

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ  
KATEDRA PEDAGOGIKY

**POHLED ŽÁKŮ S LMP A JEJICH RODIČŮ NA INKLUZIVNÍ  
VZDĚLÁVÁNÍ**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Jaroslava Pešková**

*Učitelství pro 1. stupeň ZŠ*

Vedoucí práce: Mgr. et Bc. Jiřina Ullmanová

**Plzeň 2023**

## **Poděkování**

Tímto bych poděkovala vedoucí práce paní Mgr. Jiřině Ullmanové za odborné vedení práce a vstřícný přístup. Poděkování patří rovněž mé rodině, která mě po celou dobu studia podporovala.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vykonala samostatně s použitím uvedené literatury, internetových zdrojů a jiných zdrojů uvedených.

V Plzni dne 27. 6. 2023

---

vlastnoruční podpis

## **Anotace**

Cílem diplomové práce „Pohled žáků s LMP a jejich rodičů na inkluzivní vzdělávání“ je objasnit problematiku vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných základních školách a to z pohledu samotných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také jejich rodičů. Diplomová práce je rozdělena na dvě části: teoretickou a praktickou. Teoretická část vymezuje a přibližuje konkrétní pojmy, týkající se dané problematiky. V praktické části je popisována metodologie a analýza. Dochází také k vyhodnocení dat získaných výzkumným šetřením metodou polostrukturovaného rozhovoru s vybranými samotnými žáky a jejich rodiči.

## **Annotation**

The aim of the diploma thesis “The view of pupils with mild ID and their parents on inclusive education” is to clarify the issue of education of pupils with special educational needs in mainstream primary schools from the perspective of pupils with special educational needs themselves and their parents. The thesis is divided into two parts: theoretical and practical. The theoretical part defines and introduces specific concepts related to the issue. The practical part describes the methodology and analysis. It also includes the evaluation of the data obtained by the research investigation using the method of semi-structured interviews with selected pupils and their parents.

## **Seznam zkratek**

LMP – lehké mentální postižení

ŠVP – školní vzdělávací plán

RVP ZV – rámcový vzdělávací plán základního vzdělávání

IVP – individuální vzdělávací plánování

ŠPZ – školní poradenské zařízení

AP – asistent pedagoga

PO – podpůrné opatření

SVP – speciální vzdělávací potřeby

PLPP – plán pedagogické podpory

## **Klíčová slova**

Lehké mentální postižení, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, základní škola, speciální základní škola, inkluze, inkluzivní vzdělávání, učitel, podpůrné opatření, asistent pedagoga

## Obsah

Úvod .....	8
1. Terminologie a etiologie mentálního postižení .....	9
1.1. Vymezení pojmu mentální postižení.....	9
1.2. Projevy jednotlivých stupňů postižením .....	10
1.3. Příčiny vzniku mentálního postižení .....	12
1.4. Charakteristika jedince s LMP .....	14
2. Inkluzivní vzdělávání jedinců s mentálním postižením .....	17
2.1 Pojem inkluze a inkluzivní vzdělávání .....	17
2.2 Legislativní úprava inkluzivního vzdělávání.....	18
2.3 Instituce pro vzdělávání jedinců s LMP .....	23
2.3.1 Podpora rodin s dětmi s lehkým mentálním postižením .....	23
2.3.2 Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.....	23
2.4 Rámcový vzdělávací plán pro základní školy (RVP) .....	24
2.5 Podpůrná opatření .....	27
2.5.1 Plán pedagogické podpory (PLPP) .....	27
2.5.2 IVP.....	27
2.5.3 Asistent pedagoga (AP) .....	29
3. Metodologie výzkumného šetření .....	32
3.1 Výzkumný problém a cíle výzkumu .....	32
3.2 Hlavní výzkumná otázka a vedlejší výzkumná kategorie .....	33
3.3 Výzkumná metoda a metody sběru dat .....	34
3.4 Technika sběru dat a jejich vyhodnocení .....	35
3.5 Charakteristika výzkumného vzorku .....	35
3.6 Způsob vyhodnocení dat .....	36
4. Výsledky výzkumného šetření .....	37
4.1 Rozhovory s žáky .....	37
4.2 Rozhovory s rodiči .....	54
4.3 Shrnutí výzkumného šetření – rozhovory s žáky .....	68
4.4 Shrnutí výzkumného šetření – rozhovory s rodiči .....	70
Závěr .....	71
Použitá literatura:.....	73
Internetové zdroje.....	76
Seznam tabulek .....	78
Přílohy.....	78

## Úvod

Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala téma „*Pohled žáků s LMP a jejich rodičů na inkluzivní vzdělávání.*“ Proč zrovna toto téma? Volba byla jasná. 7 let jsem pracovala jako asistent pedagoga. V asistenci jsem měla většinou žáky právě s lehkým mentálním postižením. Práce s nimi byla velmi obtížná, ale na druhou stranu také velmi přínosná. Asi jsem měla štěstí, vždy se žáci snažili a zajímali o učivo, dění, získání nových vědomostí. I když nám práce šla velmi pomalu, vždy jsem byla nesmírně ráda, když žáci pak ukázali, že se něco naučili a byli schopni své vědomosti prodat.

Nejednou se mi stalo, že žáci sdíleli radost z úspěchu se mnou. Rodiče také dávali pochvalnou zpětnou vazbu. Snažili se spolupracovat jak s učiteli, tak i se mnou, jako asistentem pedagoga. Zajímali se o situaci ve škole, komunikovali v případě nejasností apod.

Proto by mě velice zajímalo, jak se žáci s lehkým mentálním postižením v běžné škole cítí, co prožívají mezi běžnými žáky. Jak vnímají, že mají odlišné učivo, jak jsou přijímáni kolektivem. Zda jim není předhazováno, že jsou jiní, mají lehčí učivo, mohou používat různé pomůcky. Jaké mají sociální postavení ve třídě, zda kolektiv takového žáka přijímá bez ohledu na jeho postižení, zda má nebo nemá ve třídě kamarády nebo je izolovaný.

Základní vzdělávání je v ČR povinné pro všechny bez rozdílu. Přijetím vyhlášky č. 26/2017 se často přistupuje k vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením formou inkluzivního vzdělávání na běžných školách. Rodiče mají na výběr, zda své dítě umístit do speciální školy nebo do běžné základní školy.

Práce má dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části je specifikována terminologie mentálního postižení, legislativní úprava vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. V praktické části jsou popsány zjištěné situace a stavy žáků zapojených do inkluzivního vzdělávání a jejich rodičů. Výzkumná část je realizována pomocí polostrukturovaných rozhovorů s žáky s lehkým mentálním postižením a jejich rodičů.

Doufám, že se mi podaří získat takové informace, které třeba v budoucnu pomohou v přístupu k těmto žákům. Pomohou najít cestu komunikace mezi asistentem a žákem s

lehkým mentálním postižením. A pokud je někde problém, pomůže moje práce najít řešení. Ráda bych do práce zahrnula i své poznatky z praxe.

## 1. Terminologie a etiologie mentálního postižení

### 1.1. Vymezení pojmu mentální postižení

Speciálně pedagogický obor, jehož název psychopedie tvoří řecká slova psyché (duše) a paidea (výchova), pracuje s vymezením pojmu mentálního postižení a rozděluje různé druhy tohoto postižení.

Některé publikace slučují termín mentální retardace s mentálním postižením v jeden termín. Musíme si uvědomit, že pojem mentální retardace se používá zejména v prostředí zdravotnických oborů (psychiatrie, psychologie ...) a s pojmem mentální postižení se setkáváme především v oblastech pedagogiky. Vlivem vývoje lidstva dochází k odstranění některých označení termínů mentální retardace a jejich úrovní. V publikacích se dnes tedy s pojmy debilita, imbecilita a idiocie nesetkáváme. Mnozí odborníci dokonce tato označení považují za hanlivá, nelichotivá a dokonce urážející (Vágnerová, 2014; Lechta, 2016, Bartoňová, 2019).

V mnoho publikacích, které se zabývají např. sociální pedagogikou, můžeme najít definici termínů jako je postižení, znevýhodnění, vada nebo porucha. „*Postižení znamená omezení nebo ztrátu schopnosti vykonávat činnost způsobem nebo v rozsahu, který je pro člověka považován za normální:*“ (Slowík, 2016, s. 27).

Mentální postižení je specifické postižení rozumových schopností, které neumožňuje jedinci se přizpůsobit prostředí a rozumět okolnímu dění. Postižení je trvalé, stav jedince je neměnný a posilování rozumových dovedností dosáhneme tehdy, když budeme používat přiměřené výchovné, výukové a terapeutické způsoby, kterými tak docílíme zlepšování výkonu jedince. (Vágnerová, 2014).

Světová zdravotnická organizace v roce 1959 v Miláně zvolila pro takové znevýhodnění označení - mentální retardace. Mentální retardace je hlavním, stěžejním pilířem v oboru zdravotnictví (Valenta, Michalík & Lečbych, 2018). V současné době je takové označení společensky absolutně nepřijatelné, a proto došlo k jeho nahrazení pojmem mentální



postižení. Dle Mohra (2017) došlo k přejmenování pojmů. Mentální postižení v MKN-11 bylo přejmenováno termínem Disorders of intellectual development – porucha intelektového vývoje.

Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11) se zabývá mentální retardací jako stavem, jež se odráží v průběhu životního vývojového období, kdy dochází k nedokonalému duševnímu vývoji, popř. jeho zástavě. Rozumové schopnosti jedince se zastaví v určitém věkovém období a dále se již nevyvíjí (MKN-11, 2022).

Definicí mentálního postižení, mentální retardace najdeme jistě mnoho. Organizace American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, v překladu Americká asociace pro intelektová a vývojová postižení (AAIDD), pracuje s tím, že mentální postižení může vzniknout až do 22 let od vývoje jedince již v prenatálním období. Problém se může vyskytnout nejen v smyslových funkcích, ale také při adaptaci se novým a neznámým prostředím, jež provádí jedince celým jeho životním spektrem. Jedinec má problémy v sociálně-adaptačních dovednostech, praktických činnostech každodenního života, koncepčních dovednostech. Pro jedince s mentálním postižením je takové omezení v adopci zásahem do celého jeho života. Takový jedinec je omezen nejen v oblasti sebeobsluhy, ale také v řečových schopnostech, při manipulaci s penězi, v odpovědnosti, v orientaci v čase a prostoru a jistě v mnoha dalších okruzích (Bruininks, Thurlow & Gilman, 1987; AAIDD, 2023).

