenti pedagoga* jsou jedním z důležitých předpokladů úspěšné inkluze žáků s lehkým mentálním postižením do škol hlavního vzdělávacího proudu. Někdy je to právě asistent, kdo přebírá hlavní roli nejen v komunikaci s žákem, ale taktéž v oblasti plánování jeho rozvoje a odhadu jeho schopností. Učitelé dodali, že spolupráci s asistentem pedagoga je potřeba hodnotit zcela individuálně, protože také záleží na jeho charakterových rysech, vzdělanosti, znalosti problematiky lehkého mentálního postižení, roli ve třídním kolektivu a přístupu k daným úkolům. Role asistenta pedagoga byla zmiňována hlavně v souvislosti s vyrovnáváním tempa a nároků výuky ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Asistent pedagoga se primárně zaměřuje na pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti, při komunikaci se žáky a s rodinou žáků, při adaptaci žáků na školní prostředí, při přípravě na výuku a při výuce. Jeho role může být důležitá při posilování klimatu třídy pozitivním směrem. Asistent pedagoga taktéž napomáhá při tvorbě podmínek pro týmovou kooperaci, umožňuje více možností pro individuální práci se žákem a má možnost detailněji poznat charakterové rysy daného žáka. Vždy ale musí mít na paměti naplňování speciálních vzdělávacích potřeb daného žáka, potřebu přirozených



sociálních kontaktů, podporu autonomie a nevykonávání těch činností žáka, které je schopen zvládnout sám. *Školní speciální pedagog* je stále ještě pouze „nadstavbová součást“ školního poradenského pracoviště. Ten se zabývá zejména včasnou identifikací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vytvářením, příp. realizací strategií a postupů vedoucích ke zmírnění nebo úplnému odstranění výukových potíží. Při správně fungujícím pedagogickém sboru může být pomocníkem pro učitele v oblasti vzdělávání žáků, jež často neplní představy běžných učitelů. Zároveň je nutné zmínit, že taktéž vykonává reedukační činnosti. *Školní psycholog* rovněž není v základní sestavě školního poradenského pracoviště, i když učitelé o jeho pozici ve škole nepochybují. Věnuje se krizové intervenci. Významnou roli sehrává nejen v podpoře vzdělávání jednotlivých žáků, ale snaží se tvořit a udržovat zdravé klima školy i jednotlivých tříd, což opět souvisí s optimálně fungujícím pedagogickým sborem. Plní i preventivní funkci v ostrakizaci žáků se zdravotním či sociálním znevýhodněním. Sociální pedagog má v gesci sociální problematiku rodin. Jeho pozice se osvědčila především ve školách s vyšší koncentrací žáků ze sociálně vyloučených lokalit. Zaobírá se sociální situací žáků a jejími negativními dopady na vzdělávání, pravidelnou docházkou do školy, fungováním základních společenských mechanismů v rodinném prostředí. Neméně důležitou oblastí je taktéž zjišťování přítomnosti základních sociálních a hygienických návyků u žáků. Pedagogové jako riziko uvedli nedostatek finančních prostředků na plat tohoto odborného pracovníka. *Školská poradenská zařízení* (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum) jsou považována většinou pedagogů za přínosnou a nezbytnou součást edukačního procesu žáků s lehkým mentálním postižením. Ojediněle se v rozhovorech vyskytl opačný názor učitelů, kteří považují tato zařízení za zbytečné instituce, jež se školami komunikují minimálně, ba dokonce vůbec. Speciálně pedagogické centrum bylo zmíněno negativně hlavně v oblasti poradenské činnosti u konkrétních případů a především účast pracovníků speciálně pedagogického centra ve vzdělávacím procesu, která probíhala spíše okrajově, někdy jinou formu, než by si pedagogové představovali. Jisté riziko taktéž učitelé vidí v přetížení pracovníků speciálně pedagogického centra, ať už nedostatečné personální zabezpečení nebo narůstající množství tzv. rediagnostik. Naopak kladně pedagogové hodnotili oblast doporučení vhodných metod a postupů s žáky s lehkým mentálním postižením, organizace vzdělávání a kompenzačních pomůcek. Taktéž byla zmíněna oblast konzultační činnosti při sestavování individuálního vzdělávacího plánu.

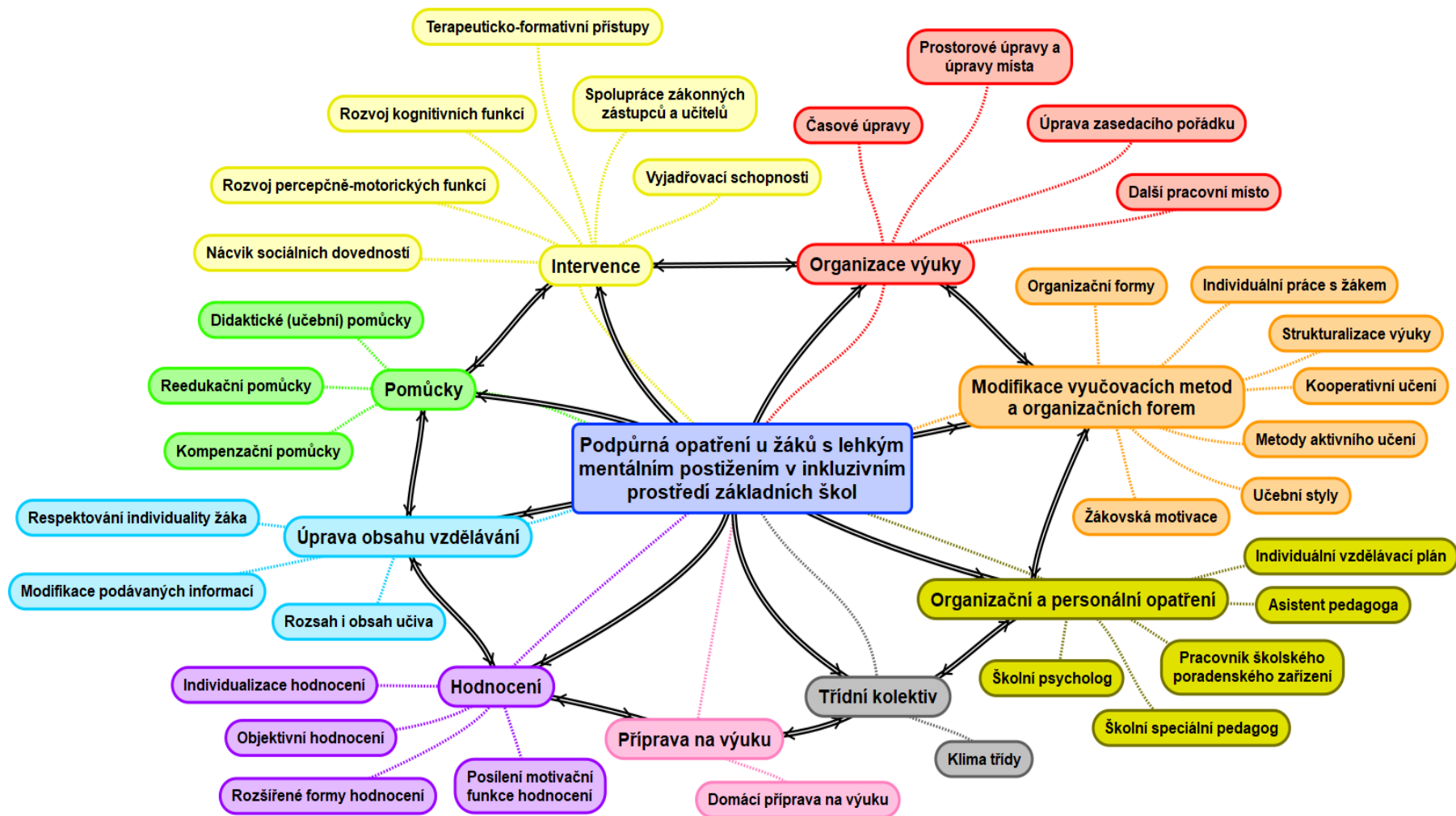


Schéma 6: Podpurná opatření u žáků s lehkým mentálním postižením v inkluzivním prostředí základních škol

### 7.3 Doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi

Nejdříve je důležité přikročit ke komplexnějšímu přezkoumání diagnostických postupů i personálního a organizačního zabezpečení školského poradenství. To samozřejmě není dostatečným řešením, jelikož poradenští pracovníci stanovující diagnózu mentálního postižení jsou si v mnoha případech vědomi toho, že není zcela správné přidělit žákovi diagnózu zejména lehkého mentálního postižení. V běžné třídě základní školy se budou velmi obtížně vzdělávat žáci znevýhodnění zdravotně nebo tím, že jim rodina neposkytuje (a mnohdy nemůže poskytnout) potřebnou podporu ve vzdělávacím procesu. Tento názor zastávají někteří poradenští pracovníci a navrhují nejlepší řešení pro žáky, a to vzdělávání ve třídách či školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona. Tak dostávají stovky žáků diagnózu lehkého mentálního postižení, ačkoli příčiny jejich speciálních vzdělávacích potřeb jsou reálně odlišné a vyžadují odlišnou formu i míru podpory. Nejlepší řešením se jeví komplexní podpora běžných základních škol při vzdělávání žáků s rozličnými potřebami. Důležité je udělat více kroků k tomu, aby znevýhodnění žáci obdrželi adekvátní podporu ve škole hlavního vzdělávacího proudu, aniž by musely dostávat diagnózu lehkého mentálního postižení.

Speciální pedagogové musí klást důraz na systematickou komunikaci s učiteli, kteří vyučují žáky s lehkým mentálním postižením, aby byl jednotný přístup ve vzdělávání těchto žáků. Učitelé by měli klást větší důraz na konzultace se zákonnými zástupci žáků s lehkým mentálním postižením, aby zákonní zástupci dokázali zvolit správné přístupy v rámci domácí přípravy. Je nesmírně důležité, aby zákonní zástupci měli informace o metodách a formách práce, s nimiž se pracuje s jejich žákem, aby na ně mohli navázat v domácím prostředí. Poradenští pracovníci jednotlivých škol by měli ve větší míře navzájem spolupracovat v rámci metodických setkání, aby získali nové poznatky k práci se žáky s lehkým mentálním postižením. Speciální pedagogové musí klást důraz na správné rozpracování individuálních vzdělávacích plánů, aby měli učitelé přesně určené pokyny při práci s žáky s lehkým mentálním postižením. Zvyšovat dostupnost a podporovat kvalitu doučování a další podpory žáků ve vzdělávacím procesu. Podporovat sociální status škol a jejich provázání s komunitou.

V edukaci žáků s lehkým mentálním postižením vycházet z jejich individuality. Vzdělávací proces orientovat na využitelnost a smysluplnost v situacích skutečného praktického života. Ve vzdělávání se zaměřovat na intenzivní zpětnou vazbu a vycházet

z důkladné diagnostiky jakožto ústředního činitele stanovujícího volbu vzdělávacích intervencí. Žáky s lehkým mentálním postižením posuzovat a hlavně chápat ve vzájemném působení s jeho sociálním prostředím. Před přijetím žáka s lehkým mentálním postižením do kolektivu třídy adekvátně informovat jeho spolužáky o přijetí tohoto žáka. V průběhu základního vzdělávání by měl být kladen větší důraz na budování sebejistoty u žáků, zejména u těch, kteří v edukačním procesu dlouhodobě selhávají. V návaznosti na budování sebejistoty by mělo být dále podporováno osvojování metakognitivních strategií. Podpora žáků s lehkým mentálním postižením by se také měla týkat budování sociálních vztahů a udržování přátelství s vrstevníky skrze vytváření vrstevnických skupin.

Je důležité pamatovat na to, že žádná metoda práce u žáků s lehkým mentálním postižením není univerzální pro každého žáka, proto je potřeba hledat vhodné metody, které žákovi vyhovují, případně je modifikovat. V edukačním procesu klást důraz na metody demonstrační (zprostředkovaného přenosu informací) a pracovní (praktických prací). Při vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením pravidelně opakovat učivo v kratších intervalech (orientační otázky v průběhu výkladu, na závěr hodiny a následujících hodinách), následně po větších tematických celcích a na konci časového období (čtvrtletně, pololetně). Pedagogové musí klást velký důraz na posilování vnitřní motivace orientované emocionálně. V edukačním procesu uplatňovat variabilnější organizaci výuky s důrazem na diferenciaci a individualizaci výuky. V případě žáků s lehkým mentálním postižením je nutné kombinovat frontální vyučování s dalšími vyučovacími formami (skupinové a kooperativní vyučování nebo individuální výuka). Ve vyučovacím procesu žáků kombinovat literární pomůcky se symbolickými pomůckami (grafy, schémata) a dvojrozměrnými pomůckami statického charakteru (dataprojektory, fólie). U žáků s lehkým mentálním postižením využívat výpočetní techniku (počítačové programy, tablety) jakožto prostředek výuky a pracovní nástroj, ale také méně obvyklé literární pomůcky (encyklopedie, časopisy). Žáky s lehkým mentálním postižením kombinovaně hodnotit (klasifikační stupnice a slovní hodnocení) a vést k pravidelnému sebehodnocení jakožto prostředku sebepoznávání, a to formou slovního sebehodnocení výsledků práce žáků (ihned po jejím dokončení v závěru vyučovací hodiny) nebo za pomoci pracovních listů. V rámci hodnocení žáků je důležité pozitivní hodnocení a ocenění nejen výsledku, ale i snahy u žáků s lehkým mentálním postižením.