V oblasti speciální pedagogiky je nejčastěji užívána klasifikace podle mentálního postižení, kdy jsou jednotlivé stupně mentálního postižení rozděleny na základě inteligenčního kvocientu. K tomuto dělení dochází na základě desáté revize Světové zdravotnické organizace WHO, která je v platnosti od roku 1993. Mentální postižení je zařazeno do oboru psychiatrie a označeno písmenem F. Mentální postižení je možné diagnostikovat pouze na základě komplexního vyšetření: psychologického vyšetření, neurologického vyšetření a psychiatrického vyšetření (DP Řezáčová).

## **1.2. Projevy jednotlivých stupňů postižením**

*Lehká mentální retardace IQ 50-69*

V této kategorii jsou většinou zařazeni jedinci, kteří mají postižení způsobené dědičností. Zhruba do tří let věku jedince se příznaky neprojevují anebo jen minimálně. Jedná se menší opoždění psychomotorického vývoje. Výraznější a nápadnější projevy se vyskytují mezi 3. - 6. rokem jedince. Po nástupu do základní školy však dochází k výraznému nárůstu potíží a to s pamětí, opožděností v jemné i hrubé motorice, neschopností logického myšlení. Dochází k problémům v učení, jedinci mají problémy se čtením, psaním, počítáním. Naopak jsou schopni práce v kolektivu, zapojit se do společenského života, nezávislosti v sebeobsluze (hygiena, oblékání apod.), (Slowík, 2007).

#### *Středně těžká mentální retardace IQ 35-49*

Jistý opožděný vývoj můžeme pozorovat již v dětství. Jedinci se začínají později pohybovat, znatelně opožděný je rozvoj řeči, myšlení, který přetrvává do dospělosti. Co se týče komunikace, samostatnosti, základů sebeobsluhy, čtení, psaní, počítání, pokud jsou jedinci dobře vedeni v rodině již od narození, jsou schopni při neustálém vedení tyto činnosti zvládat. Jedinci s tímto stupněm postižení pod dohledem zvládají i práci. Bohužel se ale přidružují další onemocnění typu autismu, epilepsie nebo nějaké formy tělesného znevýhodnění (Slowík, 2007).

#### *Těžká mentální retardace IQ 20-34*

Ve stádiu tohoto postižení jsou jedinci plně odkázáni na soustavnou pomoc druhých. Vývoj psychomotoriky, motoriky je výrazně opožděný již v předškolním věku a přetrvává až do dospělosti. Veškeré jejich působení je pouze na základě pokynů, které je prováděno mechanicky. Je zde určitá možnost částečného zvládnutí základních hygienických návyků a sebeobsluhy. Rozvoj řeči je omezen na jednoduchá slova. Vzdělávání probíhá většinou ve speciálních základních školách (Slowík, 2007).

#### *Hluboká mentální retardace IQ 19 a méně*

Zde již dochází v podstatě neúplnému vývoji jedince. Plně nefunkční je oblast komunikace, sebeobsluhy, mobility. Jedinci je absolutně nesamostatný a musí být pod neustálým dohledem a odkázán na pomoc druhých. Provádí pouze stereotypní pohyby. Jedinec nekomunikuje pomocí slov, řeč je soustředěna pouze a neverbální stránku, dorozumívání probíhá pomocí různých posunků, zvuků. Dále je pro takto postiženého jedince velmi těžké rozpoznávat okolní prostředí, své známé či příbuzné. Takto nemocný

člověk má většinou přidružený i jiný typ postižení (zrakové, sluchové apod.) (Slowík, 2007).

#### *Jiná mentální retardace*

Zde nelze stanovit stupeň poškození pomocí standardních metod kvůli přidruženým postižením somatického nebo sensorického okruhu (osoby neslyšící, osoby s projevy autismu, osoby s těžkým kombinovaným postižením (Slowík, 2007).

#### *Nespecifikovaná mentální retardace*

Používá se u jedinců, u kterých je mentální postižení prokázáno, ale není dostatek informací k zařazení do jedné z výše popsanych kategorií (Slowík, 2007).

### **1.3. Příčiny vzniku mentálního postižení**

To, jak mentální postižení vlastně vzniká, není ani v dnešní době zcela objasněno. Vždy se jedná o závažné organické, popř. funkční poškození mozku (Vágnerová, 2004). Podle příčiny vzniku mentálního postižení jej můžeme dělit do několika skupin. Hlavním dělením je na exogenní a endogenní příčiny. Dále pak mohou být příčiny genetického a dědičného působení nebo je příčinou působení vnějšího prostředí. V neposlední řadě pak období, kdy k postižení došlo, a to na prenatální, perinatální a postnatální úrovni (Bartoňová, 2019, Švarcová, 2011).

#### ***Prenatální období***

Jedná se období od početí do narození jedince. Jde o období, kdy na plod působí mnoho faktorů ovlivňujících jeho budoucí vývoj. Mezi tyto faktory patří dědičné a genetické vlivy, tzv. hereditární faktory, včetně metabolických poruch (souvisí s rozvojem fenylketonurie). Současně je zde i riziko chromozomální aberace (nejčastější je trisomie 21). V neposlední řadě mezi rizikovými faktory pro vznik mentálního postižení může být onemocnění matky během těhotenství (zarděnky, kongenitální syfilis, otrava chemickými látkami, zneužívání návykových látek, alkoholismus, nezdravý životní styl, nedostatečná výživa, ale třeba i úraz) a environmentální faktory (Bartoňová, 2019, Valenta 2018).

Mezi nejvíce se vyskytujícími syndromy spojované s mentálním postižením můžeme zařadit **Angelmanův syndrom**. Toto onemocnění je charakteristické vrozeným mentálním postižením na nejtěžším stupni mentálního postižení, tzv. těžká až hluboká mentální retardace. Průvodními jevy jsou svalové abnormality, epileptické záchvaty, nevyvinutí řeči, opožděný motorický vývoj. Dalším syndromem je **Prader-Williho syndrom**. V tomto případě dochází k poškození sluchu, zraku, motorických funkcí, rozpoznatelnými projevy jsou úzké čelo, lahvovité prsty, krátké končetiny. Toto postižení je charakteristické především pro chlapce. Od narození se u nich projevuje hypotonie a hypotrofie, nutková potřeba jídla, která je příčinou obezity. **Rettův syndrom** se naopak objevuje především u ženského pohlaví. Toto postižení je spojeno s těžkým postupujícím nervovým postižením. Po narození se zdá být psychomotorický vývoj v normálu, avšak zhruba 1. rok po narození se začnou objevovat ztráty řečových a motorických schopností (neschopnost ovládat svoje tělo, neschopnost účelově používat ruce). Typickými znaky v oblasti tělesného projevu jsou nekoordinované točivé pohyby rukama, hlava přestává pomalu růst, problémy s páteří - skolióza, dýchací problémy. V tomto případě se pak jedinec dostává do úrovně postižení těžké až hluboké mentální retardace. V neposlední řadě je také nutné uvést **syndrom fragilního X chromozomu**. Opět se objevuje více u mužů než u žen. V mnoha případech je znám ve spojení s autismem, zhoršenou svalovou dysfunkcí a sníženým svalovým tonusem. Mezi typické znaky můžeme zařadit zvětšenou hlavu, vystupující čelo, velké uši, dlouhý protáhlý obličej. Co se týče zařazení do stupně postižení, jedinec s tímto typem syndromu může spadat do všech stupňů postižení od nejlehčího, tedy lehké mentální retardace, až po ten nejtěžší stupeň, tedy těžké až hluboké mentální retardace (Černá, 2015).

### ***Perinatální období***

Toto období je spojeno s fází porodu. V případě komplikací může dojít k organickému poškození mozku, např. nedostatkem kyslíku při porodu, mechanické poškození mozku (dlouhotrvající porod, použití mechanických pomůcek k vyjmutí plodu). Jedná se období těsně před, během a těsně po porodu.

### ***Postnatální období***

Období, které trvá od narození po celý život jedince. I když je to méně pravděpodobné oproti minulým obdobím, ale i v tomto období může dojít k mentálnímu postižení. Vznik mentálního postižení v tomto období může být způsoben záněty mozku (klíšťová

encefalitida, meningitida), krváceními do mozku (úrazy hlavy, nádorovými onemocněními), různými traumaty. Ve vyšším věku dochází k poklesu inteligence, způsobený různými onemocněními jako např. Parkinsonovou chorobou, Alzheimerovou chorobou, schizofrenií, ale také třeba v důsledku alkoholismu, epilepsie (Valenta, Michalík&Lečbych, 2018).

#### **1.4. Charakteristika jedince s LMP**

V případě mentálního postižení lze konstatovat, že čím se stupně postižení zvyšují, je proces vnímání, myšlení, paměti i řeči narušen více. Jedinečnou osobností je každý člověk. Tento fakt platí nejen u jedinců zdravých, ale i nemocných, v neposlední řadě i jedinců s jakýmkoli tělesným nebo mentálním postižením. Nesmíme opomenout, že u jedince, kterému je diagnostikována mentální porucha, se nejedná pouze o neúplný duševní vývoj, ale i o změny některých vlastností, které mohou nově vznikat a jiné nové nebo osvojené zanikat. Dále se mohou měnit velikosti a proporce vlastností (může se zvětšovat paměť, slovní zásoba....). Jedince s mentálním postižením nelze stavět do stejné roviny s mladším zdravým jedincem (Valenta, Müller, 2009).

Dnešní populace je zastoupena nejrozšířenější skupinou mentálně postižených, kterou tvoří převážně jedinci s lehkým mentálním postižením. První příznaky opožděného, zpomaleného psychomotorického vývoje jedince zpravidla nastupují okolo 3. roku věku. Jedinec se liší od zdravého jedince téměř o 1 rok. Mezi jinakosti ve vývoji patří: menší tvořivost, větší pasivita ve hře, není tolik vynalézavé, problémy v oblasti řečových schopností, méně rozvinutá slovní zásoba, všechny tyto aspekty jsou u jedince pozorovatelné mezi 3. a 6. rokem. Nejvýraznější obtíže se projevují během povinné školní docházky, většinou během prvních dvou let základní školy. Jedinci je nutné poskytnout dostatečný časový prostor k osvojení primárních dovedností, pohyby jsou nekoordinované, obtíže v jemné a hrubé motorice. Jedinec vykazuje jednoduché myšlení, nepřesné vyjadřování, paměť je spíše mechanicky zaměřená, stěží udržuje pozornost. (Pipeková, 2010).

#### ***Komunikace***

Primární lidskou schopností a potřebou člověka je komunikace. Komunikace - lat. Communicare = činit společným, sdílet. Jedná se o jednu ze schopností, kterou je zajištěn přenos informací mezi dvěma aspekty. U jedince, kterému bylo diagnostikováno lehké

mentální postižení, dochází k narušení komunikačních a řečových dovedností. Řeč je více či méně poškozena či narušena, vývojové stupně řeči se zpožďují, popř. zcela mizí. U řeči dochází k handicapu v důsledku oslabení počtu osvojených slov, problémy se vyskytují s i vyslovováním některých hlásek a oslabená je funkce chápání čteného textu. Velký rozdíl nastává v tom, co jedinec dokáže vyslovit a tím, co je napsáno. Řečový projev bývá velmi chudý, jedinec není schopen využívat mnoho přídavných jmen, sloves, neobratně spojuje slova a i někdy i celé věty. Jedinec s LMP dokáže vést rozhovor pomocí jednoduchých vět, dokáže se také začlenit do kolektivu. Problémy se u něho vyskytují se čtením delšího textu, orientace v delším textu. Čtení s porozuměním je překážkou největší. Pedagogické působení je tak výrazně omezené a oblasti dalšího vývoje jedince jsou negativně ovlivněny. Jako řečové vady se takových jedinců projevují palatolalie, dyslalie, rhinolalie, breptavost, dysartrie (Vágnerová, 2014; Raboch, Hrdlička, Mohr, Pavlovský&Ptáček, 2015).

Jako asistent pedagoga jsem měla v péči děti s LMP. Každý jedinec se projevoval v mluveném projevu jinak. Ale obecné znaky se objevovaly u všech. Měla jsem chlapce a dívku. Chlapec opravdu špatně mluvil, huhňal, špatně vyslovoval hlásky ř, r. Nedokázal komunikovat v delších souvětích. Pokud jsme četli delší text, museli jsme dělat častější přestávky. U dívky nebyl problém v řeči, vada řeči se u ní neprojevovala. Nicméně také nedokázala vést plnohodnotný rozhovor. Používala opravdu jednoduché krátké věty. Obsah byl konkrétní, věcně pojmenovaný. Chyběl barvitý popis, často opakovala stejná slovesa. Na druhou stranu ale ani jeden z nich neměl problém se začleněním do kolektivu. Ve třídě byli oblíbeni, zapojovali se do skupinových prací a nebyli nijak vyčleňováni.

### ***Vnímání***

V případě, že u jedince dochází k dostatečným vnějším podnětům, dochází ke zrychlení rozvoje myšlení a vnímání jedince, naopak nedostatek podnětů stav vnímání a myšlení zhoršuje. Celkově však je vnímání podmíněno úrovní rozumových schopností jedince. U jedinců s LMP probíhá utváření podmíněných spojů velmi pomalu a s odchylkami. Není neobvyklé, že jedinci s LMP mají problémy s orientací v prostoru a čase. Pokud se ocitnou v nových prostorech, mohou být dezorientovaní. Zajímavou zvláštností u jedinců s LMP je nečinnost psychického procesu. V podstatě to znamená, že takový jedinec vnímá předmět, ale už nevnímá a nezaobírá se detaily. Nedokáže si spojit souvislosti, např. pokud mu předložíme předmět v určité poloze, jedinec jej zaznamená, avšak dojde-li ke změně jeho polohy, vnímá předmět jako zcela nový (Valenta a kol., 2012a).

## ***Paměť***

Základem pro uchování nových informací a zkušeností je paměť. Ta bývá u jedince s LMP velmi oslabená a pomalá. Je tedy nezbytné pro zapamatování s jedincem pracovat pomalu, trpělivě vše opakovat. Proto je proces velmi zdoluhavý a i přesto dochází k uchování informací pouze na krátkou dobu. Další překážkou v uchování informací je, že jedinci s LMP si většinou zapamatují nepodstatné informace a těžko je oddělují od podstatných (Černá, 2015; Valenta, 2015).

Opět naváží na svoji praxi. U obou svěřenců byl s pamětí velký problém. Pracně jsme celou hodinu opakovali daný jev a druhý den, další hodinu jsme začínali znova. Opravdu po velmi dlouhém a častém opakování k uchování informací došlo. Avšak pokud jsme se k opakování jevu vraceli po delší době v mezi období probírání jiného jevu, většinou si žáci těžko vzpomínali. Někdy došlo k úplnému výpadku informací.

## ***Pozornost***

Pozornost je u jedinců s LMP nestálá a často bývá omezena rozsah sledovaného pole. Pokud je vyžadováno udržení delší pozornosti, přichází únava, dostavuje se nárůst chybovosti. Proto je velmi důležité a na místě, střídat při výuce činnosti a relaxaci. (Pipeková, J. 2006).

## ***Myšlení***

Co se týče oblasti myšlení, ta bývá u jedinců s LMP postižena nejvíce. Rozsah poškození poznávacích procesů ovlivňuje míru vážnosti oslabení v oblasti myšlení. Myšlení je zařazeno k nejdůležitějším aspektům vzdělávání společně s pamětí a senzomotorickým vnímáním, fantazií, což považujeme za zásadní (Lechta, 2010).

## ***Smyslové vnímání***

Sluch, zrak, čich, chuť a hmat patří mezi smysly, kterými vnímáme okolní prostředí. I v této oblasti se může rozvinout jistý nedostatek, pokud jedna z těchto funkcí není dostatečně vyvinuta nebo je více či méně oslabena. Smyslové postižení je způsobeno nedostatečným přenosem získaných a následně předaných podnětů do centrální nervové soustavy, ve které jsou tyto impulsy zpracovávány. V případě, že dojde k oslabení či ztrátě v této oblasti,

vzniká tak nedostatečná citlivost, a tak jedinci s poruchou smyslového vnímání funkci těchto smyslů ztrácí, nebo jsou funkce patřičně omezeny. Pokud činnost orgánů smyslů nefunguje, nervové dráhy a mozková centra nefungují správně, poté nemůže docházet ke správnému přenosu předávání a zpracování podnětů (Valenta, Michalík&Lečbych, 2018).

### ***Emoce***

Emotivní složka bývá u jedinců s LMP obvykle výrazně zasažena. Jedince okolí vnímá za emočně nevypělé, nezralé, neboť se projevují jako jedinci nižšího věku. Do kategorie negativních emocí můžeme zařadit úzkost, pocit samoty. V případě, že se jedinec cítí v nebezpečí, není si jistý cizím prostředím, může docházet vzhledem ke sníženému intelektu k nedostatečnému ovládnutí jeho emocí. Je proto velmi důležité jedince motivovat a v případě prožívání pozitivních emocí pak dochází k pozitivním reakcím. Pro jedince s LMP je velmi důležité, aby vyrůstali ve stabilním a láskyplném prostředí, jelikož takoví jedinci jsou emočně citliví a potřebují mít pocit bezpečí (Švarcová, 2011).

### ***Psychický vývoj***

Je nedílnou součástí vývoje jedince. V oblasti psychického vývoje se souhrnně ovlivňuje aspekt dědičnosti a různé vnější vlivy na postiženého jedince. Komplexně se v osobnosti jedince projevuje vzájemné působení dědičnosti a vnějších vlivů na jedince. Jednotlivé složky psychického vývoje se vzájemně ovlivňují. Do těchto jednotlivých složek patří tělesný vývoj jedince, změny v tělesném vývoji, vývoj poznávacích funkcí, které slouží k osvojení a uchování nových informací, podstatných pro proces učení. Dále sem patří projevy emocí, způsoby chování a vzájemné působení mezilidských vztahů. To vše ovlivňuje psychický vývoj a kulturní prostředí jedince (Vágnerová, 2021).

## **2. Inkluzivní vzdělávání jedinců s mentálním postižením**

### **2.1 Pojem inkluze a inkluzivní vzdělávání**

Inkluze neboli integrace je odvozen od latinského inclusion (integrace) = zahrnutí, začlenění, zapojení, sjednocení, scelení. Pokud termín integrace nebo inkluze přeložíme do oblasti vzdělávání, jde o začlenění jedinců se znevýhodněním nebo postižením do



výchovně-vzdělávacího procesu. Původní myšlenkou bylo vzdělávání všech jedinců bez rozdílu, současně jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami a jedinců bez speciálních vzdělávacích potřeb. Všichni tito jedinci by měli být vzděláváni pohromadě. V dnešní době se tedy společně vzdělávají žáci v jedné třídě, vzájemně spolu spolupracují, v procesu učení jsou si všichni rovni. Havel (2014) uvádí: *„Inkluzi můžeme také pojmut jako proces, který umožňuje vzdělávání pro všechny bez rozdílu, odlišnosti potřeb, odlišnosti mentality a odmítnutím jakékoli diskriminace. Hlavním cílem je začlenění všech jedinců do běžných základních škol. Je nutné jim vytvořit takové podmínky, aby docházelo k jejich rozvoji ve všech oblastech života.“*

*„Inkluze je tedy nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastnit všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení.“* (Slowík, J., 2016, s. 32). Inkluze se snaží o rovnoprávnou možnost poskytnout všem jedincům vzdělání.