Do edukačního procesu žáků zařazovat terapeuticko-formativní přístupy nebo jejich prvky, především muzikoterapii, ergoterapii, arteterapii a dramaterapii. Zapojovat více kanálů při přijímání informací a informace zvýrazňovat v maximální možné míře, aby byla zajištěna co nejvyšší úroveň zpracovávání přijímaných informací. V průběhu vyučování zařazovat taktéž cvičení na rozvoj grafomotoriky a psychomotorická cvičení. V rámci rozvoje jazykových kompetencí citlivě vysvětlovat ostatním spolužákům ve třídě potíže žáka s lehkým mentálním postižením. Zajistit, aby ostatní spolužáci akceptovali, že konkrétní žák nerozumí složitějším slovním sdělením, vyjadřuje se pomaleji, delší dobu trénuje některé výrazy a potřebuje pro jejich nácvik prostor. Cvičení k rozvoji kognitivních funkcí i specifických dovedností sestavovat od jednodušších úkolů směrem k obtížnějším. Pro každého žáka volit dané aktivity podle jeho současné úrovně rozvoje konkrétní funkce a schopnosti zaměření pozornosti. Při práci je nezbytné zajistit klid a dát žákovi dostatečné množství času k řešení předložené úlohy.

V inkluzivním vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je potřeba klást důraz na týmovou kooperaci všech odborníků, kteří pracují s touto skupinou žáků, aby bylo zajištěno co nejefektivnější vzdělávání. Důležité je zaměřit se na komunikaci zákonných zástupců žáků, ať už zákonných zástupců intaktních žáků nebo zákonných zástupců žáků s lehkým mentálním postižením, aby nedocházelo k nadbytečným sporům ohledně inkluzivního vzdělávání. V rámci inkluzivního vzdělávání je dále potřebné cílit pozornost na vzdělávání asistentů pedagoga, aby studenti již během studia získali komplexní informace o využívání účelných a vhodných strategií inkluzivního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a sociálním znevýhodněním. Taktéž je nezbytné zabezpečit kvalitní vzdělávání učitelů, aby byli připraveni na inkluzivní model vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Podporovat znalosti pedagogů při činnosti s heterogenní skupinou žáků. Při osvětové činnosti adekvátně a důkladně interpretovat podobu inkluzivního vzdělávání, aby v tomto zbytečně nevznikalo nedorozumění. Ve větší míře využívat služeb sociálního pedagoga, který má primárně spolupracovat s rodinou žáka s lehkým mentálním postižením nebo sociálním znevýhodněním, načež rodinné prostředí je jedním z nejpodstatnějších faktorů, které ovlivňují správný model inkluzivního vzdělávání.

## Závěr

Současným trendem v zemích Evropské unie je rozvíjení politiky zaměřené na začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu. Cílem inkluze je vytvořit takové výchovně vzdělávací prostředí, ve kterém se všichni zúčastnění (žáci, učitelé, rodiče žáků) budou cítit dobře a bezpečně, takové, které bude maximálně vstřícné z hlediska jejich individuálních potřeb (Bartoňová, Vítková et al. 2012; Schöller, 2009). Inkluze se vytváří v čase a její úspěch závisí na přípravě a pevných základech, které byly položeny. Inkluze se obecně zakládá na uznání celostního obrazu člověka, inkluze se nestává, je to proces. Inkluzi lze definovat jako začleňování prostředků, které jsou součástí učebních stylů a vzdělávacích potřeb žáků (Tomlinson, 1997). Tato definice rozpoznává potřebu přístupu zaměřeného na žáka, pokud má být inkluze úspěšná. Ve stejnou dobu, kdy je inkluze zacílena na podporu všech, je důležité, aby individuální potřeby žáků, obzvláště těch, kteří mají nějaké speciální vzdělávací potřeby, nebyly přehlíženy.

Ve vývoji směrem k inkluzivnímu vzdělávání hrají nezastupitelnou roli ředitelé škol (European Agency for Development in Special Needs Education, 2007). I když učitelé zastávají vedoucí pozici a mohou ovlivnit výuku a učení v inkluzivní třídě, nemohou zajistit rozvoj inkluzivní praxe, jestliže nemají při své práci a dalším profesním rozvoji oporu ze strany vedení školy. Vedení školy musí vytvořit podmínky pro rozvíjení inkluze prostřednictvím pevných vztahů, odpovědné spolupráce, týmové práce, rozborů a inovace (Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol & Lukas, 2015).

Efektivní inkluze pro žáka zahrnuje nespočet faktorů. Jedním z nich je chápání konceptu inkluze, nastavení rovných podmínek a vzdělávacích příležitostí, správné stanovení kritérií pro posuzování a definování vzdělávacích výstupů, zabezpečení diferenciací, odborná připravenost a profesionalita pedagogů, zabezpečení podpůrných opatření, zajištění managementu vzdělávání pro všechny žáky. Výzvou je, jak efektivně dokážou učitelé a ostatní zaměstnanci naplňovat speciální vzdělávací potřeby žáků v inkluzivním prostředí (Zámečnicková, Vítková et al. 2015). Kontroverze, kterou je inkluze obklopena, je způsobena množstvím faktorů zahrnujících nedostatečnou připravenost učitelů mainstreamových škol na práci s žáky s vysokou mírou potřeby podpory a přijetím inkluzivní praxe bez pečlivého zaměření na vzdělávací výsledky (Giorcelli, 1995).

Inkluzivní vzdělávání není odmítání individuálních rozdílů, ale přizpůsobení individuálních rozdílů skrze strukturu a proces, který je pro žáky dostupný. Pokud mají mít žáci se speciálními vzdělávacími potřebami z inkluze užitek, vyžaduje to další zvážení ve smyslu struktury a procesu naplňování vzdělávacích, sociálních a emocionálních potřeb. Inkluzivní vzdělávání lze považovat za klíčový mechanismus sociální inkluze, neboť dosažení plnohodnotného vzdělání je jedním z nejdůležitějších kroků k sociálnímu začlenění (Florian, 2005; Prengel, 2006; Sielert, Jaeneke, Lamp & Selle, 2009).

Samotné hodnocení kvality inkluzivního vzdělávání na základních školách je v současné době možné provést pomocí řady nástrojů. Cílem dostupných nástrojů, které se pokouší evaluovat proinkluzivní školy, je poskytnout škole zpětnou vazbu, která shrnuje možnosti dalšího rozvoje školy inkluzivním směrem (Janík, Pešková et al. 2012). Inkluzivní vzdělávání všech žáků v období povinné školní docházky, která je stanovena zákonem, je v současnosti vnímáno jako vyvíjející proces, který se týká všech úrovní systému vzdělávání, rodičů a jednotlivých žáků.

Cílem tohoto procesu je nastavení podmínek pro vzdělávání všech žáků, rovný přístup ke vzdělávání s přiměřenou podporou potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. K naplnění speciálních vzdělávacích potřeb žáka je nezbytné posouzení rozsahu jednotlivých podpůrných opatření a následné zařazení žáka do odpovídajícího stupně podpory, které provede školské poradenské zařízení (Bartoňová, Vítková et al. 2015). Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (MŠMT, 2014) řeší prioritní témata, která souvisí s nastavením podmínek rovných příležitostí ve vzdělávání pro každého. Změny v zásadních školských dokumentech souvisí i se zavedením systému podpůrných opatření nejen u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale taktéž žáků nadaných a jinak znevýhodněných v oblasti edukačního procesu. Zavedení systému podpůrných opatření v edukačním procesu stimuluje a maximálně rozvíjí všechny žáky s využitím jejich daného potenciálu.

Změny, které probíhají ve společnosti, odráží také změny v potřebách uživatelů pedagogicko-psychologických služeb poskytovaných ve školství. Na školách se předpokládá změna v obsahu a organizaci poskytovaných pedagogicko-psychologických služeb. Školy potřebují vytvářet programy prevence sociálně patologických jevů, zejména šikany, prevence zneužívání návykových látek, prevence rasismu a xenofobie. Potřebují metodickou pomoc pro úspěšnou inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a pro práci s nadanými žáky. Školy by měly

poskytovat také základní služby kariérového poradenství, na které budou navazovat specializované poradenské služby poskytované dalšími subjekty. Program a prognózy vývoje českého školství předpokládají zkvalitnění pedagogického a psychologického diagnostikování a prognózování dalšího vývoje žáků. Tento předpoklad zahrnuje také potřebu vytvořit pro pedagogy podporu psychologů při aplikaci a interpretaci používaných diagnostických nástrojů a prohlubovat tak kompetence učitelů v oblasti pedagogicko-psychologických aspektů vzdělávacího procesu (Opekarová, 2010; Štech & Zapletalová, 2013).

Na úrovni školy figuruje školní poradenské pracoviště, které se zabývá zejména poruchami chování, školní neúspěšností žáků a inkluzí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Funkce pracoviště se zaměřuje především na kvalitní výchovně vzdělávací proces a vhodnou připravenost na profesním poli žáků. Pracoviště poskytuje okamžitou pomoc těm, kteří vykazují ohrožení kvalitního výchovně vzdělávacího procesu a snaží se předcházet prohlubování potíží nebo problémů, které by celkový proces mohly negativně ovlivnit (Valentová a kol. 2013). Každá škola si samostatně zpracovává svůj školní program pedagogicko-psychologického poradenství, vytváří ho na základě Koncepce poradenských služeb. Odpovědnost za tento program nesou ředitelé školy, kteří musí zajistit rozvržení kvalitního časového plánu pro poradenskou činnost, vhodné rozdělení rolí, zajistit zkvalitnění vzdělanosti pedagogických pracovníků, rozdělit vhodně spolupráci celé školy a zajistit funkčnost spolupráce mezi školou a rodiči. Musí zde také fungovat spolupráce mezi školou a jinými školskými poradenskými zařízeními. Pracovníky školního poradenského pracoviště jsou zejména školní metodik prevence a výchovný poradce. Dále pak škola může zajistit funkci školního speciálního pedagoga a školního psychologa, ale často tyto dva pracovníci na škole chybí, což představuje závažný problém (Michalík, 2008).

Vzdělávání a sociální inkluze žáků s lehkým mentálním postižením do škol hlavního vzdělávacího proudu je ovlivněno mnoha faktory. Společná výuka žáků s lehkým mentálním postižením a intaktních žáků se zakládá na tvorbě učebních situací, které zohledňují individuální učební možnosti všech zúčastněných žáků a zasazují je do společného učebního procesu. Plánování inkluzivního vyučování ve třídě či škole předpokládá brát v úvahu individuální podpůrná opatření využívaná u žáků s lehkým mentálním postižením. Ze strany školy to znamená uplatňování speciálních metod, forem a přístupů realizovaných nad rámec běžné kompetence pedagoga, speciálních učebnic a učebních materiálů používaných při vzdělávání, didaktických materiálů,



kompenzačních pomůcek, snížených počtů žáků ve třídě, podpůrné služby asistenta pedagoga, individuálního vzdělávacího plánu a poskytování pedagogicko-psychologických služeb. Speciální vzdělávací potřeby žáků s lehkým mentálním postižením zohledňují učitelé využitím vnější a vnitřní diferenciacce, např. žáci by měli dostávat úkoly, které jsou kompatibilní s jejich individuálním učebním profilem. Inkluze žáků s lehkým mentálním postižením v hlavním vzdělávacím proudu je ovlivněna i úrovní spolupráce s jednotlivými subjekty (speciálně pedagogické centrum, asistent pedagoga, školní psycholog, speciální pedagog, učitel na škole, zákonný zástupce žáka) (Ainscow, Dyson, Booth & Farrell, 2006; Bartoňová, 2013; Henley, Ramsey & Algozzine, 2002; Kratochvílová, Havel & Filová, 2011; Vančová a kol. 2010; Viktorin & Vrubel in Vrubel a kol. 2016). Inkluzivní škola věnuje taktéž velkou pozornost sociální stránce kolektivu třídy. Jednotlivé vztahy v inkluzivní třídě s žákem s lehkým mentálním postižením by měly být cíleně podporovány, spolužákům vštěpována vzájemná pomoc, respektování individuálních potřeb. Třída by měla být pro žáka atraktivní, rozlehlá a plně vybavená nábytkem, nástěnkami, regály s knihami a úložnými prostory. Efektivní uspořádání třídy zmírňuje hluk a vyrušování, podporuje kooperaci mezi žáky a tím zbývá více času pro učení (Bartoňová, Vítková et al. 2011; Hartl & Hartlová, 2010; Lechta ed. 2012).

V rámci disertační práce byly zpracovány dva výzkumné projekty. Hlavním cílem prvního výzkumného projektu předkládané disertační práce bylo zjištění a analýza činností jednotlivých pracovníků školního poradenského pracoviště ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Práce dále obsahovala parciální cíle. Byly stanoveny statistické hypotézy, u kterých byla v závěru výzkumného šetření statistickou procedurou ověřována jejich platnost. Hlavním cílem druhého výzkumného šetření byla analýza podpůrných opatření u žáků s lehkým mentálním postižením v inkluzivním prostředí základních škol, z něhož vyplynuly parciální výzkumné otázky. K zodpovězení výzkumných otázek (VO) byly využity výpovědi informantů v rámci polostrukturovaných rozhovorů.

**Teoretická část** disertační práce je zpracovaná monografickou procedurou s technikou analýzy české i zahraniční odborné literatury, legislativních opatření, statistických zdrojů a komparace informativních zdrojů. V první kapitole byla vymezena teoretická východiska. Byl vysvětlen pojem inkluze a inkluzivní vzdělávání, dále bylo charakterizováno inkluzivní vzdělávání v komparaci vybraných zemí. Tématem třetí subkapitoly byla participace na vzdělávání a podpora žáků se speciálními

vzdělávacími potřebami v inkluzivní škole ve Švýcarsku, Německu a České republice, závěr kapitoly byl věnován metodologickým východiskům ve vztahu k řešené problematice v disertační práci a výzkumných projektech. Druhá kapitola se zabývala vzděláváním žáků s lehkým mentálním postižením. V první subkapitole je věnována pozornost mentální retardaci a mentálnímu postižení, respektive jejich vymezení. Ve druhé subkapitole byla popsána osobnostní specifika jedinců s mentálním postižením. Následující subkapitola se věnuje specifickým inkluzivní edukace žáků s lehkým mentálním postižením, zejména vymezuje didaktické zásady, metody, organizační formy a vyučovací prostředky. Poslední část kapitoly se věnuje strategii hodnocení žáků s lehkým mentálním postižením. Třetí kapitola se zabývala pedagogicko-psychologickými poradenskými službami. V první subkapitole byla charakterizována individuální podpora vztažená k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. V dalších dvou subkapitolách byla popsána školská poradenská zařízení, tj. speciálně pedagogické centrum a pedagogicko-psychologická poradna, a školní poradenské pracoviště. Pozornost byla věnována pozicím školního metodika prevence, výchovného poradce, školního speciálního pedagoga a školního psychologa. Kapitola je uzavřena problematikou věnovanou poradenské podpoře rodičům při edukaci dítěte.