Podle Slepíčkové&Pančochy et al. (2013) je inkluze procesem, který musí projít obsahovými, přístupovými, strategijními úpravami a změnami tak, aby se změny zaměřily na všechny děti daného věku a pravidla, která určí školám povinnost vzdělávat všechny žáky bez rozdílu v hlavním vzdělávacím proudu.

Tannenbergerová (2016, s. 26) vystihuje inkluzi: *„Inkluzivní vzdělávání není jen naším mezinárodním právním závazkem, ale je to zejména způsob, jak doručit k dětem práva, která jim náleží.“* Inkluzivní vzdělávání představuje uznání, oslavy rozdílů, protestní akce a minimalizace. Na to, co je pro skupinu jednotlivých dětí společné, hledání podobnosti mezi nimi, by měl být kladen důraz (Bélanger&Hermann, 2013), (DP Kročilová).

Pojem inkluzivní vzdělávání se vztahuje ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V současné době je inkluzivní vzdělávání považováno za základní lidské právo na vzdělání pro všechny jedince (Havel, 2014).

## **2.2 Legislativní úprava inkluzivního vzdělávání**

Pojem inkluze je v naší republice brán jako zcela nový termín a koncept. Avšak myšlenka inkluze je v procesu vzdělávání ukotvena mnohem dříve. V České republice došlo k ukotvení práva na vzdělání Listinou základních práv a svobod z roku 1992 v článku 33: *„Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon.“*

A také v obecném ustanovení v článku 3: „*Základní práva a svobody se zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení.*“ (Listina základních práv a svobod, online).

Dokumenty, které významně souvisí se vzděláváním a inkluzi jedinců s mentálním postižením určitě jsou:

### ***Všeobecná deklarace lidských práv***

V článku 26 této deklarace je zaneseno právo jedinců na základní, povinnou a bezplatnou školní docházku. Cílem každého vzdělání je rozvoj všech hodnot lidské osobnosti, čímž dochází k vzájemné toleranci, respektu a dobrých mezilidských vztahů nejen mezi jedinci vzájemně ale i mezi různými státy (AMNESTY, online).

### ***Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením***

Tímto dokumentem došlo k formulaci obecných zásad, jež všechny státy respektují, spolupracují a dodržují práva a potřeba osob se zdravotním postižením. Setkáváme se zde s termíny: „ochrana, zachování důstojnosti, opora, nediskriminace, dodržování základních lidských práv a svobod a tolerance.“ V integraci jedinců s jakýmkoli postižením do společnosti v rovnoprávnosti a nerozdílnosti je stěžejní myšlenka celé úmluvy. (Valenta&Müller, 2013).

### ***Salamanská deklarace UNESCO***

V roce 1994 došlo na Světové konferenci o vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami k podpisu deklarace, jíž se ukotvil pojem inkluze a inkluzivní vzdělávání a postoj k vzdělávání těchto žáků v běžných školách, tedy jejich začleněním do vzdělávání v běžných školách. Tuto deklaraci schválilo a podepsalo 92 zemí a 25 mezinárodních organizací včetně České republiky (Lechta, 2016).

### ***Deklarace práv mentálně postižených osob***

Podpisem deklarace došlo k přímému ukotvení a zajištění shodných práv pro osoby s mentálním postižením jako u osob bez postižení. Jsou to práva na bezplatnou zdravotní péči, na finanční zajištění, dostačující životní úroveň, právo na rodinný život, právo na

ošetřovatele či opatrovníka, na ochranu před vykořisťováním, utlačováním, napadáním, zneužíváním nebo zesměšňujícím zacházením (Švarcová, 2011).

### ***Strategie sociálního začleňování 2021-2030***

*„Strategie sociálního začleňování 2021–2030 (dále jen “Strategie”) je národní dokument zastřešující v rámci území České republiky (dále jen „ČR“) hlavní oblasti významné pro sociální začleňování osob sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených; materiál pokrývá také oblasti boje s chudobou a sociálním vyloučením a stanovuje prioritní témata sociálního začleňování a jeho financování ze zdrojů ČR i Evropské Unie (dále jen „EU“).“ (MŠMT, 2020, online)*

Základními dokumenty upravující vzdělávání jedinců v České republice jsou:

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

Tímto zákonem je upravena v § 36 povinná školní docházka, jež trvá devět školních let, nejdéle však do roku, kdy žák dovrší sedmnácti let. Školní docházka je povinná, začíná dovršením šesti let dítěte před začátkem školního roku, avšak může dojít k povolení odkladu. Školní docházku žák plní na základní škole spádově dle trvalého bydliště. Je možná docházka žáka na jinou než spádovou základní školu, kterou musí zákonný zástupce školy sdělit. § 46 je upravena struktura základní školy a to, že vzdělávání probíhá na základní škole s devíti ročníky. Tyto se dělí na dva stupně: první stupeň (1.-5. ročník), druhý stupeň (6.-9. ročník). V § 44 jsou definovány cíle vzdělávání, aby se žáci naučili kreativními myšlenkami, dokázali adekvátně řešit problémy, schopnost komunikace, vzájemné pomoci, osvojení důležitých metod sloužících jako motivace k celoživotnímu učení, poznání svých schopností a dovedností a následně je ve spojení s nabytými znalostmi využít v dalším životě, naučit se toleranci ke kulturním hodnotám, duchovním hodnotám.

Velkou a významnou roli ve Školském zákoně hraje novela č. 82/2015 Sb., již byla vymezena přístupová práva ke vzdělání pro všechny bez rozdílu. Speciální pedagogika dostala velké změny § 16, změnou vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami. Jedinec se speciálními vzdělávacími potřebami je dítě, žák, student, jež k dosažení práv rovnoprávného vzdělávání využívá předem nastavených podpůrných opatření (MŠMT ČR, online).

V § 16 Školského zákona je vymezeno 5 stupňů podpůrných opatření (dále jen PO).

**První stupeň PO** nedoporučuje školské poradenské zařízení. Toto opatření si může nastavit škola sama nebo školské zařízení pro zvládnutí mírných obtíží, vzniklých vnitřními nebo vnějšími vlivy. Škola dále může nastavit **plán pedagogické podpory** (dále jen PLPP).

**Druhý stupeň PO** je vystaven žákům s opožděným vývojem, či různými zdravotními handicapem a nedostatky, opožděným psychickým vývojem, dále specifickými poruchami učení či mírné poruchy chování. Zde záleží na školském poradenském zařízení, zda žákovi doporučí vytvoření individuálního vzdělávacího plánu nebo pouze doporučí úpravy metod s žákem (např. speciální logopedická péče, logopedické cvičení, posilování řečových schopností, náprava specifických poruch učení, rozvoj grafomotoriky).

**PO třetího stupně** je nastaveno žákům s lehkým mentálním postižením, žákům se závažnými poruchami učení, žákům s poruchami autistického spektra. Při zařazení do PO 3.stupně je možné využít práce asistenta pedagoga.

**PO čtvrtého stupně** je určeno žákům se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, těžkými percepčními a tělesnými postiženími, poruchami autistického spektra, závažnými poruchami učení. PO pátého stupně je poslední stupeň, který je určen pro žáky s nejtěžším stupněm zdravotního a mentálního postižení v kombinaci dalšími závažnými vadami (Valenta, Michalík&Lečbych, 2018).

#### ***Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů***

V této vyhlášce v § 3 je popsána struktura poradenských služeb, kterými jsou pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum. Jedinci nebo žáci s mentálním postižením navštěvují především speciálně pedagogické centrum. Vyhláška § 7 vymezuje členy školního poradenského pracoviště, kteří se aktivně podílí na výchovně-vzdělávacím procesu. Každá škola by měla mít ideálně školního psychologa, školního speciálního pedagoga, v případě potřeb, výchovného poradce a školního metodika prevence. Dále vyhláška uvádí, že existují speciální pedagogická centra, ve kterých pracují sociální pracovníci, speciální pedagogové a psychologové, kteří pomáhají rodičům řešit problémy individuálně dle možností a potřeb. Tito odborníci zabezpečují nejen poradenské služby, ale dále psychologickou a speciálně pedagogickou péči a provádějí kompletní diagnostiku

jedinců. Na speciálně pedagogická centra se mohou obrátit také pedagogové, kterým tito odborníci zajišťují také pomoc dle potřeb (Bazalová, 2014; Vítková, 2020).

K charakteristice podpůrných opatření a vymezení služeb a pravomocí pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogického centra a školním poradenským pracovištěm došlo novelou vyhlášky č. 197/2016 Sb. (Bartoňová&Vítková, 2019).

### ***Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění pozdějších předpisů***

Touto vyhláškou došlo k vymezení systému vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo žáků nadaných, neboť bylo nutné nastavit změny ve formě, obsahu a metodách vzdělávání. K tomu, aby se jedinec, který potřebuje speciálně vzdělávacími pomůcky, mohl zapojit do vzdělávání podle jiných norem, je nutné podstoupit komplexní speciálně pedagogické a psychologické vyšetření ve školském poradenském zařízení. Z výsledků vyšetření a doporučení školského poradenského zařízení pak pedagogičtí pracovníci využívají různé učební metody, formy práce, různé učební pomůcky, kompenzační a rehabilitační pomůcky. Veškerá konkrétní podpůrná opatření jsou pak nastavena v individuálním vzdělávacím plánu (MŠMT, online).

### ***Zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon)***

*„Tímto zákonem je nařízeno rovné zacházení se všemi osobami, rozlišuje také přípustné formy rozdílného zacházení. Je zde rozlišena diskriminace přímá a nepřímá. Pokud se týká přímé diskriminace, tak za tu je považováno chování, kdy je s osobou zacházeno jiným způsobem, než jakým by se zacházelo s jinou osobou ve stejné situaci. Důvodem k jinému způsobu zacházení může být rasa, národnost, etnický původ, pohlaví, sexuální orientace, ale také zdravotní postižení. U nepřímé diskriminace se jedná o situaci, kdy se s jedincem zachází méně příznivě. Zákon také zakazuje jakékoli rozdíly v poskytování vzdělávání“* (MPSV, 2009, online).