**Empirická část** disertační práce obsahuje dva výzkumné projekty. Ve čtvrté a páté kapitole byl zpracován první výzkumný projekt. Čtvrtá kapitola obsahovala stanovené cíle výzkumného šetření a statistické hypotézy. Dále byla popsána metodika výzkumného šetření a uvedena interpretace získaných výsledků. Pátá kapitola obsahovala vyhodnocení stanovených hypotéz, dále závěry prvního výzkumného šetření a z nich vyplývající doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi. V rámci prvního výzkumného projektu bylo provedeno výzkumné šetření, které se opírá o statistickou proceduru. Výzkum kvantitativního charakteru byl realizován za využití techniky dotazníku vlastní konstrukce. V rámci výzkumného šetření tvořili analytickou jednotku ředitelé úplných základních škol v Jihomoravském kraji. Výsledky získaných dat byly zpracovány do přehledných tabulek a grafů a následně interpretovány. Po interpretaci výsledků byla ověřována platnost stanovených hypotéz, které se vztahovaly k výzkumnému vzorku. Na základě výsledků získaných dat byla navržena doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi. V šesté a sedmé kapitole byl představen druhý výzkumný projekt. Šestá kapitola obsahovala metodiku výzkumného šetření a realizaci. Kvalitativní výzkum byl realizován technikou polostrukturovaného rozhovoru. Data, získaná analýzou rozhovorů za využití techniky otevřeného kódování a seskupená

do analytických jednotek, byla kategorizována pomocí axiálního kódování. Mezi sestavenými kódy byly vyhledávány vztahy, které jsou graficky zobrazené v kauzálních sítích (selektivní kódování). Soubor informantů tvořilo 11 osob (6 učitelů základní školy a 5 učitelů bývalé základní školy praktické) z Břeclavi. Poslední (sedmá) kapitola obsahovala výsledky analýzy rozhovorů, vyhodnocení výzkumných otázek a diskuzi, na jejímž základě byla formulována doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi.

Z důvodu zajištění co nejprofesionálnější a nejkomplexnější podpory žáků během vzdělávacího procesu by měl v každém školním poradenském pracovišti působit tým odborníků. Především by se v týmu školního poradenského pracoviště mělo ustálit místo školního psychologa, jelikož jeho přítomnost ve škole a práce přináší pozitivní výsledky v prevenci školních patologických jevů i v řešení problémů. Z pohledu inkluze a žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními je stále větší nutností speciální pedagog, neboť jsou z toho hlediska na školu přeneseny další nové kompetence. K optimálnímu a adekvátnímu fungování školního poradenského pracoviště je důležité, aby cítilo podporu od vedení školy a aby fungovaly jejich vzájemné vztahy. Taktéž je nezbytné vybudování a fungování vzájemné kooperace jednotlivých členů školního poradenského pracoviště a ostatních pedagogů školy. Jestliže vyučující odmítá kooperovat, tak jsou pomoc a intervence školního poradenského pracoviště mířená k žákovi zablokovány. Právě pedagogové jsou ti, kteří mohou mít na chování a postoje žáků velký vliv, neboť jsou s nimi v nejtěsnějším kontaktu (Viktorin, 2017).

Zařazení žáka s lehkým mentálním postižením do školy hlavního vzdělávacího proudu je potřeba důkladně zvážit a říci si, zda je tím správným krokem. I když žák s lehkým mentálním postižením bude začleněn mezi své intaktní vrstevníky, nemusí to nutně znamenat, že onen žák tuto školu bude chtít navštěvovat. Existuje velké množství faktorů, které je potřeba mít na zřetel. Hned na počátku je důležité vysvětlit intaktním spolužákům, proč jejich třídu navštěvuje žák s lehkým mentálním postižením a jak se k tomuto žákovi chovat. Právě nedostatečné vysvětlení by mohlo u spolužáků vyvolat posměch a poukazování na nedostatky žáka. Ze strany žáků se pedagogové mohou setkat s otázkami typu, proč nemůže být jeho práce ve stejném rozsahu jako ta naše nebo proč je jeho klasifikace odlišná. Dále je potřebné mít na paměti i tempo ve vyučovacím procesu běžných základních škol, zda bude zcela individuálně uzpůsobeno žákovi s lehkým mentálním postižením. Rychlejší tempo ve vyučovacím procesu může být pro tohoto žáka velkou psychickou zátěží, a to i za podpory asistenta pedagoga. Podstatnou roli ve vzdělávacím procesu hraje též snížený počet žáků ve třídě. Velký

počet žáků ve třídě vede k větší časové náročnosti pedagogů nejen při přípravě na výuku, ale i v hodinách. Pedagog musí pro všechny žáky – průměrné, nadané, znevýhodněné – připravit práci tak, aby se žádný žák z těchto skupin nenudil a žáci slabší, aby dostatečně pochopili zadání dané látky. I kooperace s asistentem pedagoga, který je nápomocný v hodinách, může vést ke zpomalení výuky. Bývalé základní školy praktické mají snížený počet žáků ve třídě, přizpůsobené tempo výuky, individuální přístup učitelů i speciálních pedagogů. Zákonný zástupce žáka má právo zvolit, jak má být jeho dítě vzděláváno. Rodiče žáků v běžných základních školách mohou být pobouřeni vůči začleňování žáků s lehkým mentálním postižením. Mohou nabýt dojem, že není jejich dětem poskytnuta dostatečná časová rezerva ze strany pedagoga. Inkluzivní vzdělávání není vhodné pro každého žáka s lehkým mentálním postižením. Je důležité posoudit každého žáka zvlášť, jeho míru postižení, a tím zjistit, co může v rámci inkluzivního vzdělávání konkrétní škola žákovi poskytnout.

## Shrnutí

Disertační práce a výzkumné projekty se zabývají analýzou činností jednotlivých pracovníků školního poradenského pracoviště ve školách hlavního vzdělávacího proudu v Jihomoravském kraji a analýzou podpůrných opatření u žáků s lehkým mentálním postižením v inkluzivním prostředí základních škol v Břeclavi.

Teoretická část disertační práce je rozčleněna do tří kapitol. V první kapitole je specifikován pojem inkluze a inkluzivní vzdělávání. Zde je charakterizována současná vzdělávací politika některých zemí, které jsou na cestě k inkluzi a inkluzivnímu vzdělávání. Kapitola zahrnuje analýzu a komparaci podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve vybraných zemích. Součástí kapitoly je pojednání o problematice metodologie ve vztahu k disertační práci a výzkumným projektům. Druhá kapitola se zaměřuje na žáky s lehkým mentálním postižením. Zde je definováno pojetí mentálního postižení, také jsou vymezena osobnostní specifika žáků s mentálním postižením a specifikován proces vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v inkluzivní škole. Závěr kapitoly je věnován strategii hodnocení na základní škole. Poslední teoretická kapitola pojednává o individuální podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu, školském poradenském zařízení a školním poradenském pracovišti. Stručné pojednání o poradenské podpoře rodičům při edukaci dětí je také součástí této kapitoly.

Empirická část disertační práce obsahuje dva výzkumné projekty. Čtvrtá kapitola charakterizuje kvantitativní výzkum realizovaný technikou dotazníku vlastní konstrukce, který byl adresován ředitelům úplných základních škol v Jihomoravském kraji. Výsledky výzkumu byly zpracovány do tabulek a grafů. Získaná data byla zpracována statistickou metodou pomocí bivariační analýzy. Pátá kapitola předkládá závěry prvního výzkumného projektu a doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi. Šestá kapitola charakterizuje kvalitativní výzkum realizovaný technikou polostrukturovaného rozhovoru. Soubor informantů tvořilo 11 osob (6 učitelů základní školy a 5 učitelů bývalé základní školy praktické) z Břeclavi. Získaná data byla analyzována za využití techniky otevřeného kódování do analytických jednotek. Jednotlivé části byly kategorizovány pomocí axiálního kódování. Spojení a vztahy mezi stanovenými kódy byly identifikovány a následně graficky zobrazeny v kauzálních sítích (selektivní kódování). Sedmá kapitola obsahuje závěry druhého výzkumného

projektu a diskuzi, na jejímž základě byla sestavena doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi.

## Summary

The Dissertation thesis and research projects deal with the analysis of the activities of the individual staff of the school counselling centre in mainstream schools in the South Moravian Region and with the analysis of support measures for pupils with mild intellectual disabilities in the inclusive environment of primary schools in Břeclav.

The theoretical part of the dissertation thesis is divided into three chapters. In the first chapter is specified the concept of inclusion and inclusive education. Here is characterized the current education policy in some countries, which are on the way to inclusion and inclusive education. The chapter includes of analysis and comparison of supportive measures for pupils with special educational needs in selected countries. Part of the chapter is also a treatise about the issue of methodology in relation to the dissertation thesis and research projects. The second chapter focuses on pupils with mild intellectual disabilities. There is defined the concept of intellectual disability, in this chapter are also defined personality specifics of pupils with intellectual disabilities and specified the process of education of pupils with mild intellectual disabilities in an inclusive school. The conclusion of the chapter is devoted to the evaluation strategy at primary school. The last theoretical chapter discusses about the individual support for pupils with special educational needs in mainstream school, a school counselling facility and school counselling centre. A brief treatise about counselling support to parents in the education of children is also part of this chapter.

The empirical part of the dissertation thesis contains two research projects. The fourth chapter characterizes a quantitative research realized by technique of a questionnaire by own design, which was addressed to headmasters of complete primary schools in the South Moravian Region. Results of research were processed into charts and graphs. The obtained data were processed by statistical method using bivariate analysis. The fifth chapter presents the conclusions of the first research project and recommendations for special educational theory and practice. The sixth chapter characterizes the qualitative research realized by technique of the semi-structured interview. The set of informants consisted of 11 people (6 primary school teachers and 5 teachers of the former practical primary school) from Břeclav. The obtained data were analyzed using open coding into analytical units. Individual parts were categorized by means of axial coding. Connections and relationships between established codes were

identified and subsequently graphically displayed into causal networks (selective coding). The seventh chapter contains the conclusions of the second research project and the discussion, on the basis of which recommendations for special educational theory and practice were drawn up.



## Seznam literatury

### Knížní a časopisecké zdroje:

1. Adamus, P. (2015). *Metodika hodnocení kvality školy*. Opava: Slezská univerzita.
2. Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive School*. London: Routledge.
3. Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.
4. Ainscow, M., Dyson, A., Booth, T., & Farrell, P. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
5. Aldrich, R. (1982). *An introduction to the history of education*. London: Hodder and Stoughton.
6. Amrhein, B. (Hrsg.) (2016). *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung: Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte*. Bad Heilbrunn: Julius Klinhardt.
7. Amrhein, B., & Dziak-Mahler, M. (Hrsg.) (2014). *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster: Waxmann.
8. Anderson, G. J. (1998). *Fundamentals of educational research*. London: Routledge.
9. APA. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington: American Psychiatric Association.
10. Apel, H. J., & Knoll, M. (2001). *Aus Projekten lernen: Grundlegung und Anregungen*. München: Oldenbourg.
11. Armstrong, A. Ch., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2010). *Inclusive education: international policy & practice*. Los Angeles: Sage.
12. Arnold, K. H., & Kretschmann, R. (2002). Förderdiagnostik, Förderplan und Förderkontrakt: Von der Eingangsdiagnose zu Förderungs- und Fortschreibungsdiagnosen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53(7), 266-271.
13. Arthur, J., Waring, M., Coe, R. et al. (2012). *Research Methods & Methodologies in Education*. London: SAGE Publications.

14. Aselmeier, L. (2008). *Community Care und Menschen mit geistiger Behinderung: Gemeinwesenorientierte Unterstützung in England, Schweden und Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
15. Bach, H. (2000). *Geistig Behinderten Pädagogik*. Berlin: Edition Marhold.
16. Bajo, I., & Vašek, Š. (1994). *Pedagogika mentálne postihnutých: psychopédia*. Bratislava: Sapiientia.
17. Balcar, K. (1991). *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Chrudim: Mach.
18. Baroff, G. S, & Olley, J. G. (1999). *Mental Retardation: Nature, Cause, and Management*. Philadelphia: Psychology Press.
19. Bartoňová, M. (2013). *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno: Masarykova univerzita.
20. Bartoňová, M., & Vítková, M. (2017). *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. Brno: Masarykova univerzita.
21. Bartoňová, M., Bazalová, B., & Pipeková, J. (2007). *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
22. Bartoňová, M., Pipeková, J., Vítková, M. eds. (2016). *Strategie ve vzdělávání žáků v základní škole speciální: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
23. Bartoňová, M., Vítková, M. et al. (2010). *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita.
24. Bartoňová, M., Vítková, M. et al. (2011). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami V*. Brno: Paido.
25. Bartoňová, M., Vítková, M. et al. (2012). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VI*. Brno: Paido.
26. Bartoňová, M., Vítková, M. et al. (2013). *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Brno: Masarykova univerzita.
27. Bartoňová, M., Vítková, M. et al. (2015). *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Masarykova univerzita.
28. Bartoňová, M., Vítková, M. et al. (2016). *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
29. Baur, M., & Meier, U. (2015). Partizipation an Bildung und Entwicklung sichern: Das Schulische Standortgespräch (SSG) und das Standardisierte

- Abklärungsverfahren (SAV) im Kanton Zürich. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik: Standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV)*, 21(2), 34-41.
30. Bazalová, B. (2006). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Masarykova universita.
  31. Bazalová, B. (2011). *Poruchy autistického spektra: teorie, výzkum, zahraniční zkušenosti*. Brno: Masarykova univerzita.
  32. Bazalová, B. (2014). *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál.
  33. Beirne-Smith, M., Patton, J., & Ittenbach, R. (1994). *Mental retardation*. New York: College Publishing Company.
  34. Benčo, J. (2001). *Metodológia vedeckého výskumu*. Bratislava: IRIS.
  35. Bender, W. N., & Shores, C. F. (2007). *Response to Intervention: A Practical Guide for Every Teacher*. United States of America: Corwin Press.
  36. Bendová, P., & Zíkl, P. (2011). *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada.
  37. Berhanu, G. (2011). Inclusive education in Sweden: response, challenges and prospects. *International Journal of Special Education*, 26(2), 128-148.
  38. Björklund, A. et al. (2005). *The market comes to education in Sweden: an evaluation of Sweden's surprising school reforms*. New York: Russell Sage Foundation.
  39. Blažek, B., & Olmrová, J. (1988). *Světy postižených: sociální posila v rodinách s mentálně retardovaným dítětem*. Praha: Avicenum.
  40. Boban, I., & Hinz, A. (2009). Der Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt Entwicklun. *Sozial extra*, 33(9), 12-16.
  41. Boban, I., & Hinz, A. (Hrsg.) (2004). *Gemeinsamer Unterricht im Dialog. Vorstellungen nach 25 Jahren Integrationsentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz.
  42. Bossaert, G. (2012). *Social participation of students with special educational needs in mainstream secondary schools*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
  43. Boyle, J., & Scanlon, D. (2009). *Methods and Strategies for Teaching Students with Mild Disabilities*. Belmont: Cengage Learning.

44. Brownell, M. T., Smith, S. J., Crockett, J. B., & Griffin, C. C. (2012). *Inclusive Instruction: Evidence-Based Practices for Teaching Students with Disabilities*. New York: The Guilford Press.
45. Brožová, D. (2010). *Poradenská podpora a možnosti edukace žáků s poruchami učení v širším smyslu*. Brno: Masarykova univerzita.
46. Buholzer, A. (2003). *Förderdiagnostisches Sehen, Denken und Handeln. Grundlagen, Erfassungsmodell und Hilfsmittel*. Aarau: Bildung Sauerländer.
47. Bundschuh, K. (2007). Kompetenzorientierte Diagnostik in der Sonder- und Heilpädagogik. Eine Analyse unter besonderer Berücksichtigung sozialer und emotionaler Störungen. In W. Mutzeck, & K. Popp (Hrsg.), *Professionalisierung von Sonderpädagogen. Standards, Kompetenzen und Methoden* (S. 333-351). Weinheim und Basel: Beltz.
48. Bundschuh, K., Heimlich, U., & Krawitz, R. (Hrsg.) (2002). *Wörterbuch Heilpädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
49. Burack, J. A., Hodapp, R. M., & Zigler, E. (1998). *Handbook of Mental Retardation and Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
50. Burghardt, M. (2012). Sonderpädagogische Diagnostik im Wandel. In vds. Landesverband Baden-Württemberg (Hrsg.) *Pädagogische Impulse, 1/12*, 16-26.
51. Burghardt, M., & Brandstetter, R. (2008). Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung. Aufgabe und Instrument der Arbeit an Sonderschulen. In vds. Landesverband Baden-Württemberg (Hrsg.) *Pädagogische Impulse, 3/08*, 2-9.
52. Cangelosi, J. S. (2014). *Classroom management strategies: gaining and maintaining students' cooperation*. Hoboken: Wiley.
53. Case, C., & Dalley, T. (2004). *The Handbook of Art Therapy*. London: Routledge.
54. Clough, P., & Corbett, J. (2005). *Theories of Inclusive Education*. London: Paul Chapman Publishing.
55. Cohen, E. G. (1994). *Designing groupwork: strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press.
56. Collins, D., & Salais, R. (2004). Social policies. In A. M. El-Agraa (Ed.), *The European Union. Economics and Policies* (p. 421-447). Harlow: Prentice Hall.
57. Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Los Angeles: SAGE.

58. Cornwall, J. (1997). *Access to learning: for pupils with disabilities*. London: David Fulton Publishers.
59. Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
60. Čábalová, D. (2011). *Pedagogika*. Praha: Grada.
61. Čačka, O. (1994). *Přehled psychologie: obecné, dospívání a pracovní výkonnosti*. Brno: Masarykova univerzita.
62. Čačka, O. (2002). *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. Brno: Masarykova univerzita.
63. Čákora, V. (1987). *Výchova a vzdělávání zrakově postižených dětí ve Švédsku*. Praha: Ústav školských informací při ministerstvu školství ČSR.
64. Čáp, J. (1997). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova.
65. Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
66. Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada.
67. Černá, M. a kol. (2015). *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum.
68. Černá, M., Novotný, J., Stejskal, B., & Zemková, J. (1995). *Kapitoly z psychopedie*. Praha: Univerzita Karlova.
69. Dean, A. G. et al. (1994). *The Epi Info manual: version 6.02: a word processing, database and statistics system for public health on IBM-compatible microcomputers*. London: Brixton Books.
70. Dey, I. (1998). *Qualitative Data Analysis: A User-Friendly Guide for Social Scientists*. London: Routledge.
71. Dolejší, M. (1973). *K otázkám psychologie mentální retardace*. Praha: Avicenum.
72. Dvořáková, M. (2009). *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum.
73. Dvořáková, M. (2015). *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada.
74. Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.
75. European Agency for Development in Special Needs Education. (2007). *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
76. European Agency for Development in Special Needs Education. (2011). *Participation in Inclusive Education: A Framework for Developing Indicators*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

77. Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. (2009). *Vytváření souboru indikátorů – pro inkluzivní vzdělávání v Evropě*. Odense: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání.
78. Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. (2011). *Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání – doporučení pro praxi*. Odense: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání.
79. Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153-162.
80. Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál.
81. Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel, & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht* (S. 86-100). Stuttgart: W. Kohlhammer.
82. Ficová, L. (2011). *Záškoláctvo ako problém súčasnej základnej školy*. Bratislava: OZ V4.
83. Fischer, E. (2003). *Wahrnehmungsförderung: Handeln und sinnliche Erkenntnis bei Kindern und Jugendlichen*. Dortmund: Borgmann.
84. Florian, L. (2005). 'Inclusion', 'special needs' and the search for new understandings. *Support for Learning*, 20(2), 96-98.
85. Forlin, Ch. (2012). *Future directions for inclusive teacher education: an international perspective*. London: Routledge.
86. Franiok, P. (2008). *Vzdělávání osob s mentálním postižením*. Ostrava: Ostravská univerzita.
87. Frederickson, N., & Cline, T. (2009). *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity*. Berkshire: Open University Press.
88. Fröhlich, A. (1994). *Förderung, Bildung und Entwicklung schwerstbehinderten Menschen*. Hagen: Studienbrief der Fernuniversität Hagen.
89. Fullan, M. G. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. Bristol: Falmer Press.
90. Fürst, M. (1997). *Psychologie: včetně vývojové psychologie a teorie výchovy*. Olomouc: Votobia.
91. Gajdošíková Zeleiová, J. (ed.) (2016). *Topografia kvality života v inkluzívnej edukácii*. Trenčín: IRIS.
92. Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.

93. Gaži, M. (1991). *Mentálne postihnuté dieťa v škole*. Bratislava: SPN.
94. Giorcelli, L. R. (1996). An impulse to soar: Sanitisation, silencing and special education. The Des English memorial lecture: National Conference of the Australian Association of Special Education, Darwin, July 1995. *Australasian Journal of Special Education*, 20(1), 5-11.
95. Graumann, O. (2002). *Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lenbehindert bis hochbegabt*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
96. Gregory, G. H., & Chapman, C. (2006). *Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All*. Thousand Oaks: Corwin Press.
97. Grünke, M. (2006). Zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen. Eine Synopse vorliegender Metaanalysen in Kindheit und Entwicklung. *Kindheit und Entwicklung*, 15(4), 239-254.
98. Grünke, M. (2008). Evaluation der Förderung. In K. H. Arnold, O. Graumann, & A. Rakhkochkine (Hrsg.), *Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern* (S. 170-171). Weinheim und Basel: Verlag Beltz.
99. Gulová, L., & Šíp, R. (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada.
100. Haag, L., & Streber, D. (2014). *Individuelle Förderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz.
101. Hájková, V. (2008). *Podpora speciálních vzdělávacích potřeb žáků se zdravotním znevýhodněním*. Praha: Univerzita Karlova.
102. Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada.
103. Hansen Čechová, B. (2009). *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál.
104. Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
105. Havel, J. (2013). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita.
106. Haveman, M., & Stöppler, R. (2014). *Gesundheit und Krankheit bei Menschen mit geistiger Behinderung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
107. Havlík, R., & Kořa, J. (2011). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.

108. Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J., & Markowetz, R. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
109. Heimlich, U., & Kahlert, J. (Hrsg.) (2012). *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
110. Heimlich, U., Kahlert, J., Lelgeman, R., & Fischer, E. (Hrsg.) (2016). *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg*. Bad-Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
111. Hellmich, F., & Wernke, S. (Hrsg.) (2009). *Lernstrategien im Grundschulalter. Konzepte, Befunde und praktische Implikationen*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
112. Helmke, A. (2006). Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem „Kerngeschäft“ der Schule (II. Folge). *Pädagogik*, 58(2), 42-45.
113. Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.
114. Hendl, J. (2015). *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.
115. Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
116. Henley, M., Ramsey, R. S., & Algozine, R. F. (2002). *Characteristics of and Strategies for Teaching Students with Mild Disabilities*. Boston: Allyn & Bacon.
117. Heward, W. L. (2003). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education*. Ohio: The Ohio State university.
118. Hibell, J., Farkas, G., & Morgan, P. L. (2010). Who is placed into special education? *Sociology of Education*, 83(4), 312-332.
119. Hinz, R., & Walther, R. (Hrsg.) (2009). *Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen*. Weinheim und Basel: Verlag Beltz.
120. Hlad'o, P., & Michalíková, J. (2014). *Kroky k povolání: praktické náměty pro výchovné a kariérové poradce na základních školách*. Praha: Raabe.
121. Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada.
122. Hollenweger, J. (2003). Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit Behinderung und Gesundheit (ICF). Ein neues Modell von Behinderung (Teil I). *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10/03, 4-8.
123. Hollenweger, J. (2015). Indikationsbereiche – Ein Instrument des Kantons Zürich zur Klärung der Indikation für sonderschulische Massnahmen. *Schweizerische*



- Zeitschrift für Heilpädagogik: Standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV)*, 21(2), 27-33.
124. Horňáková, M. (2014). *Kroky k inkluzívnej škole*. Ružomberok: VERBUM.
  125. Horňáková, M. (ed.) (2010). *Včasná intervencia orientovaná na rodinu*. Bratislava: Univerzita Komenského.
  126. Horská, V. (2009). *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada.
  127. Chaloupková, S. (2011). *Analýza školních vzdělávacích programů a vyučovacího procesu na základních školách praktických v České republice*. Brno: Masarykova univerzita.
  128. Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Los Angeles: Sage.
  129. Chmelová, M., & Radilová, E. (2015). *Vzdělávání v předškolních zařízeních v Německu, Holandsku a Švédsku: příručka dobré praxe*. Praha: Alfa Human Service.
  130. Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
  131. Chráska, M., & Kočvarová, I. (2014). *Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
  132. ICF-CY. (2011). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen*. Bern: Verlag Hans Huber.
  133. Jakabšic, I., & Požár, L. (1995). *Všeobecná patopsychológia: patopsychológia mentálne postihnutých*. Bratislava: IRIS.
  134. Janík, T., Pešková, K. et al. (2012). *Školní vzdělávání: podmínky, kurikulum, aktéři, procesy, výsledky*. Brno: Masarykova univerzita.
  135. Janiš, K. (2010). *Obecná didaktika – vybraná témata*. Hradec Králové: Gaudeamus.
  136. Janoško, P. (2013). *Inkluzívna edukácia*. Ružomberok: VERBUM.
  137. Jesenský, J. (2000). *Základy komprehenzivní speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus.
  138. Ježková, V. et al. (2011). *Školní vzdělávání ve Švédsku*. Praha: Karolinum.
  139. Ježková, V., Dvořák, D., Chapman, Ch. a kol. (2010). *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Praha: Karolinum.
  140. Jurkovičová, P., & Regec, V. (2013). *Základy speciálněpedagogického poradenství*. Olomouc: Univerzita Palackého.

141. Juszcyk, S. (2003). *Metodológia empirických výskumov v spoločenských vedách*. Bratislava: IRIS.
142. Kalhous, Z., Obst, O. a kol. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
143. Kasíková, H. (2010). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.
144. Kasíková, H., & Valenta, J. (1994). *Reformu dělá učitel aneb diferenciacie, individualizace, kooperace ve vyučování*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii.
145. Kasíková, H., Straková, J. (eds.) (2011). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum.
146. Kendíková, J. (2016). *Vzdělávání žáka se SVP*. Praha: Raabe.
147. Kent, R. D. (2004). *The MIT: Encyclopedia of Communication Disorders*. Massachusetts: MIT Press.
148. Kerlinger, F. N. (1972). *Základy výzkumu chování: pedagogický a psychologický výzkum*. Praha: Academia.
149. Keuffer, J., & Hahn, S. (Hrsg.) (2010). *Projektunterricht und Projektkultur in der Schule. Reihe: TriOS - Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*. Berlin: LIT Verlag.
150. Kiel, E. (Hrsg.) (2008). *Unterricht sehen, analysieren, Gestalten*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
151. Kiper, H., & Mischke, W. (2008). *Selbstreguliertes Lernen, Kooperation, Soziale Kompetenz*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
152. Kiuppis, F. (2014). *Heterogene Inklusivität, inklusive Heterogenität. Fallstudie über den Bedeutungswandel imaginierter pädagogischer Konzepte im Kontext Internationaler Organisationen*. Münster: Waxmann.
153. Klenková, J. (2000). *Kapitoly z logopedie I*. Brno: Paido.
154. Knight, B. (1999). Towards inclusion of students with special educational needs in the regular classroom. *Support for Learning*, 14(1), 3-7.
155. Knotová, D. a kol. (2014). *Školní poradenství*. Praha: Grada.
156. Kocurová, M. (2002). *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: Západočeská univerzita.
157. Kohoutek, R. (2000). *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM.
158. Kohoutek, R. (2008). *Psychologie duševního vývoje*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita.
159. Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.