### ***Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+***

*„Má dva hlavní strategické cíle, které se zaměřují na proměnu obsahu vzdělávání (SC1) a na snižování sociálních nerovností ve vzdělávání (SC2). Tyto cíle jsou rozvedené ve strategických liniích, jež se zaměřují na proměnu samotného vzdělávání, řešení nerovností,*

podporu pedagogů, zvýšení odborných kapacit, důvěry a vzájemné spolupráce a zajištění stabilního financování“ (MŠMT ČR, 2020b, online).

## **2.3 Instituce pro vzdělávání jedinců s LMP**

### **2.3.1 Podpora rodin s dětmi s lehkým mentálním postižením**

*„V Listině základních práv a svobod hlava čtvrtá, článek 33 je zakotveno právo na vzdělání. Pro děti s mentálním postižením a jejich rodiče jsou k dispozici střediska rané péče. Ranou péčí definuje zákon o sociálních službách č. 108/2006 Sb., § 54. Tato střediska poskytují své služby ve dvou formách: ambulantní a terénní. Pracovníci se zabývají nejen poradenstvím, ale také přímou prací s dítětem. Služby střediska rané péče jsou určeny dětem do 7 let věku, jejichž vývoj je ohrožen v důsledku nepříznivého zdravotního stavu, nebo dětí se zdravotním postižením. Služby se zaměřují na podporu rodiny a podporu vývoje dítěte s ohledem na jeho specifické potřeby. Střediska rané péče pracují v přirozeném prostředí dítěte, tím je rodina, většinou do 3 let dítěte. Následně péči přebírají mateřské školy, avšak děti s LMP mají právo na zařazení do běžné mateřské školy. V mateřské škole v předškolním vzdělávání před nástupem do povinné školní docházky, je možné dítě začlenit do přípravné třídy, kterou je možné absolvovat jeden rok, ale tento rok není započten do povinné školní docházky. Můžeme jej považovat za „jakýsi nultý ročník“ přípravy na školní docházku. Pro vzdělávání zde platí Rámcový vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání. Přípravnou třídu mohou navštěvovat žáci, u kterých zařazením do takové třídy předpokládá vyrovnání jejich vývoje po udělení odkladu povinné školní docházky. Toto ustanovení platí od školního roku 2017/2018. Je stanoven i minimální počet žáků přípravné třídy, který činí 10 žáků“ (Zák. č. 561/2004 Sb., § 47).*

### **2.3.2 Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením**

Dalším krokem pro vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami jsou **základní školy speciální**. Vzdělávání žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, žáků se souběžným postižením, s více vadami a autismem se zpravidla realizuje v základních školách speciálních. Základní školy speciální se odlišují od běžných základních škol jak organizačními formami vzdělávání, tak i obsahem výuky. Vzdělávání je přizpůsobeno žákům se sníženou úrovní rozumových schopností, psychických

zvláštností, nedostatečnou mírou udržení pozornosti. Rozvíjí jejich schopnosti a usnadňuje jim vstup do dalšího vzdělávání a praktického života. Vzdělávání na tomto typu základní školy se realizuje podle školních vzdělávacích programů (ŠVP), které jsou vytvářeny a případně měněny v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro obor vzdělání Základní škola speciální (dále jen RVP ZŠS).

Specifické principy RVP ZŠS navazují svým pojetím na přílohu RVP ZV-LMP upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením; respektují míru opoždění psychomotorického vývoje žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, fyzické a pracovní možnosti a předpoklady; vymezují podmínky pro speciální vzdělávání žáků s různými stupni mentálního postižení; zařazují využití podpůrných opatření zohledňujících speciální vzdělávací potřeby žáků tak, aby s jejich pomocí mohli žáci dosahovat výsledků, odpovídají jejich maximálním možnostem; umožňuje upravit vyučovací hodiny podle potřeb žáků a vyučovací hodiny dělit na více jednotek; stanovit cíle při vzdělávání žáků ve všech úrovních postižení a souběžným postižením s více vadami; dochází ke zpřesnění úrovně klíčových kompetencí, jichž by mohli žáci s těžkým postižením dosáhnout na konci základního vzdělávání; vytyčení vzdělávacího obsahu, tj. určení očekávaných výstupů a učiva na úrovni, kterou by si žáci během základního vzdělávání měli dokázat osvojit; podpora přípravy na společenské uplatnění a na výkon jednoduchých pracovních činností. Celkový proces vzdělávání je přizpůsobován úrovni psychického a fyzického rozvoje žáků se zdravotním postižením. S ohledem na proměnlivost schopností a danou úroveň vědomostí a dovedností je nezbytné při vzdělávání jedinců s mentálním postižením využívat přístupy, které budou odpovídat vývojovým a osobnostním specifikům žáků s použitím nejvyšší míry podpůrných opatření.

Vzdělávání v základní škole speciální může s předchozím souhlasem ministerstva trvat deset ročníků. Vzdělávání je pak rozděleno na první stupeň, ten je tvořen 1. – 6. ročníkem, druhý stupeň 7. – 10. ročníkem. Současně může dojít k rozdělení vyučovací hodiny na více jednotek podle individuálních schopností a potřeb žáků (MŠMT, online).

## **2.4 Rámcový vzdělávací plán pro základní školy (RVP)**

Národním plánem rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílou knihou) a zák. č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen Školský zákon) je zavedena soustava pro vzdělávání žáků od 3 – 9 let. Tyto soustavy jsou popsány

v základních dokumentech ve dvou pozicích – státní a školní. RVP na státní úrovni jsou povinné pro jednotlivé etapy vzdělávání – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň zastupují školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), podle nichž probíhá vzdělávání jednotlivě na školách. RVP i ŠVP jsou dokumenty, ke kterým má přístup pedagogická i nepedagogická veřejnost. Rámcově vzdělávací program je stěžejní dokument pro vytváření ŠVP.

Základní vzdělávání automaticky navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu v rodině. Je to jediná etapa vzdělávání, která je povinná pro všechny žáky, dvou po sobě navazujících stupních a to po stránce obsahové, organizační a didaktické.

Základem pro vzdělávání na 1. i na 2. stupni musí být podnětné a tvůrčí školní prostředí. Vzdělávání na obou stupních se zakládá na poznání, respektu druhých a rozvoji individuálních potřeb, možnostech a zájmech každého žáka. Výuka by měla být přizpůsobena individuálním potřebám každého žáka tak, aby s využitím příslušných podpůrných opatření dosáhl optimálního vývoje a mohl dosáhnout i osobního vrcholu. K tomu by měly být vytvořeny i odpovídající podmínky pro vzdělávání všech žáků. Podkladem pro hodnocení žáků je plnění jasně daných a splnitelných úkolů, s přihlédnutím individualit žáka. Žákům musí být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní.

Základní vzdělávání je základem všeobecného vzdělání, ke kterému je nutné vytvořit a rozvíjet zásadní kompetence. Cílem tohoto vzdělávání žáků mj. je: schopnost učit se, získat motivaci pro proces učení, naučit se tvořivému kritickému myšlení, logickému uvažování, umět řešit problémy, schopnost vést žáky k pozitivní, všestranné a smysluplné komunikaci, rozvíjet schopnosti, vzájemné spolupráce a respekt k práci, umět uznat úspěchy vlastní i druhých, být samostatnou zodpovědnou osobností, která bude uplatňovat a chránit svá práva, dodržovat své povinnosti, projevovat pozitivní city v chování a jednání a v prožívání různých životních situací, být vnímavý a citlivý ve vztahu k lidem, prostředí a přírodě. Rozvíjet, chránit fyzické, duševní a sociální zdraví. Tolerovat a být ohleduplný k jiným lidem, k jejich kulturám a duchovním hodnotám, žít společně s ostatními lidmi, pomoci poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci, získat zkušenosti v orientaci se v digitálním prostředí, bezpečné, sebejisté, kritické a tvořivé využívání digitálních technologií při práci, při učení, ve volném čase i při zapojování do společnosti a občanského života.



Klíčové kompetence se různými způsoby prolínají, jsou multifunkční, mají mezipředmětovou podobu a vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.

Nedílnou součástí RVP je také ustanovení pro **vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami** (dále jen SVP). Pokud je potřeba k naplnění práv a možností vzdělávání nutnost využít podpůrná opatření, mluvíme o žákovi se SVP. Podpůrná opatření jsou žákovi se SVP poskytována bezplatně dle § 16 Školského zákona a zajišťuje je škola a školské zařízení. Podpůrná opatření se podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti člení do pěti stupňů. PO 1 je realizováno samotnou školou nebo školským zařízením i bez doporučení školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ) na základě plánu pedagogické podpory (PLPP). Podpůrná opatření druhého až pátého stupně jsou realizována pouze s doporučením ŠPZ. Začlenění do jednotlivých úrovní podpůrných opatření je zakotveno v Příloze č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb. V samotné aktivizaci vzdělávání žáků se SVP je nutné akceptovat individualitu a odlišnosti každého žáka. Hlavním úkolem vzdělávacího procesu je vrcholné využití možností žáka s přihlédnutím k jeho schopnostem. K těmto skutečnostem je pedagog povinen přihlédnout při zavádění PO. Pedagog by měl tomu přizpůsobit své vzdělávací strategie na základě stanovených podpůrných opatření. Pravidla pro použití podpůrných opatření školou a školským zařízením stanovuje vyhláška č. 27/2016 Sb. RVP ZV vymezuje závazná pravidla z hlediska obsahu a organizace základního vzdělávání všech žáků a současně je podkladem pro tvorbu ŠVP. Podle ŠVP probíhá vzdělávání všech žáků dané školy. Pro zpracování PLPP je podkladem ŠVP. Od druhého stupně je pak podkladem pro tvorbu IVP. PLPP a IVP zpracovává škola.