160. Kolář, Z., & Vališová, A. (2009). *Analýza vyučování: vyučování jako dialog, řízení učení žáků, styly a způsoby hodnocení, komunikace, kooperace a interakce*. Praha: Grada.
161. Kolektiv autorů. (2014). *Současná slovenská a česká speciální pedagogika v kontextu vědy a výzkumu*. Praha: Knihy nejen pro bohaté.
162. Koluchová, J., & Vavrdová, H. (1983). *Kapitoly z patopsychologie dítěte*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého.
163. Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.
164. Kovalikova, S., & Olsenová, K. D. (1995). *Integrovaná tematická výuka: model*. Kroměříž: Spirála.
165. Kovářová, R., Janků, K., & Hampl, I. (2015). *Poradenský systém pro osoby se speciálními potřebami v České republice*. Ostrava: Ostravská univerzita.
166. Kozáková, Z. (2005). *Psychopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
167. Kratochvílová, J. (2013). *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita.
168. Kratochvílová, J. (2016). *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
169. Kratochvílová, J., Havel, J., & Filová, H. (2011). *Analýza školních vzdělávacích programů jako prostředek kvalitativního rozvoje inkluze na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita.
170. Kretschmann, R., & Arnold, K. H. (1999). Leitfaden für Förder- und Entwicklungspläne. Anlass, Struktur und Nutzung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 50(9), 410-420.
171. Kronenberg, B. (2015). Das Standardisierte Abklärungsverfahren (SAV). *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik: Standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV)*, 21(2), 6-11.
172. Křivohlavý, J. (2009). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
173. Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: a guide to methods, practice & using software*. Los Angeles: SAGE.
174. Kucharská, A., Mrázková, J. a kol. (2014). *Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

175. Kucharská, A., Mrázková, J., Wolfová, R., & Tomická, V. (2013). *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál.
176. Květoňová, L., Strnadová, I., & Hájková, V. (2012). *Cesty k inkluzi*. Praha: Karolinum.
177. Kyriacou, Ch. (2012). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.
178. Kysučan, J. (1982). *Úvod do psychopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
179. Lang, G., & Berberichová, Ch. (1998). *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál.
180. Lazarová, B., Hloušková, L., Trnková, K., Pol, M., & Lukas, J. (2015). *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
181. Lazarová, B., Sträng, D. R., Jensen, R., & Sørmo, D. (2016). *Podpora učení ve školách*. Brno: Masarykova univerzita.
182. Lečbych, M. (2008). *Mentální retardace v dospívání a mladé dospělosti*. Olomouc: Univerzita Palackého.
183. Lechta, V. (2011). *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál.
184. Lechta, V. (ed.) (2012). *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: IRIS.
185. Lechta, V. a kol. (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál.
186. Lechta, V., Kudláčková, B. (ed.) (2013). *Reflection of Inclusive Education of the 21st Century in Correlative Scientific Fields (How to Turn Risks into Chances)*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
187. Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
188. Maňák, J., Švec, V. (ed.) (2004). *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
189. Matějček, Z. (1992). *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
190. Matson, J. L. (2007). *Handbook of Assessment in Persons with Intellectual Disability*. London: Academic Press.
191. Matthes, G. (2009). *Individuelle Lernförderung bei Lernstörungen*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
192. Matulay, K. a kol. (1986). *Mentálna retardácia*. Martin: Osveta.
193. Maulik, P. K., Mascarenhas, M. N., Mathers, C. D., Dua, T., & Saxena, S. (2011). Prevalence of intellectual disability: A meta-analysis of population-based studies. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 419-436.

194. Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualite Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Verlag Beltz.
195. Mertin, V., Krejčová, L. a kol. (2013). *Výchovné poradenství*. Praha: Wolters Kluwer.
196. Mertin, V., Krejčová, L. a kol. (2016). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer.
197. Mertin, V., Kucharská, A. a kol. (2007). *Integrace žáků se specifickými poruchami učení - od stanovení diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům: závěrečná zpráva rezortního projektu MŠMT*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství.
198. Meyer, M., & Jansen, Ch. (2016). *Schulische Diagnostik. Ein Studien- und Arbeitsbuch*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
199. Michalík, J. (1999). *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc: Universita Palackého.
200. Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L. (2015). *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni.
201. 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: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého.
202. Michalík, J., Baslerová, P., Hanák, P. a kol. (2012). *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb - část I.: hmotněprávní a procedurální standardy, dokumentace a vybrané vzory v činnosti SPC*. Olomouc: Univerzita Palackého.
203. Michalová, Z., & Hainová, H. (2012). *Základy speciálně pedagogické diagnostiky a poradenství*. Liberec: Technická univerzita.
204. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
205. Mont, D. (2007). Measuring health and disability. *Lancet*, 369(9573), 1658-1663.
206. Moser, V. (Hrsg.) (2012). *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
207. Moss, G. (ed.) (1998). *The Basics of Special Need*. London: Routledge.
208. Mühl, H. (1997). *Einführung in die Schulpädagogik bei geistiger Behinderung*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis der Universität Oldenburg.
209. Mühl, H. (2000). *Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik*. Stuttgart: W. Kohlhammer.

210. Müller, O. (2001). *Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu*. Olomouc: Univerzita Palackého.
211. Mutzeck, W. (2003). Kooperative Förderplanung. In W. Mutzeck (Hrsg.), *Förderplanung. Grundlagen – Methoden – Alternativen* (S. 199-226). Weinheim und Basel: Verlag Beltz.
212. Mutzeck, W. (2008). *Methodenbuch Kooperative Beratung. Teambesprechung, Coaching, Supervision, Unterrichtsberatung*. Weinheim und Basel: Verlag Beltz.
213. Mutzeck, W., & Melzer, C. (2007). Kooperative Förderplanung – Erstellung und Fortschreibung individueller Förderpläne. In W. Mutzeck (Hrsg.), *Förderplanung. Grundlagen – Methoden – Alternativen* (S. 199-239). Weinheim und Basel: Verlag Beltz.
214. Nakonečný, M. (2015). *Obecná psychologie*. Praha: Triton.
215. Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Praha: Grada.
216. Nelešovská, A., & Spáčilová, H. (1999). *Didaktika IV*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.
217. Niedermann, A., Schweizer, R., & Steppacher, J. (2007). *Förderdiagnostik im Unterricht*. Luzern: Edition SZH/CSPS.
218. Norwich, B., & Kelly, N. (2005). *Learning Difficulties and the Future of Inclusion*. Abingdon: RoutledgeFalmer.
219. Novosad, L. (2009). *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Praha: Portál.
220. Obiakor, F. E., Bakken, J. P., & Rotatori, A. F. (2009). *Current Issues and Trends in Special Education: Identification, Assessment and Instruction*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
221. Opekarová, O. (2010). *Kapitoly z výchovného poradenství: školní poradenské služby*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
222. Ošlejšková, H., Vítková, M. et al. (2013). *Východiska, podmínky a strategie ve vzdělávání žáků s těžkým postižením na základní škole speciální*. Brno: Masarykova univerzita.
223. Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice*. California, Thousand Oaks: SAGE.

224. Pearce, D. (1995). Sustainable Development: The Political and Institutional Challenge. In J. Kirkby, P. O'Keefe, P. & L. Timberlake, L. (Eds.), *The Earthscan Reader in Sustainable Development* (p. 287-289). London: Earthscan.
225. Pelikán, J. (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.
226. Pešová, I., & Šamalík, M. (2006). *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada.
227. Petty, G. (2013). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
228. Piaget, J., & Inhelder, B. (2014). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
229. Pipeková, J. (2006). *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. Brno: MSD.
230. Pipeková, J. et al. (2010). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido.
231. Pipeková, J., Vítková, M. et al. (2014). *Od edukace k sociální inkluzi osob se zdravotním postižením se zaměřením na mentální postižení*. Brno: Masarykova univerzita.
232. Pluhar, C. (2003). Sonderpädagogischer Förderbedarf aus der Sicht eines Mitglieds der KMK-Arbeitsgruppe. In G. Ricken (Hrsg.), *Diagnose: Sonderpädagogischer Förderbedarf* (S. 68-82). Lengerich: Pabst.
233. Popp, K., Melzer, C., & Methner, A. (2013). *Förderpläne entwickeln und umsetzen*. München, Basel: Verlag Ernst Reinhardt.
234. Potts, P. (2003). *Inclusion in the city: selection, schooling and community*. London: RoutledgeFalmer.
235. Požár, L. (1997). *Psychológia osobnosti postihnutých*. Bratislava: Univerzita Komenského.
236. Požár, L. (2007). *Základy psychológie ľudí s postihnutím*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
237. Prengel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik (Schule und Gesellschaft)*. Wiesbaden: VS Verlag.
238. Prevendárová, J. (1998). *Rodinná terapia a poradenstvo: základné pojmy a teoretické východiská*. Bratislava: Univerzita Komenského.
239. Procházka, R., Šmahaj, J., & Kolařík, M. (2012). *Vybrané kapitoly poradenské psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého.

240. Prouzová-Květoňová, R. (2011). *Význam jinakosti pro speciálněpedagogické myšlení*. Praha: Univerzita Karlova.
241. Průcha, J. (2015). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál.
242. Průcha, J. (ed.) (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
243. Přinosilová, D. (2007). *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
244. Punch, K. F. (2008). *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál.
245. Rapley, M. (2004). *The social construction of intellectual disability*. Cambridge: Cambridge University Press.
246. Reddy, G. L., Malini, J. S., & Kusuma, A. (2004). *Mental Retardation: Education and Rehabilitation Services*. New Delhi: Discovery Publishing House.
247. Reich, K. (Hrsg.) (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim und Basel: Verlag Beltz.
248. Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada.
249. Reiss, S. (2000). A Mindful Approach to Mental Retardation. *Journal of Social Issues*, 56(1), 65-80.
250. Ricken, G. (2008). Förderung aus sonderpädagogischer Sicht. In K. H. Arnold, O. Graumann & A. Rakhkockhine (Hrsg.), *Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern* (S. 74-83). Weinheim und Basel: Verlag Beltz.
251. Rief, S. F., & Heimburge, J. (1996). *A. How to reach & teach all students in the inclusive classroom: ready-to-use strategies, lessons, and activities for teaching students with diverse learning needs*. San Francisco: Jossey-Bass.
252. Rix, Z. T. (2008). *Integration von Schüllern und Jugendlichen mit Lehrnbehinderung*. Nordestedt: GRIN Verlag.
253. Rose, R. (ed.) (2010). *Confronting Obstacles to Inclusion: International responses to developing inclusive education*. London: Routledge.
254. Rubinštejnová, S. J. (1986). *Psychologie mentálně zaostalého žáka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
255. Rumrill, P. D., Cook, B. G., & Wiley, A. L. (2011). *Research in Special Education: Designs, Methods, and Applications*. Springfield: Charles C. Thomas Publisher Ltd.
256. Řehulka, E. (2016). *Zdraví – učitelé – škola*. Brno: Masarykova univerzita.



257. Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Praha: Grada.
258. Říčan, P., Krejčířová, D. a kol. (2006). *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada.
259. Salvia, J., Ysseldyke, J., & Bolt, S. (2009). *Assessment: in Special and Inclusive Education*. Wadsworth: Cengage Learning.
260. Sedláčková, D. (2009). *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada.
261. Seligman, M. (2000). *Conducting Effective Conferences with Parents of Children with Disabilities: A Guide for Teachers*. New York: Guilford Press.
262. Schimunek, F.-P. (1994). *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál.
263. Schlee, J. (1998). Diagnostik von Lernprozessen durch Rekonstruktion Subjektiver Theorien. In H. Eberwein, & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Lernprozesse verstehen* (S. 66-80). Weinheim und Basel: Verlag Beltz.
264. Schlee, J. (2008). 30 Jahre „Förderdiagnostik“ – eine kritische Bilanz. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49(4), 122-131.
265. Schmid, M. V., & Bohn, P. (2015). *Starthilfe Inklusion. Praxiswissen und Methoden für den Schul- und Unterrichtsalltag*. Stuttgart: Raabe.
266. Schöller, J. (2009). *Alle sind verschieden. Auf dem Weg zur Inklusion in der Schule*. Weinheim und Basel: Verlag Beltz.
267. Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Los Angeles: SAGE.
268. Schwalb, H., & Theunissen, G. (Hrsg.) (2009). *Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit. Best-Practice-Beispiele: Wohnen – Leben – Arbeit – Freizeit*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
269. Sielert, U., Jaeneke, K., Lamp, F., & Selle, U. (2009). *Kompetenztraining „Pädagogik der Vielfalt“: Grundlagen und Praxismaterialien zu Differenzverhältnissen, Selbstreflexion und Anerkennung*. Landsberg: Juventa.
270. Silverman, D. (2005). *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar.
271. Sitná, D. (2013). *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál.
272. Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.
273. Skutil, M. a kol. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál.
274. Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál.

275. Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Boston: Allyn & Bacon.
276. Slepíčková, L., Pančocha, K. et al. (2013). *Aktéři školní inkluze*. Brno: Masarykova univerzita.
277. Slowík, J. (2016). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada.
278. Smith, T. E. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Boston: Allyn & Bacon.
279. Solfronk, J. a kol. (1993). *Kapitoly ze školní pedagogiky*. Praha: Karolinum.
280. Sovák, M. (1980). *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
281. Stainback, S., & Stainback, W. (1996). *Inclusion: A Guide for Educators*. Maryland: Brookes Publishing.
282. Stankowski, A. (2016). *Špeciálne vzdelávacie potreby. Jubilejná časť konferenčného cyklu. Časť III*. Ružomberok: Verbum.
283. Suhrweier, H. (1999). *Geistige Behinderung: Psychologie. Pädagogik. Therapie*. Berlin: Verlag Luchterhand.
284. Svoboda, M. (ed.), Krejčířová, D., & Vágnerová, M. (2015). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
285. Svobodová, J. (ed.) (2007). *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: zdroje inspirace pro učitele*. Brno: MSD.
286. Switzky, H. N. (2004). *Personality and Motivational Systems in Mental Retardation*. California: Gulf Professional Publishing.
287. Šimčíková, K., & Viktorin, J. (2015). Podpůrná opatření u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu. In M. Vrabel a kol., *Speciální a inkluzivní vzdělávání v přehledových studiích* (s. 19-29). Brno: Masarykova univerzita.
288. Šimoník, O. (2005). *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD.
289. Štech, S., & Zapletalová, J. (2013). *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál.
290. Švarcová, I. (2011). *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál.
291. Švaříček, R., Šedřová, K. a kol. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
292. Švec, Š. a kol. (2009). *Metodologie věd o výchově: kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. Brno: Paido.

293. Theunissen, G. (2005). *Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten: ein Kompendium für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
294. Theunissen, G. et al. (2007). *Handlexikon Geistige Behinderung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
295. Thomas, G., & Vaughan, M. (2004). *Inclusive education: readings and reflections*. Maidenhead: Open University Press.
296. Tomlinson, C. A (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria: ASCD.
297. Tomlinson, J. (1997). Inclusive Learning: the Report of the Committee of Enquiry into the postschool education of those with learning difficulties and/or disabilities, in England, 1996. *European Journal of Special Needs Education*, 12(3), 184-196.
298. Tyšer, J. (2006). *Školní metodik prevence: soubor materiálů*. Most: Hněvín.
299. Vágnerová, M. (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
300. Vágnerová, M., Hadj-Moussová, Z., & Štech, S. (2001). *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum.
301. Valenta, J. (ed.) (1993). *Pohledy: Projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA-Sdružení pro tvořivou dramatiku.
302. Valenta, M. a kol. (2012). *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb: Diagnostické domény pro žáky s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého.
303. Valenta, M. a kol. (2014). *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál.
304. Valenta, M. a kol. (2015a). *Katalog podpůrných opatření – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*. Olomouc: Univerzita Palackého.
305. Valenta, M. a kol. (2015b). *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál.
306. Valenta, M., & Krejčířová, O. (1997). *Psychopedie: kapitoly z didaktiky mentálně retardovaných*. Olomouc: Netopejř.
307. Valenta, M., & Müller, O. (2013). *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. Praha: Parta.
308. Valenta, M., Michalík, J., Lečbych, M. a kol. (2012). *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada.
309. Valentová, L. a kol. (2013). *Školní poradenství I*. Praha: Univerzita Karlova.

310. Vališová, A., Kasíková, H. (eds.) (2011). *Pedagogika pro učitele: podoby vyučování a třídní management, osobnost učitele a jeho autorita, inovace ve výuce, klíčové kompetence ve vzdělávání, práce s informačními prameny, pedagogická diagnostika*. Praha: Grada.
311. Vančová, A. (2005). *Základy pedagogiky mentálně postihnutých*. Bratislava: Sapiencia.
312. Vančová, A. a kol. (2010). *Edukácia mentálne postihnutých: speciálne metodiky predmetov špeciálnej základnej školy*. Bratislava: IRIS.
313. Viktorin, J. (2016). Využití mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví pro děti a mládež ve speciální pedagogice. In B. Bočková, M. Vítková et al., *Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu inkluzivního vzdělávání* (s. 71-77). Brno: Masarykova univerzita.
314. Viktorin, J. (2017). *Činnost pracovníků školního poradenského pracoviště v inkluzivním prostředí škol hlavního vzdělávacího proudu* (Rigorózní práce). Brno: Masarykova univerzita.
315. Viktorin, J., & Vrubel, M. (2016). Asistent pedagoga v inkluzivním prostředí školy. In M. Vrubel a kol., *Speciální a inkluzivní vzdělávání v přehledových studiích II* (s. 7-20). Brno: Masarykova univerzita.
316. Villa, R. A., & Thousand, J. S. (2005). *Creating an inclusive school*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
317. Vítková, M. (ed.) (2003). *Otázky speciálně pedagogického poradenství: základy, teorie, praxe*. Brno: MSD.
318. Voženílek, V., Michalík, J. et al. (2013). *Atlas činnosti speciálně pedagogických center v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého.
319. Vygotskij, L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.
320. Werning, R. (2011). Inklusive Pädagogik. Eine Herausforderung für die Schulentwicklung. *Lernende Schule*, 14(55), 4-8.
321. Werning, R., & Arndt, A.-K. (Hrsg.) (2013). *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
322. Westwood, P. (2009). *What teachers need to know about Students with disabilities*. Camberwell: ACER Press.
323. Wilhelm, M. (2009). *Integration in der Sek. I und II. Wie die Umsetzung im Fachunterricht gelingt*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

324. Williams, T., & Batten, M. (1981). *The quality of school life*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research.
325. Ysseldyke, J. E., & Algozzine, B. (2006). *Effective assessment for students with special needs: A practical guide for every teacher*. Thousand Oaks: Corwin Press.
326. Zámečníková, D., Vítková, M. et al. (2015). *Současné trendy v inkluzivním vzdělávání se zaměřením na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR a v zahraničí – teorie, výzkum, praxe*. Brno: Masarykova univerzita.
327. Zapletalová, J., Vaňková, H. (ed.) (2006). *Kariérové poradenství - přítomnost a budoucnost*. Praha: IPPP.
328. Zelená, M., & Klégrová, A. (2006). *Podpora rodiny*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí.
329. Zelke, S. (2004). Self-concept of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 145-170.
330. Zigler, E., & Bennett-Gates, D. (1999). *Development in Individuals with Mental Retardation*. Cambridge: Cambridge University Press.
331. Zich, F., & Roubal, O. (2014). *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha: Vysoká škola finanční a správní.
332. Zvolský, P. a kol. (2003). *Speciální psychiatrie*. Praha: Karolinum.

### **Internetové zdroje:**

1. AAIDD. (2010). *Definition of Intellectual Disability*. Retrieved from [http://www.aaidd.org/content\\_100.cfm?navID=21](http://www.aaidd.org/content_100.cfm?navID=21)
2. Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2014). *Indikationsbereiche zur Klärung der Indikationen für sonderschulische Massnahmen durch die Schulpsychologie im Kontext des Standardisierten Abklärungsverfahrens (SAV)*. Retrieved from [http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schule\\_und\\_umfeld/gesundheit\\_praevention/schulpsychologie/sav/\\_jcr\\_content/contentPar/downloadlist\\_1/downloaditems/637\\_1425991408266.spooler.download.1425992407310.pdf/Indikationsbereiche.pdf](http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schule_und_umfeld/gesundheit_praevention/schulpsychologie/sav/_jcr_content/contentPar/downloadlist_1/downloaditems/637_1425991408266.spooler.download.1425992407310.pdf/Indikationsbereiche.pdf)
3. Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Retrieved from <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>

4. ČOSIV. (2014). *Nálepkování dětí diagnózou mentální postižení v České republice: velký, ale řešitelný problém*. Retrieved from [https://cosiv.cz/wp-content/uploads/2017/01/analyza\\_COSIV\\_nalepkovani\\_deti.pdf](https://cosiv.cz/wp-content/uploads/2017/01/analyza_COSIV_nalepkovani_deti.pdf)
5. ČOSIV. (2017a). *V běžné nebo speciální škole? Vzdělávání žáků s LMP v aktuálních datech*. Retrieved from <https://cosiv.cz/cs/2017/06/01/vzdelavani-zaku-s-lehkym-mentalnim-postizenim-v-datech-vyvoj-situace/>
6. ČOSIV. (2017b). *Vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením (LMP) v datech*. Retrieved from <https://cosiv.cz/cs/2017/01/17/vzdelavani-deti-s-lehkym-mentalnim-postizenim-lmp-v-datech/>
7. DfES. (2002). *Special Educational Needs Code of Practice*. Retrieved from <http://www.education.gov.uk/publications/eorderingdownload/dfes%200581%20200mig2228.pdf>
8. EDK. (2014). *Standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV). Instrument des Sonderpädagogik-Konkordats als Entscheidungsgrundlage für die Anordnung verstärkter individueller Massnahmen. Handreichung*. Retrieved from [http://edudoc.ch/record/115392/files/SAV\\_d\\_web.pdf](http://edudoc.ch/record/115392/files/SAV_d_web.pdf)
9. European Agency for Development in Special Needs Education. (2010). *Inclusive education in action: Project Framework and Rationale*. Retrieved from [http://www.inclusion-in-action.org/iea/dokumente/upload/dae5a\\_iea-framework\\_and\\_rationale.pdf](http://www.inclusion-in-action.org/iea/dokumente/upload/dae5a_iea-framework_and_rationale.pdf)
10. European Agency for Development in Special Needs Education. (2012a). *Raising achievement for all learners: Quality in Inclusive Education*. Retrieved from [http://www.european-agency.org/sites/default/files/ra4al-synthesis-report\\_RA4AL-synthesis-report.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/ra4al-synthesis-report_RA4AL-synthesis-report.pdf)
11. European Agency for Development in Special Needs Education. (2012b). *Special Needs Education: Country Data 2012*. Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved from [https://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012\\_SNE-Country-Data2012.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012_SNE-Country-Data2012.pdf)
12. Eurydice Flemish Community. (2010). *Organisation of the Education System in the Flemish Community of Belgium 2010*. Flemish Ministry of Education and training. Retrieved from <http://ebl.vlaanderen.be/publications/documents/48039>
13. Eurydice. (2009-2010). *Organisation of the education system in the French Community of Belgium*. Brussels: European Commission. Retrieved from <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

14. Hollenweger, J., & Lienhard, P. (2007). *Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen*. Retrieved from <http://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/amt-fur-gemeindliche-schulen/inhalte-ags/sonderpaedagogik/sonderpaedagogik-in-den-gemeindlichen-schulen/downloads-1/schulische-standortgesprache-bildungsdirektion.pdf>
15. ICF-CY. (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health: Children and Youth Version*. Retrieved from [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43737/1/9789241547321\\_eng.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43737/1/9789241547321_eng.pdf)
16. ILEB. (2013). *Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung. Frühkindliche und schulische. Bildung von jungen Menschen mit Behinderung in Baden Württemberg - Grundlagen und Handlungsempfehlungen*. Retrieved from [http://www.schule-bw.de/schularten/schulartuebergreifende\\_themen/hr\\_reihe\\_fruehkindliche\\_und\\_schulische\\_bildung/FSBB-01.pdf](http://www.schule-bw.de/schularten/schulartuebergreifende_themen/hr_reihe_fruehkindliche_und_schulische_bildung/FSBB-01.pdf)
17. Internal affairs of the Flemish government. (2008). *Numbers*. Retrieved from <http://www4dar.vlaanderen.be/sites/svr/Cijfers/Pages/Excel.aspx>
18. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *An Overview of Cooperative Learning*. Retrieved from [http://clearspecs.com/joomla15/downloads/ClearSpecs69V01\\_Overview%20of%20Cooperative%20Learning.pdf](http://clearspecs.com/joomla15/downloads/ClearSpecs69V01_Overview%20of%20Cooperative%20Learning.pdf)
19. Josefsson, Ch. (2002). *Utredning om Barn/Elever i behov av särskilt stöd i förskola, grundskola och särskola*. Retrieved from <http://www.boras.se/download/18633e5e10039748abd7ffff53018.pdf>
20. Mauro, T. (2016). *What are special needs*. Retrieved from <http://www.verywell.com/what-are-special-needs-3106002>
21. Meijer, C. J. W. (2003). *Special Education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries*. Retrieved from [http://www.european-agency.org/sites/default/files/special-education-across-europe-in2003\\_special\\_education\\_europe.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/special-education-across-europe-in2003_special_education_europe.pdf)
22. Meijer, C. J. W., Soriano, V., & Watkins, A. (2003). *Special Needs Education in Europe: Thematic Publication*. Retrieved from [http://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe\\_sne\\_europe\\_en.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_en.pdf)
23. Michalík, J. (2008). *Školský poradenský systém v České republice (východiska, rizika, příležitosti, návrh pojetí): expertní stanovisko*. Retrieved from <http://www.uss.upol.cz/cz/clenove/profil/michalik/SPZ-expert-stanovisko.pdf>

24. MPSV. (2007). *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením*. Retrieved from [http://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva\\_CJ\\_rev.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva_CJ_rev.pdf)
25. MŠMT. (2004). *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Retrieved from <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>
26. MŠMT. (2005a). *Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole č. j. 27317/2004*. Retrieved from <http://www.aplikace.msmt.cz/DOC/7-2005.doc>
27. MŠMT. (2005b). *Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky*. Retrieved from <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48>
28. MŠMT. (2005c). *Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. Retrieved from <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>
29. MŠMT. (2010). *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*. Retrieved from <http://www.ceskaskola.cz/2010/05/narodni-akcni-plan-inkluzivniho.html>
30. MŠMT. (2014). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Retrieved from [http://www.msmt.cz/uploads/Strategie\\_2020\\_web.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf)
31. MŠMT. (2015a). *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018*. Retrieved from [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/apiv\\_2016\\_2018.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf)
32. MŠMT. (2015b). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020*. Retrieved from [http://www.msmt.cz/file/35167\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/35167_1_1/)
33. MŠMT. (2015c). *Situační zpráva o inkluzivním vzdělávání*. Retrieved from [http://www.msmt.cz/file/35500\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/35500_1_1/)
34. MŠMT. (2015d). *Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony*. Retrieved from [http://www.nuv.cz/uploads/NZZ2/Novela\\_Sbirka.docx](http://www.nuv.cz/uploads/NZZ2/Novela_Sbirka.docx)
35. MŠMT. (2016a). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Retrieved from [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)
36. MŠMT. (2016b). *Statistická ročenka školství: výkonové ukazatele*. Retrieved from <http://sberdat.uiv.cz/rozcestnik/>