*„Na úrovni IVP je možné na doporučení ŠPZ (v případech stanovených Přílohou č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb.) „V rámci podpůrných opatření upravit očekávané výstupy stanovené ŠVP, upravit vzdělávací obsah se zajištěním souladu mezi vzdělávacími požadavky a skutečnými možnostmi žáků, aby vzdělávání směřovalo k dosažení jejich osobního maxima. K úpravám očekávaných výstupů stanovených v ŠVP se využívá podpůrné opatření IVP. To umožňuje u žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními, za podmínek stanovených školským zákonem a vyhláškou č. 27/2016 Sb., upravovat očekávané výstupy vzdělávání, případně je možné přizpůsobit i výběr učiva. Metodické podpory jsou předmětem pro úpravy obsahu a realizace vzdělávání žáků s přiznanými*

*podpůrnými opatřeními od třetího stupně podpůrných opatření. Pedagogickým pracovníkům by měla být zajištěna metodická podpora formou jejich dalšího vzdělávání“ (NPI, online).*

## **2.5 Podpůrná opatření**

### **2.5.1 Plán pedagogické podpory (PLPP)**

Plán pedagogického podpory není upraven zákonem, zpracovává jej škola. Je tedy na školském zařízení, jakou bude mít formu a obsah. Plán pedagogické podpory se vyhotovuje žákovi v prvním stupni podpory a následně slouží k rozeznání případných problémů spadajících do vyššího stupně podpory. Současně slouží jako doklad pro školu, že s žákem bylo pracováno v období zařazení do prvního stupně podpůrných opatření (Michalík, Balseřová&Felcmanová et al., 2015a).

Plán pedagogické podpory je ukotven ve vyhlášce 27/2016 Sb. § 10. Plán pedagogické podpory je průběžně obnovován s ohledem na aktuální potřeby žáka. Podpůrné opatření by mělo být pravidelně hodnoceno a v případě, že na jeho základě během tří měsíců nedojde ke splnění cílů, škola doporučí pomoc školního poradenského pracoviště. S plánem pedagogické podpory by měli být seznámeni všichni, kteří budou do realizace plánu zapojeni.

Dle mého názoru se na tento druh podpůrného opatření na školách velmi zapomíná. I během své praxe jsem se nesečkala s větším využitím tohoto podpůrného opatření. Myslím, že je to velmi vhodné opatření pro žáky, kteří hned nevykazují potíže pro stanovení vyššího stupně podpůrného opatření. Někdy je možné se setkat s žáky s opožděným kognitivním vývojem, nemají oporu v rodině, mají problém se vyrovnat s přechodem mezi školkou a školou, aktivovat jiný denní režim, zvládnout větší psychickou zátěž. A v takovém případě může plán pedagogické podpory postačit. A díky této podpoře je možné, aby žák dosáhl požadované úrovně vzdělávání.

### **2.5.2 IVP**

Individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) je zakotven v § 3 a § 4 vyhl. č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, jejíž přílohou je

formulář IVP. Zpracování IVP se však netýká všech žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními. IVP se týká žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními od druhého stupně s tím, že při druhém stupni se může být IVP uplatněno případně, u třetího stupně je uplatňován zpravidla a u čtvrtého a pátého stupně je uplatňován. Rozhodným faktorem však, ale zůstává obsah doporučení speciálního poradenského zařízení.

V případě, že podpůrné opatření bylo žákovi přiznáno, je k jeho vytvoření nutná také žádost zákonného zástupce žáka. Po podání žádosti zákonným zástupcem, ředitel vyhotovuje rozhodnutí o povolení zpracování IVP. Podle § 6 vyhlášky č. 27/2016 Sb. je rozhodování o podobě IVP v kompetenci ředitele školy, který provádění IVP zajišťuje. Míra konkrétnosti IVP je dána tím, jaké další podpůrné opatření je doporučeno školským poradenským zařízením (ŠPZ), dále tím, jaký systém je ve škole nastaven pro realizaci individualizace výuky. Míra konkrétnosti rozpracování úpravy obsahu vzdělávání, způsob rozpracování IVP v oblasti úprav obsahu vzdělávání a úprav očekávaných výstupů není vyhláškou č. 27/2016 Sb. exaktně stanoven. Podle § 4 vyhlášky č. 27/2016 Sb. mají být s IVP seznámeni všichni vyučující žáka. Jelikož provádění IVP zajišťuje ředitel školy, je v jeho kompetenci rozhodnout, jaký způsob informování pedagogických pracovníků o potřebné individualizaci výuky u žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními zvolí. Uvedení jména a příjmení učitelů jednotlivých vyučovacích předmětů a jejich podpisů je součástí formuláře IVP (příloha č. 2 vyhlášky 27/2016 Sb.), (MŠMT, online).

IVP by se měl vypracovat většinou před nástupem žáka do školy, avšak nejpozději do 1 měsíce po nástupu do školy, popř. po zjištění a přiznání speciálně vzdělávacích potřeb. IVP je možné během školního roku upravovat, doplňovat dle potřeb a možností žáka. K tomu, aby IVP splňoval svoji funkci, je nutné, aby byl vypracován dobře, konkrétně, srozumitelně, výstižně. Je možné dle některých odborníků sestavit IVP jen na předměty, kde je nutné využití speciálních vzdělávacích potřeb nejvíce výrazné. IVP se po podpisu zákonného zástupce stává důležitým a závazným dokumentem pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Zakládá se do dokumentace žáka. Jeho součástí je souhrn úprav obsahu učiva, časové rozvržení učiva, úprava metod a forem výuky, způsob zadávání a plnění úkolů, hodnocení, případná úprava očekávaných výstupů žáka, učební materiály a pomůcky, personální zajištění. V kompetenci školského poradenského zařízení je také kontrola dodržování postupů ve vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich vyhodnocení (Kendlíková, J., 2016).

### 2.5.3 Asistent pedagoga (AP)

Jedním z podpůrných opatření, které navrhuje pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum je asistent pedagoga (dále jen AP). Historie vzniku této pozice sahá do 90. let minulého století. V tomto období některé školy využívali asistenty pro žáky se zdravotním postižením. Avšak k pevnému ukotvení pozice asistent pedagoga došlo až v letech 2004-2005 (Žampachová, Z., Čadilová, V., a kol. 2012).

Asistent pedagoga je dle zák. č. 563/2004 Sb. § 2 pedagogickým pracovníkem vykonávajícím přímou pedagogickou činnost. AP je jako podpůrné opatření přidělen od třetího stupně podpůrných opatření. Jeho působení je možné po celou dobu vyučování s úvazkem 0,25 – 1,0 včetně družiny a školního klubu. AP je podporou pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu přiznaného PO u žáka.

Pozice asistenta pedagoga je podrobně popsána v zákoně č. 561/2004 Sb. §16, O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání; zák. č. 563/2004 Sb., O pedagogických pracovnících; vyhl. 27/2016 Sb. § 5, O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných; vyhl. č. 72/2005 Sb., O poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních.

Náplní práce asistenta pedagoga je převážně:

- podpora samostatnosti žáka a aktivní zapojení do všech činností
- pracuje podle pokynů pedagogického pracovníka
- individuální podpora žáka podle pokynů jiného pedagogického pracovníka (učitele)
- výchovné práce spočívající ve vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků
- pomocné organizační činnosti
- podpora realizace adaptace žáků se SVP
- pomoc při komunikaci s ostatními žáky, učiteli, rodiči, pracovníky poradenských služeb
- zajišťuje dohled a podporu ostatním pedagogickým pracovníkům na akcích pořádaných mimo školu v rámci vzdělávání
- pomáhá se sociálním začleněním žáka se SVP

Asistent pedagoga bývá doporučen jako jedno z možných podpůrných opatření k využití zajištění vzdělávání žáka se SVP. Asistent pedagoga může zajišťovat podporu při výchovně-vzdělávacím procesu jednomu žákovi, nebo více žákům současně, maximálně však 4 žákům v jedné třídě s přihlédnutím povaze speciálních vzdělávacích potřeb těchto žáků podle § 18 odst. 1, kdy může být počet žáků připadajících na asistenta pedagoga vyšší (MŠMT, online).

Asistenta pedagoga je možné doporučit ve všech stupních vzdělávání (mateřská škola, základní škola, odborné učiliště, střední škola, vyšší odborná škola), kde probíhá začlenění jedinců s jakýmkoliv zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním či sociálním znevýhodněním. AP je samozřejmě nezastupitelnou složkou při vzdělávání jedinců se zdravotním postižením, převážně těžkým zdravotním postižením ve speciálních školách a školách zřízených pro žáky se zdravotním postižením. Do náplně práce AP při začleňování žáků do výchovně-vzdělávacího systému patří pomoc při integraci žáků se SVP do hlavního vzdělávacího systému, individuální pomoc žákům se zvládáním učiva, sociálním začleněním žáků se SVP do třídního kolektivu, pomoc při utváření příjemného klimatu ve třídě, při komunikaci s ostatními žáky a učiteli, zákonnými zástupci, dále pak se zvládáním běžných denních činností u jedinců se středně těžkým až těžkým zdravotním postižením (Kendíková, J. 2016).

Celý proces integrace žáka se SVP musí jít ruku v ruce také ve směru dobře fungujícího, kvalitního, na důvěře založeného vztahu mezi asistentem pedagoga a učitelem. Pro fungující vztah mezi oběma stranami, je nutností přesně nastavených stanovených pravidel, kompetencí a hranic mezi asistentem a učitelem. Asistent pedagoga pracuje pod vedením učitele, který ho v jeho práci podporuje. Nesmíme zapomínat na fakt, že jsou činnosti, které vykonává pouze učitel (např. výklad nového učiva, závěrečné hodnocení všech žáků včetně těch inkludovaných, ale také suplování za jiné učitele). Učitel a asistent by měli mezi sebou zvládat důležitou komunikaci – konzultace týkající se příprav na výuku tak, aby byla efektivní pro žáka i asistenta. Nedílnou aktivitou AP je účast na poradách, pedagogických radách. Asistent pedagoga je rovnocenný pedagogický pracovník jako učitel, a proto by nemělo docházet k nějakému podřadnému postavení role asistenta.

Samozřejmě i v této profesi se ukazují určitá rizika a problémy. Nejzásadnějším je asi nedostatečné ohodnocení práce asistentů. Dalším vysoce problémovým hlediskem je nedostatečná kvalifikace asistentů. Minimální úroveň vzdělání pro výkon funkce asistenta

je základní ve spojení s akreditovaným kurzem pro asistenty pedagoga. Avšak pro výkon funkce asistenta na základní škole by mělo být požadováno vzdělání středoškolské s maturitou. V neposlední řadě je nutné mít také osobní předpoklady k výkonu pozice asistenta, jimiž bezpochyby jsou v první řadě kladný a pozitivní vztah k dětem, dobré komunikační schopnosti, ochota spolupracovat a samozřejmě potřebné znalosti (Pekárková&Vožechová, 2013).