37. MŠMT. (2016c). *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. Retrieved from <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>
38. MŠMT. (2016d). *Vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky*. Retrieved from <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>
39. NRZP. (2015). *Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015 – 2020*. Retrieved from [http://www.nrzp.cz/images/docs/Narodni\\_plan\\_OZP\\_2015-2020.doc](http://www.nrzp.cz/images/docs/Narodni_plan_OZP_2015-2020.doc)
40. NÚV. (2012). *Výroční zpráva 2011*. Retrieved from <http://www.nuv.cz/uploads/nuv/VZ/VZ2011.pdf>
41. OECD. (2000). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Statistics and Indicators*. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/school/studentswithdisabilitieslearningdifficultiesanddisadvantagesstatisticsandindicators.htm>
42. Sebrechts, L. (2014). *Education for children with special needs in the Flemish community of Belgium: side effects of the current educational integration system*. Antwerp: Herman Deleeck Centre for Social Policy, University of Antwerp. Retrieved from [http://www.centrumvoorsociaalbeleid.be/sites/default/files/CSB%20Working%20Paper%2014%2005\\_September%202014.pdf](http://www.centrumvoorsociaalbeleid.be/sites/default/files/CSB%20Working%20Paper%2014%2005_September%202014.pdf)
43. UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Retrieved from [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
44. WHO. (2007). *Atlas: Global Resources for Persons with Intellectual Disabilities*. Retrieved from [http://www.who.int/mental\\_health/evidence/atlas\\_id\\_2007.pdf](http://www.who.int/mental_health/evidence/atlas_id_2007.pdf)
45. Zapletalová, J. (2008). *Školní poradenské pracoviště (ŠPP): školní poradenské pracoviště a specifika práce školního psychologa*. Retrieved from [http://www.ippp.cz/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=4&Itemid=2](http://www.ippp.cz/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=4&Itemid=2)

## Seznam obrázků, tabulek, grafů a schémat

### Seznam obrázků:

Obr. 1: Dimenze ICF a její reciproční závislosti (Brandstetter in Hollenweger, 2003)	32
Obr. 2: Podpůrné plánování v kontextu vyučování, podpory, diagnostiky a hodnocení (Popp, Melzer & Methner, 2013)	82

### Seznam tabulek:

Tab. 1: Rozdíly mezi kvalitativním a kvantitativním přístupem (Reichel, 2009)	45
Tab. 2: Časový harmonogram výzkumu	100
Tab. 3: Pracovní náplň výchovného poradce	124
Tab. 4: Pracovní náplň školního metodika prevence	126
Tab. 5: Pracovní náplň školního speciálního pedagoga	127
Tab. 6: Pracovní náplň školního psychologa	129
Tab. 7: Přehledová tabulka pro hypotézu H1	131
Tab. 8: Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy H1	131
Tab. 9: Přehledová tabulka pro hypotézu H2	132
Tab. 10: Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy H2	132
Tab. 11: Přehledová tabulka pro hypotézu H3	133
Tab. 12: Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy H3	134
Tab. 13: Přehledová tabulka pro hypotézu H4	135
Tab. 14: Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy H4	135
Tab. 15: Přehledová tabulka pro hypotézu H5	136
Tab. 16: Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy H5	136
Tab. 17: Přehledová tabulka pro hypotézu H6	137
Tab. 18: Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy H6	137
Tab. 19: Informanti výzkumného šetření	149
Tab. 20: Časový harmonogram výzkumu	150

### Seznam grafů:

Graf 1: Pohlaví respondentů	102
Graf 2: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů	103

Graf 3: Délka ředitelské praxe .....	103
Graf 4: Další vzdělávání, školení v oblasti speciální pedagogiky .....	104
Graf 5: Znalost Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání .....	104
Graf 6: Znalost školního vzdělávacího programu školy .....	105
Graf 7: Zastoupení okresů ve výzkumném šetření .....	105
Graf 8: Umístění školy .....	106
Graf 9: Počet tříd školy .....	106
Graf 10: Počet žáků školy .....	107
Graf 11: Počet učitelů školy .....	107
Graf 12: Počet asistentů pedagoga školy .....	108
Graf 13: Počet vychovatelů školy .....	108
Graf 14: Inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami .....	109
Graf 15: Počet žáků se zdravotním postižením školy .....	109
Graf 16: Počet žáků se zdravotním znevýhodněním školy .....	110
Graf 17: Počet žáků se sociálním znevýhodněním školy .....	110
Graf 18: Osobní setkání s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzi ..	111
Graf 19: Nejčastější typ postižení či znevýhodnění vyskytující se na školách .....	111
Graf 20: Počet individuálně integrovaných žáků školy .....	112
Graf 21: Počet skupinově integrovaných žáků školy .....	112
Graf 22: Počet žáků se zdravotním postižením s vypracovaným IVP .....	113
Graf 23: Počet žáků se zdravotním znevýhodněním s vypracovaným IVP .....	113
Graf 24: Počet žáků se sociálním znevýhodněním s vypracovaným IVP .....	114
Graf 25: Zdroj informací o postižení či znevýhodnění .....	114
Graf 26: Hodnocení znalostí o problematice inkluzivního vzdělávání .....	115
Graf 27: Hodnocení znalostí o problematice podpůrných opatření .....	115
Graf 28: Počet žáků využívajících podpůrná opatření, jež odpovídají zdravotnímu stavu žáka .....	116
Graf 29: Počet žáků využívajících podpůrná opatření, jež odpovídají kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka .....	117
Graf 30: Počet žáků využívajících podpůrná opatření prvního stupně .....	117
Graf 31: Počet žáků využívajících podpůrná opatření druhého stupně .....	118
Graf 32: Počet žáků využívajících podpůrná opatření třetího stupně .....	118
Graf 33: Počet žáků využívajících podpůrná opatření čtvrtého stupně .....	119
Graf 34: Počet žáků využívajících podpůrná opatření pátého stupně .....	119

Graf 35: Podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na úrovni vybavení .....	120
Graf 36: Nejdůležitější podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami .....	120
Graf 37: Nutnost úprav ve třídě s žákem v inkluzivním vzdělávání .....	121
Graf 38: Podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na úrovni personální kapacity .....	121
Graf 39: Nutnost změn v přístupu učitele .....	122
Graf 40: Setkání s poradenským pracovištěm .....	122
Graf 41: Výše úvazku výchovného poradce .....	123
Graf 42: Výše úvazku školního metodika prevence .....	124
Graf 43: Výše úvazku školního speciálního pedagoga .....	126
Graf 44: Výše úvazku školního psychologa .....	128
Graf 45: Úroveň spolupráce mezi pedagogy a pracovníky školního poradenského pracoviště .....	129
Graf 46: Zřízení pozice sociálního pedagoga .....	130

### **Seznam schémat:**

Schéma 1: Spolupracující subjekty .....	157
Schéma 2: Přístupy ve vzdělávacím procesu .....	165
Schéma 3: Intervence .....	174
Schéma 4: Modifikace obsahu vzdělávání .....	181
Schéma 5: Inkluzivní vzdělávání .....	190
Schéma 6: Podpůrná opatření u žáků s lehkým mentálním postižením v inkluzivním prostředí základních škol .....	210

## **Seznam příloh**

**Příloha č. 1:** Dotazník použitý v prvním výzkumném šetření

**Příloha č. 2:** Výčet otázek polostrukturovaného rozhovoru

## Příloha č. 1

### Dotazník použitý v prvním výzkumném šetření

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,

jmenuji se Jan Viktorin a jsem studentem 1. ročníku doktorského studijního programu Speciální pedagogika na Pedagogické fakultě MU v Brně. Chtěl bych Vás požádat o spolupráci při zpracování mé rigorózní práce na téma „**Činnosti pracovníků školního poradenského pracoviště v inkluzivním prostředí škol hlavního vzdělávacího proudu**“. Prosím Vás o vyplnění tohoto dotazníku, který mi pomůže při zpracování empirické části mé práce.

Vyplnění dotazníku Vám zabere max. 25 minut.

Za vstřícnost a spolupráci předem děkuji.

---

#### OBECNÉ ÚDAJE O RESPONDENTOVI

1. Jste: *(vyberte jednu z možností)*
  - žena
  - muž
2. Jaké je Vaše nejvyšší ukončené vzdělání? *(vyberte jednu z možností)*
  - středoškolské s maturitou
  - vyšší odborné
  - vysokoškolské
  - jiné: \_\_\_\_\_
3. Jaká je délka Vaší ředitelské praxe? *(vyberte jednu z možností)*
  - do 5 let
  - 6 - 10 let
  - 11 - 15 let
  - 16 - 20 let
  - více než 20 let
4. Věnujete se dalšímu vzdělávání, školení v oblasti speciální pedagogiky? *(vyberte jednu z možností)*
  - ne

- ano, uveďte jaké: \_\_\_\_\_
5. Jak hodnotíte Vaši znalost RVP ZV? *(vyberte jednu z možností)*
- výborně
  - dobře
  - nedostatečně
6. Jak hodnotíte znalost ŠVP Vaší školy? *(vyberte jednu z možností)*
- výborně
  - dobře
  - nedostatečně

### **OBECNÉ ÚDAJE O ŠKOLE**

7. Vaše škola je umístěna v okrese: *(vyberte jednu z možností)*
- Blansko
  - Brno-město
  - Brno-venkov
  - Břeclav
  - Hodonín
  - Vyškov
  - Znojmo
8. Vaše škola se nachází: *(vyberte jednu z možností)*
- v obci
  - v menším městě (do cca 30 tisíc obyvatel)
  - ve větším městě
9. Kolik tříd má Vaše škola? *(vyberte jednu z možností)*
- do 5 tříd
  - 6 - 10 tříd
  - 11 - 15 tříd
  - 16 a více tříd
10. Kolik žáků navštěvuje Vaši školu? *(vyberte jednu z možností)*
- do 50 žáků
  - 51 - 150 žáků
  - 151 - 300 žáků
  - více než 300 žáků
11. Kolik učitelů pracuje na Vaší škole? *(vyberte jednu z možností)*

- do 10 učitelů
  - 11 - 20 učitelů
  - 21 - 30 učitelů
  - 31 - 40 učitelů
  - 41 a více učitelů
12. Kolik asistentů pedagoga pracuje na Vaší škole? *(vyberte jednu z možností)*
- žádný asistent pedagoga
  - 1 - 2 asistenti pedagoga
  - 3 - 5 asistentů pedagoga
  - 6 - 8 asistentů pedagoga
  - 9 a více asistentů pedagoga
13. Kolik vychovatelů pracuje na Vaší škole? *(vyberte jednu z možností)*
- žádný vychovatel
  - 1 - 2 vychovatelé
  - 3 - 4 vychovatelé
  - 5 - 6 vychovatelů
  - 7 a více vychovatelů

### **ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI**

14. Jak si představujete inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami? *(vyberte jednu z možností)*
- naučit všechny žáky všechno
  - umožnit vzdělávání všech žáků v hlavním vzdělávacím proudu
  - začlenit žáky s postižením a znevýhodněním do školy
  - jiné: \_\_\_\_\_
15. Kolik žáků se zdravotním postižením je na škole vzděláváno? (dle znění § 16 školského zákona s platností do 31. 8. 2016) *(vyberte jednu z možností)*
- žádný žák
  - 1 - 5 žáků
  - 6 - 10 žáků
  - 11 a více žáků
16. Kolik žáků se zdravotním znevýhodněním je na škole vzděláváno? (dle znění § 16 školského zákona s platností do 31. 8. 2016) *(vyberte jednu z možností)*
- žádný žák



- 1 - 5 žáků
  - 6 - 10 žáků
  - 11 a více žáků
17. Kolik žáků se sociálním znevýhodněním je na škole vzděláváno? (dle znění § 16 školského zákona s platností do 31. 8. 2016) *(vyberte jednu z možností)*
- žádný žák
  - 1 - 5 žáků
  - 6 - 10 žáků
  - 11 a více žáků
18. Znáte osobně žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzi? *(vyberte jednu z možností)*
- ne
  - ano
19. S jakým typem postižení či znevýhodnění se ve škole setkáváte nejčastěji? *(vyberte jednu z možností)*
- mentální postižení
  - tělesné postižení
  - zrakové postižení
  - specifické poruchy učení
  - poruchy chování
  - narušená komunikační schopnost
  - sluchové postižení
  - zdravotní znevýhodnění
  - sociální znevýhodnění
  - žádné
20. Kolik žáků na škole je vedeno jako individuálně integrovaných? *(vyberte jednu z možností)*
- žádný žák
  - 1 - 5 žáků
  - 6 - 10 žáků
  - 11 a více žáků
21. Kolik žáků na škole je vedeno jako skupinově integrovaných? *(vyberte jednu z možností)*
- žádný žák

- 1 - 5 žáků
  - 6 - 10 žáků
  - 11 a více žáků
22. Kolik žáků se zdravotním postižením na škole má vypracováno individuální vzdělávací plán? *(vyberte jednu z možností)*
- žádný žák
  - 1 - 5 žáků
  - 6 - 10 žáků
  - 11 a více žáků
23. Kolik žáků se zdravotním znevýhodněním na škole má vypracováno individuální vzdělávací plán? *(vyberte jednu z možností)*
- žádný žák
  - 1 - 5 žáků
  - 6 - 10 žáků
  - 11 a více žáků
24. Kolik žáků se sociálním znevýhodněním na škole má vypracováno individuální vzdělávací plán? *(vyberte jednu z možností)*
- žádný žák
  - 1 - 5 žáků
  - 6 - 10 žáků
  - 11 a více žáků
25. Odkud zejména čerpáte informace o postižení či znevýhodnění? *(lze vybrat více odpovědí)*
- od zákonných zástupců žáků v inkluzi
  - z odborné literatury
  - na internetu
  - v pedagogicko-psychologické poradně
  - ve speciálně pedagogickém centru
  - od školního speciálního pedagoga
  - od školního psychologa
  - od odborných lékařů
  - z přednášek, seminářů a workshopů
  - jinde: \_\_\_\_\_

26. Své znalosti o problematice inkluzivního vzdělávání hodnotíte jako: *(vyberte jednu z možností)*
- výborné
  - velmi dobré
  - dobré
  - dostatečné
  - nedostatečné

### **PODPŮRNÁ OPATŘENÍ A PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI**

27. Své znalosti o problematice podpůrných opatření hodnotíte jako: *(vyberte jednu z možností)*
- výborné
  - velmi dobré
  - dobré
  - dostatečné
  - nedostatečné
28. Kolik žáků na Vaší škole využívá podpůrná opatření jakožto nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu dítěte, žáka nebo studenta? (v souvislosti se změnami v § 16 školského zákona s platností od 1. 9. 2016) *(vyberte jednu z možností)*
- žádný žák
  - 1 - 5 žáků
  - 6 - 10 žáků
  - 11 a více žáků
29. Kolik žáků na Vaší škole využívá podpůrná opatření jakožto nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta? (v souvislosti se změnami v § 16 školského zákona s platností od 1. 9. 2016) *(vyberte jednu z možností)*
- žádný žák
  - 1 - 5 žáků
  - 6 - 10 žáků
  - 11 a více žáků

30. Kolik žáků na Vaší škole využívá podpůrná opatření prvního stupně? *(vyberte jednu z možností)*
- žádný žák
  - 1 - 5 žáků
  - 6 - 10 žáků
  - 11 a více žáků
31. Kolik žáků na Vaší škole využívá podpůrná opatření druhého stupně? *(vyberte jednu z možností)*
- žádný žák
  - 1 - 5 žáků
  - 6 - 10 žáků
  - 11 a více žáků
32. Kolik žáků na Vaší škole využívá podpůrná opatření třetího stupně? *(vyberte jednu z možností)*
- žádný žák
  - 1 - 5 žáků
  - 6 - 10 žáků
  - 11 a více žáků
33. Kolik žáků na Vaší škole využívá podpůrná opatření čtvrtého stupně? *(vyberte jednu z možností)*
- žádný žák
  - 1 - 5 žáků
  - 6 - 10 žáků
  - 11 a více žáků
34. Kolik žáků na Vaší škole využívá podpůrná opatření pátého stupně? *(vyberte jednu z možností)*
- žádný žák
  - 1 - 5 žáků
  - 6 - 10 žáků
  - 11 a více žáků
35. Jaké jsou na škole podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na úrovni vybavení (bezbariérovost, vybavenost speciálními výukovými či kompenzačními pomůckami, vybavenost informačními zdroji)? *(vyberte jednu z možností)*

- vyhovující
  - spíše vyhovující
  - spíše nevhovující
  - nevhovující
36. Kterou z následujících podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami považujete za nejdůležitější? *(vyberte jednu z možností)*
- nižší počet žáků ve třídách
  - znalost problematiky daného postižení či znevýhodnění všemi pedagogy
  - individuální přístup učitele k žákovi
  - možnost úpravy obsahu učiva jednotlivých předmětů
  - znalost speciálních metod a jejich používání ve výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
  - materiální a technické vybavení, účinné kompenzační pomůcky
  - běžné i speciální učebnice, výukové video a PC programy, didaktické pomůcky
37. Je potřeba provést nějaké úpravy ve třídě, v níž bude zařazen žák v inkluzivním vzdělávání? *(vyberte jednu z možností)*
- ne
  - ano, uveďte jaké: \_\_\_\_\_
38. Jaké jsou na škole podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na úrovni personální kapacity (počet pedagogických pracovníků, kteří vystudovali speciální pedagogiku; počet poradenských pracovníků podílejících se na inkluzi na škole apod.)? *(vyberte jednu z možností)*
- vyhovující
  - spíše vyhovující
  - spíše nevhovující
  - nevhovující
39. Jsou nutné změny v přístupu učitele, bude-li učit žáka v inkluzi? *(vyberte jednu z možností)*
- ne
  - ano, uveďte jaké: \_\_\_\_\_

### **ŠKOLNÍ PORADENSKÉ PRACOVIŠTĚ**

40. Se kterým typem poradenského pracoviště jste se při své praxi setkali? *(lze vybrat více odpovědí)*

- pedagogicko-psychologická poradna
- speciálně pedagogické centrum
- středisko výchovné péče
- školní speciální pedagog
- školní psycholog
- zatím se žádným
- jiné: \_\_\_\_\_

41. Jaká je výše úvazku výchovného poradce, který se nachází na Vaší škole: *(vyberte jednu z možností)*

- 0,1 - 0,3
- 0,4 - 0,5
- 0,6 - 0,8
- 0,9 - 1,0

42. Vyberte všechny pracovní činnosti, které provádí výchovný poradce na Vaší škole:

- kariérové poradenství a podpora při výběru vhodné profesní a vzdělávací dráhy žáků
- depistáž a orientační šetření žáků, kteří vyžadují pozornost z hlediska jejich vývoje a vzdělávání
- zprostředkování nebo zabezpečení diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb
- příprava podmínek pro inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- kariérové poradenství pro žáky/cizince vzhledem k jejich speciálním vzdělávacím potřebám
- zprostředkování nových metod intervence a pedagogické diagnostiky
- metodická podpora pedagogickým pracovníkům školy v oblasti kariérového poradenství žáků
- poskytování odborných informací ohledně kariérového poradenství a péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pedagogickým pracovníkům školy
- předávání informací o činnosti školských a dalších poradenských zařízeních v regionu, o činnosti školy
- hromadění informací a odborných zpráv o žácích, kteří jsou v péči dalších poradenských zařízení
- evidence písemných záznamů, které umožňují doložit obsah a rozsah činnosti výchovného poradce
- jiné: \_\_\_\_\_

43. Jaká je výše úvazku školního metodika prevence, který se nachází na Vaší škole:  
(vyberte jednu z možností)
- 0,1 - 0,3
  - 0,4 - 0,5
  - 0,6 - 0,8
  - 0,9 - 1,0
44. Vyberte všechny pracovní činnosti, které provádí školní metodik prevence na Vaší škole:
- dozor při realizaci a koordinace tvorby preventivního programu školy
  - spoluúčast a koordinace realizace aktivit školy směrem k prevenci záškoláctví
  - metodická podpora pedagogickým pracovníkům školy v prevenci sociálně patologických jevů
  - koordinace vzdělávání pedagogických pracovníků školy v prevenci sociálně patologických jevů
  - realizace a koordinace přípravy aktivit směrem k začlenění multikulturních prvků do edukačního procesu
  - koordinace spolupráce školy s orgány státní správy a samosprávy, jež mají v gesci oblast prevence sociálně patologických jevů
  - oslovení správného odborného pracoviště a spoluúčast na intervenci a následné péči při akutní přítomnosti sociálně patologických jevů
  - hromadění informací a odborných zpráv o žácích, kteří jsou v péči specializovaných poradenských zařízení v rámci prevence sociálně patologických jevů
  - evidence písemných záznamů, které umožňují doložit obsah a rozsah činnosti školního metodika prevence
  - zprostředkování odborných informací v oblasti sociálně patologických jevů
  - představení výsledků preventivní práce školy
  - průběžná aktualizace a vedení databáze spolupracovníků školy v problematice prevence sociálně patologických jevů
  - depistáž a orientační šetření žáků s rizikem nebo s vykazováním projevů sociálně patologického chování
  - kooperace s třídními učiteli při zaznamenávání varovných signálů souvisejících s možným rozvoje sociálně patologických jevů ve třídě či u jednotlivých žáků
  - příprava podmínek pro inkluzi žáků s poruchami chování

- jiné: \_\_\_\_\_
45. Jaká je výše úvazku školního speciálního pedagoga, pokud se nachází na Vaší škole: *(vyberte jednu z možností)*
- 0,1 - 0,3
  - 0,4 - 0,5
  - 0,6 - 0,8
  - 0,9 - 1,0
46. Vyberte všechny pracovní činnosti, které provádí školní speciální pedagog, pokud se nachází na Vaší škole:
- depistáž žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
  - diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb
  - stanovení hlavních problémů žáka
  - realizace intervenčních činností
  - průběžné modifikování a připravení podmínek pro inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
  - kooperace se školskými poradenskými zařízeními, případně dalšími institucemi
  - spoluúčast na tvorbě individuálních vzdělávacích plánů a školních vzdělávacích programů
  - metodická podpora pro pedagogické pracovníky školy
  - metodický dohled a koordinace asistentů pedagoga ve škole
  - jiné: \_\_\_\_\_
47. Jaká je výše úvazku školního psychologa, pokud se nachází na Vaší škole: *(vyberte jednu z možností)*
- 0,1 - 0,3
  - 0,4 - 0,5
  - 0,6 - 0,8
  - 0,9 - 1,0
48. Vyberte všechny pracovní činnosti, které provádí školní psycholog, pokud se nachází na Vaší škole:
- kooperace při zápisech do prvních ročníků základní školy
  - vyhledávání specifických poruch učení na základních a středních školách
  - diagnostika při výchovných a výukových obtížích žáků
  - vyhledávání a diagnostika nadaných žáků
  - zjišťování sociálního klimatu ve třídě



- dotazníky, screening a ankety ve škole
- péče o inkludované žáky
- individuální práce se žáky v osobních problémech
- zpracování krize a krizová intervence pro žáky, pedagogické pracovníky i zákonné zástupce
- předcházení školním neúspěchům u žáků
- kariérové poradenství u žáků
- hygiena a techniky učení pro žáky
- komunitní a skupinová práce se žáky
- koordinace preventivní programů pro třídy, práce ve třídě
- podpora kooperace třídního učitele a třídy
- poskytování individuálních konzultací pedagogickým pracovníkům v problematice výchovy a vzdělávání
- poskytování konzultací rodičům při výchovných a výukových obtížích dětí
- pomoc a podpora při řešení multikulturní problematiky ve škole
- spoluúčast na přípravě programu zápisů do prvních ročníků základní školy
- metodická podpora třídním učitelům
- pořádání pracovních seminářů pro pedagogické pracovníky
- účast na pracovních poradách školy
- koordinace školních poradenských služeb
- kooperace se školskými poradenskými i dalšími zařízeními, koordinace poradenských služeb mimo školu
- metodické intervence z psychodidaktiky pro učitele
- osvětová činnost a besedy rodičům
- informační a prezentační činnost
- spoluúčast na přípravě přijímacího řízení ke středoškolskému vzdělávání
- jiné: \_\_\_\_\_

49. Na jaké úrovni, dle Vašeho názoru, je spolupráce mezi pedagogy a pracovníky školního poradenského pracoviště? (vyberte jednu z možností)

- velmi dobrá
- spíše dobrá
- spíše špatná
- velmi špatná
- neumím posoudit

50. Uvažujete o zřízení pozice sociálního pedagoga? *(vyberte jednu z možností)*

- ne

- ano, napište zdůvodnění: \_\_\_\_\_

### **NÁMĚTY A PŘIPOMÍNKY**

Pokud máte připomínky či poznámky k dotazníku, případně danému tématu, vepište prosím níže:

\_\_\_\_\_

Děkuji za Váš čas věnovaný vyplnění dotazníku 😊

## **Příloha č. 2**

### **Výčet otázek polostrukturovaného rozhovoru**

1. Věnujete se dalšímu vzdělávání či školení v oblasti vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením? Pokud ano, jakému?
2. Zajišťuje Vám přípravu v této oblasti škola? Pokud ano, jakým způsobem?
3. Jaká vidíte pozitiva a jaká negativa při inkluzivním vzdělávání žáků?
4. Myslíte si, že inkluzivní vzdělávání podporují všichni učitelé Vaší školy?
5. Jak ovlivňuje inkluzivní vzdělávání vztahy mezi intaktními žáky a žáky s lehkým mentálním postižením?
6. S jakou školní dokumentací pracujete při inkluzivním vzdělávání žáků?
7. Jaký postoj zaujímají rodiče intaktních žáků a žáků s lehkým mentálním postižením k inkluzivnímu vzdělávání?
8. Které faktory považujete za klíčové pro úspěšnou inkluzi žáků s lehkým mentálním postižením?
9. Spolupracujete během edukačního procesu s asistentem pedagoga? Pokud ano, jak tuto spolupráci hodnotíte?
10. Jakou roli hraje asistent pedagoga ve Vaší výuce?
11. Postrádáte v rámci poradenských služeb ve školním prostředí nějakého odborníka, s nímž by bylo možné spolupracovat při inkluzi žáka s lehkým mentálním postižením?
12. Jak hodnotíte spolupráci se školskými poradenskými zařízeními při podpoře žáka s lehkým mentálním postižením? Vidíte v ní nějaká rizika?
13. Můžete prosím specifikovat, jaká je organizace výuky v edukačním procesu žáků s lehkým mentálním postižením?
14. Využíváte v rámci edukace žáků s lehkým mentálním postižením modifikaci výukových metod a forem práce? Preferujete nějaký konkrétní učební styl u těchto žáků?
15. Využíváte v rámci inkluzivního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením nějakou formu intervence? Pokud ano, jakou?
16. Můžete prosím specifikovat, jak rozvíjíte komunikační dovednosti, percepčně-motorické funkce a kognitivní funkce u žáků s lehkým mentálním postižením?

17. Máte dostatek didaktických, reedukačních a kompenzačních pomůcek, které potřebuje při výuce žáka s lehkým mentálním postižením?
18. Pokud používáte reedukační pomůcky, specifikujte oblasti, na které jsou tyto pomůcky zaměřeny?
19. Má žák s lehkým mentálním postižením nějakou úpravu obsahu vzdělávání? Pokud ano, jakou?
20. Spolupracujete s dalšími pedagogickými pracovníky ve školním prostředí při řešení problematiky edukace žáka s lehkým mentálním postižením? Pokud ano, tak s jakými?
21. Jakou roli tito pracovníci plní ve škole?
22. Jakým způsobem hodnotíte žáka s lehkým mentálním postižením? Využíváte některou z rozšířených forem hodnocení?
23. Spolupracujete s rodiči žáka s lehkým mentálním postižením při přípravě na výuku? Jak tato spolupráce vypadá?
24. Jak vnímáte sociální status žáka s lehkým mentálním postižením ve třídním kolektivu? Vidíte v sociálním klimatu třídy i nějaké hrozby?
25. Reagujete na změny žáka v průběhu edukačního procesu úpravou pracovního prostředí?