Tento názor zastávám i já z pozice praxe, kterou jsem jako asistent pedagoga zastávala několik let. Práce asistenta pedagoga není jednoduchá pozice. Je velmi náročná na psychiku asistenta. Vyžaduje obrovskou dávku trpělivosti, péle, klidu, positivity. Kolikrát jsem měla pocit, že moje práce je zbytečná, když nebyly vidět žádné výsledky. Ale trpělivostí a neutuchající snahou a hledáním všech možných řešení jsem dospěla k tíženému výsledku. A nakonec ta radost v očích žáka, kterému se povedlo dosáhnout kýženého výsledku, je asi největší odměnou. Pro mě to určitě bylo.

S ohledem na narůstající počty jedinců se SVP, ukazuje se role asistenta jako velmi podstatná, důležitá a nezastupitelná. Dle mého názoru je to určitě jedno ze zásadních a fungujících podpůrných opatření, která byla kdy nastavena. Avšak ne pokaždé se setkáváme s pozitivním přístupem ze stran učitelů vůči asistentům. I já ze své praxe mohu říct, že začátky mé asistentské praxe byly někdy těžké. Setkala jsem se s odmítáním učitele, neochotou spolupráce, nepřijetím mého názoru. Trvalo dlouho, než se situace obrátila a někteří pedagogové mě přijali jako rovnocenného partnera ve výuce. Vždy jsem se snažila dodržovat své pravomoce a kompetence. Vedla jsem s kolegy rovnocenné rozhovory a konzultace ohledně výuky žáků.

### ***Shrnutí teoretické části***

V teoretické části diplomové práce bylo hlavním záměrem pojmenovat a vymezit základní problémy týkající se jedinců s lehkým mentálním postižením, kteří potřebují ke svému vzdělávání na běžné základní škole speciální vzdělávací pomůcky.

Práci je strukturovaná na dvě části. První část se zabývá problematikou postižení jedinců, vlastním vymezením pojmů lehké mentální postižení, projevů a příčin postižení, ale také charakteristikou jedinců s lehkým mentálním postižením. Celá první část je koncipována na základě poznatků speciálních pedagogů a vědců a lékařů Světové zdravotnické organizace.

Ve druhé části jsem se snažila nastínit problematiku inkluzivního vzdělávání, legislativní opory pro vzdělávání jedinců s LMP a možnosti jejich vzdělávání. V neposlední řadě jsem zmínila i možnosti podpory při vzdělávání jedinců s lehkou mozkovou poruchou, jako je plán pedagogické podpory, individuální vzdělávací plán, asistent pedagoga. Do této části jsem zakomponovala i své osobní poznatky z praxe.

## ***Praktická část***

### **3. Metodologie výzkumného šetření**

#### **3.1 Výzkumný problém a cíle výzkumu**

Jelikož v běžných základních školách přibývá žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je nutné se touto problematikou zabývat. Mezi takové žáky nepatří jen jedinci s lehkou mozkovou poruchou, ale také třeba jedinci s poruchou autistického spektra, s poruchou učení a chování a mnoho dalších znevýhodnění.

Jako asistent pedagoga jsem působila několik let, měla jsem možnost pozorovat, jak začlenění probíhá a zda je vůbec možné takové jedince se znevýhodněním začlenit a jakkoli zapojit. Napadla mě proto otázka, jak se takový žák ve třídě běžné základní školy cítí, když přístup k jeho vzdělávání je odlišný, než k ostatním žákům ve třídě. Tento odlišný přístup spočívá nejen v přítomnosti asistenta pedagoga, ale také v osobním přístupu vyučujícího učitele. Žákovi je věnována speciální pozornost např. při výkladu nového učiva. Obsah učiva, včetně hodnocení žáka, které je také odlišné.

Proto je mým cílem zjistit, jaké pocity, zkušenosti má takový žák v běžné základní škole. A to nejen samotný žák, ale také jak tuto situaci vnímají rodiče žáků s LMP. Věřím, že výsledky pomohou pochopit problematiku vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách. Tato problematika se neuzavírá jen na okruh vzdělávání, ale také v socializaci takových jedinců. Určitě je nutné se také zabývat tím, zda takový žák

může zažít úspěch, porozumění. Proto bych ráda zjistila, zda je takový způsobem vzdělávání a začleňování žáků s postižením či znevýhodněním přínosný pro všechny účastníky vzdělávacího procesu.

### 3.2 Hlavní výzkumná otázka a vedlejší výzkumná kategorie

Hlavním výzkumným cílem práce bylo objasnit problematiku vzdělávání žáku se speciálními vzdělávacími potřebami na běžné základní škole, jejich sociálního začlenění a vztahu k asistentovi pedagoga a učiteli. A to nejen z pohledu samotných inkludovaných žáků, ale také z pohledu jejich rodičů.

Výzkumným šetřením jsem si stanovila cíle:

- a) Zjistit sociální postavení žáka s lehkým mentálním postižením v běžné třídě a názor jeho rodičů
- b) Význam a využití podpůrných opatření u žáka s lehkým mentálním postižením a názor rodičů na využití těchto podpůrných opatření
- c) Vztah mezi žákem zapojeným do inkluzivního vzdělávání a asistentem pedagoga a učitelem a názor rodičů na tento vztah

Proto hlavní výzkumná otázka byla stanovena: *Pohled žáků s LMP a jejich rodičů na inkluzivní vzdělávání?*

Jako vedlejší výzkumné otázky byly stanoveny:

- 1) Jaké je sociální postavení žáka s LMP v běžné třídě běžné základní školy?
- 2) Do jaké míry jsou využívána podpůrná opatření během výuky?
- 3) Jaká existuje vztahová vazba mezi žákem s LMP a asistentem pedagoga a učitelem?

Současně byly stanoveny i kategorie výzkumu:

- a) sociální postavení žáka
- b) využití podpůrných opatření a vzdělávání



c) vztahová situace mezi žákem a asistentem pedagoga a učitelem

V rámci těchto kategorií byly použity otázky, které byly položeny žákovi s lehkou mozkovou poruchou a jeho rodičům za účelem získání odpovědí, které jsou podstatné pro zodpovězení na vedlejší výzkumné otázky a následně pak na hlavní výzkumnou otázku.

Celý výzkum je rozdělen na část, kde probíhají rozhovory s žáky s LMP a poté na část, kde odpovídají rodiče žáků s LMP. Následně se pak pokusím vyhodnotit získané informace za každou skupinu jednotlivě a nakonec celkově.

### 3.3 Výzkumná metoda a metody sběru dat

Pro analýzu výzkumného šetření je možné použít několik způsobů. Pro svoji práci jsem využila kvalitativní metodu s použitím techniky polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovor byl proveden s žáky s diagnózou lehkého mentálního postižení, kteří navštěvují běžnou třídu na běžné základní škole a následně i s jejich rodiči.

Kvalitativní metoda je nejrozšířenější metodou při výzkumném sběru dat. Jedná se o hloubkový rozhovor, kdy se využívá otevřených otázek vždy s jedním aktérem výzkumu ve formě nestandardizovaného dotazování. Výzkumník může použít otevřené otázky za účelem poznání jednání jedinců a není omezen jednoznačnou odpovědí na základě nutných odpovědí v dotazníku. Během hloubkového rozhovoru má možnost výzkumník získat odpovědi v jejich běžné podobě (Švaříček&Šed'ová, 2014).

Přirozené prostředí, kde je výzkum realizován, je kladen za výhodu kvalitativnímu výzkumu. Ovlivnění anebo jakékoli zobecnění výsledků je nevýhodou tohoto výzkumu. (Hendl, 2016).

Na rozhraní strukturovaného a nestrukturovaného rozhovoru se nachází polostrukturovaný rozhovor, při kterém může výzkumník určit obsah výzkumných témat a otázek. Podle možností, potřeby a průběhu rozhovoru je možné pořadí otázek měnit (Hendl, 2016; Švaříček&Šed'ová 2014).

Analýza dat z takového výzkumu bude provedena pomocí otevřeného kódování. V tomto případě, je text rozdělen na jednotky s přiřazením vlastního kódu ve vztahu k výzkumné otázce, pak rozdělen na text, jenž je složen novým způsobem (Švaříček&Šed'ová, 2014).

### **3.4 Technika sběru dat a jejich vyhodnocení**

V první fázi byly provedeny polostrukturované rozhovory s žáky s LMP s každým jednotlivě. Rozhovor probíhal ve škole, v místnosti, kde byl zaručen klid pro provedení rozhovoru. Rozhovor byl nahráván na diktafon a současně ihned zaznamenávám prostřednictvím google dokumentu hlasovým zadáváním (příloha č. 1). Následovaly rozhovory s rodiči. Tyto rozhovory byly částečně uskutečněny ve škole, opět v místnosti, kde byl zaručen klid pro provedení rozhovoru a částečně po domluvě v místě bydliště, kde byly ze strany rodičů zajištěny příhodné podmínky pro provedení rozhovoru.

Po provedených rozhovorech byly shrnuty veškeré získané informace metodou otevřeného kódování. Veškerá data pak byla anonymizována pro zajištění diskrétnosti a dodržení ochrany osobních údajů.

### **3.5 Charakteristika výzkumného vzorku**

Před samým začátkem výzkumu jsem prostřednictvím žáků oslovila rodiče a požádala je o schůzku, kde jsem jim vysvětlila realizaci výzkumu, tzn. důvody realizace výzkumu, podmínky realizace výzkumu, průběh výzkumu. Současně jsme rodiče požádala o souhlas s provedením výzkumného šetření u jejich dětí.

Všichni rodiče se zapojením svých dětí do výzkumu souhlasili, viz. příloha č. 2. Jelikož všichni žáci, zapojení do výzkumného šetření, navštěvují základní školu, kde pracuji, nebyl problém se s nimi domluvit na termínu provedení rozhovoru. Pět žáků navštěvuje druhý stupeň základní školy, dva žáci první stupeň základní školy.

Současně jsem požádala o vyjádření rodičů, zda souhlasí se zapojením do výzkumného šetření. Ze 7 rodičů oslovených dětí souhlasili 4. Jeden rodič není schopen se rozhovoru zúčastnit z důvodu jazykové bariéry. Dva rodiče nenašli časový prostor k rozhovoru. Výzkumného šetření se nezúčastnili.

Jelikož bylo nutné dodržet zákon o ochraně osobních údajů a současně zachování anonymity účastníků výzkumného šetření, vystupují všichni žáci zapojení do výzkumného šetření pod kódy Ž1, Ž2, Ž3, Ž4, Ž5, Ž6, Ž7 a rodiče pod kódy R1, R3, R5, R6. Kódy mají mezi sebou návaznost (kód žáka = kód rodiče). Z tohoto důvodu zde nejsou uvedeny kódy R2, R4, R7.

kód žáka	pohlaví	třída	věk	stupeň PO	stupeň postižení
Ž1	dívka	8. třída	14	PO 3 s IVP	Lehké mentální postižení
Ž2	dívka	8. třída	14	PO 3 s IVP	Lehké mentální postižení
Ž3	chlapec	7. třída	15	PO 3 s IVP	Lehké mentální postižení
Ž4	dívka	6. třída	13	PO 3 s IVP	Lehké mentální postižení
Ž5	chlapec	6. třída	12	PO 3 s IVP	Lehké mentální postižení
Ž6	chlapec	5. třída	12	PO 3 s IVP	Lehké mentální postižení
Ž7	chlapec	4. třída	10	PO 3 s IVP	Lehké mentální postižení

Tabulka č. 1 – charakteristika žáků

Kód rodiče	pohlaví	věk	dosažené vzdělání
R1	žena	45	vyučen
R3	žena	49	vyučen
R5	žena	46	středoškolské
R6	žena	48	vyučen

Tabulka č. 2 – charakteristika rodičů

### 3.6 Způsob vyhodnocení dat

Rozhovory s žáky i rodiči byly pořízeny na diktafon za současného použití hlasového záznamu v google dokumentech. Následně pak došlo k úpravě a přesnějšímu přepisu zapsaného hlasového záznamu na základě poslechu z diktafonu.

Vyhodnocení proběhlo formou otevřeného kódování, kdy se s textem pracuje detailně a do hloubky. Výzkumník musí text pročíst a následně rozdělit na „kódy“, kterými mohou být slova, věty, části vět, popř. i část textu. Další rolí výzkumníka je text rozdělit do celků podle obsahu sdělení. Tímto způsobem dochází k uspořádání určitého množství dat, s kterými je nutné dále pracovat (Hlad'o, 2011).

## 4. Výsledky výzkumného šetření

V této kapitole jsou představeny výsledky šetření, které proběhlo mezi žáky s lehkým mentálním postižením vzdělávajícími se na běžné základní škole a jejich rodiči. Na závěr kapitoly shrneme výsledky výzkumného šetření.

### 4.1 Rozhovory s žáky

Rozhovory se všemi žáky proběhly na běžné základní škole, kterou žáci zapojení do výzkumného šetření navštěvují. Rozhovory proběhly na základě předchozí domluvy s žáky tak, aby žáci byli připraveni, uklidnění.

Kategorie: sociální postavení žáka v běžné třídě běžné základní školy

*Otázka č. 1 a č. 2 sloužily pouze k ubezpečení žáka o diskrétnosti rozhovoru.*

*Otázka č. 3: Kolik je ti let?*

**Ž1:** 14 let

**Ž2:** 14 let

**Ž3:** 15 let

**Ž4:** 13 let

**Ž5:** 12 let

**Ž6:** 12 let

**Ž7:** 10 let

*Otázka č. 4: Chodíš ráda/a do školy? Které předměty máš nejraději a které předměty ti dělají problémy?*

**Ž1:** Ano, chodím do školy ráda. Hodně mě baví zeměpis a dělá mi problémy fyzika.

**Ž2:** Podle nálady. V matice se to rozlišuje, protože máma geometrii tak aritmetiku. A víc mě baví aritmetika. A jinak s češtinou nemám žádný problém. Angličtina mě taky baví. Jediný, co mi moc nejde nebo nebaví, je chemie, přírodopis, zeměpis.

**Ž3:** Ano. Ted'ko je to aktuálně matika. Nebaví mě spíš tělocvik.

**Ž4:** Ano. Matiku, češtinu, pracovky, výtvarnou výchovu, češtinu. Nemám rád přírodopis.

**Ž5:** Jo. Češtinu, matiku, výtvarku, pak mám rád i informatiku, pak tělák a fyziku. Zeměpis a trochu dějepis a fyzika mě nebaví.

**Ž6:** Jo, jo, líbí se mi ve škole. Nejvíc matiku a informatiku. Trošku angličtina, ale baví mě.

**Ž7:** Ano. Ano líbí se mi ve škole. Tělocvik. Matika.

**Otázka č. 5:** Jak bys popsal/a vaší třídu? Jaká jste parta?

**Ž1:** Hmm. Jo, Jo. Ne, myslím si, že jedeme jako dobře. Jako že je to dobrá parta. Rozumíme si dobře, rozumím si s každým.

**Ž2:** Tak já se moc s jako s lidma ze třídy nebavím. Bavím se jen s pár lidma. A to s X, Y, občas s Y. Vzhledem k tomu, že vlastně se moc jako se zbytkem tý třídy nebavím, tak jako nevím, jak to jako úplně říct.

**Ž3:** Taková trošičku zvláštní. Naše třída se totiž neumí tak trošku chovat. Protože furt se tam něco děje. Např. Ted'ko nedávno K. praštil Natku klíčkama do nosu.

**Ž4:** Ne, nejsme dobrá parta.

**Ž5:** Je normální, ale to. Holky jsou jako v pohodě a kluci taky. Jo, myslím, že jsme dobrá parta.

**Ž6:** Máme, já to neumím vyslovit. Jsme dobrá parta. Jo, patřím do party. Přijali mě.

**Ž7:** Jo, rozumíme si.

**Otázka č. 6:** Máš ve třídě kamarády? Cítíš, že do této party patříš?

**Ž1:** Ano, mám. Jo, berou mě. Hodně se bavím s Týnou.

**Ž2:** Jenom tuty tři. No jako když jako shrnu jako úplně celou třídu, tak mi to úplně nepřijde. Ale když vezmu konkrétně tyto tři dívky, tak ano.

**Ž3:** Nemám. Nevím.

**Ž4:** Ne. Nevím. Napsala jsem něco špatně, holky na mě řvaly. Tak se mnou nekamarádily. Rozumím si s dvěma holkama.

**Ž5:** Jo. Jo.

**Ž6:** Rozumím si všemi.

**Ž7:** Jo, mám. Tom.

**Otázka č. 7:** Je ve třídě někdo, s kým si nerozumíš? Případně, řekneš mi, proč si nerozumíte? Ublížíje ti nějak?

**Ž1:** Ne, není. Já si rozumím se všema. To ne.

**Ž2:** Asi ne. Ublížil tak úplně ne, když nebudu jako narážet na to, že se mi občas posmívají. Ale co se týče toho, s kým si vůbec nebavím, tak jsou to především kluci.

**Ž3:** Ne.

**Ž4:** S klukama nerozumím. S Martinem nerozumím. Martin mi nerozumí. S ostatními rozumím. Nestalo se, že by ublížil.

**Ž5:** Ne, jo rozumím.

**Ž6:** Ne, rozumím si se všemi. Neublížíje mi nikdo.

**Ž7:** Já si rozumím se všema.

**Otázka č. 8:** Vyskytlo se u vás ve třídě někdy, že by někdo někomu ubližoval, nadával mu?

**Ž1:** Jako že o Týně jako říkaj, že je taková postižená. Ale tak jako se to nijak neřeší. Mě se to nestalo. Je to v pohodě.

**Ž2:** No tak jako občas jako jsou tam jako prostě věci jako třeba, že někdo někomu ze srandy, dám příklad, dám příklad, shodí penál nebo tak. Už se to teda taky několikrát řešilo, i nedávno. Ale tak jako úplně, že bys se tam jako třeba mlátili, nebo tak, spíš jenom ze srandy. Mě se to nestalo.

**Ž3:** No. No občas. Ale teď už to dlouho nikdo neudělal.

**Ž4:** Ano, nadávali i pošťuchovali.

**Ž5:** Jako jo, jednou jo. Jako ten Patrik jednou. Nadával mu.

**Ž6:** No jo. Někdy. Ale je to jako z legrace.

**Ž7:** No ne, ale občas si tam jako kluci nadávají. Ale jako se pošťuchují.

**Otázka č. 9:** Setkal/a ses někdy se situací, že by ti spolužák/spolužačka řekl/a, že patříš do jiné školy, nebo že s tebou nechce být ve třídě?

**Ž1:** Ne, to se mi nestalo. Nikdy.

**Ž2:** To jako úplně asi ne. Nepostřehla jsem to.

**Ž3:** Ne.

**Ž4:** Aneta říkala, že bych šla do Plzně do školy. Ano řekli mi to.

**Ž5:** Ne.

**Ž6:** Ne.

**Ž7:** Ne.

**Otázka č. 10:** Když máš nějaký problém ve škole, s kým ho nejčastěji řešíš? Na koho se ve škole obrátíš?

**Ž1:** Řeším to s paní asistentkou.

**Ž2:** Buď to jako... Já jsem člověk, kterej to prostě dusí buď v sobě. Anebo to prostě řeknu mým nejbližším, jako je kamarádka z céčka nebo Naty, nebo to prostě řeknu asistentce.

**Ž3:** Hmm, spíš s paní asistentkou.

**Ž4:** Paní asistentce.

**Ž5:** Když mám problém, tak někdy občas.... Za maminou nebo za ředitelem, nebo když mám nějaký velkej problém, tak vždycky jdu za maminou. Ve škole to nikomu neříkám, řeknu to doma mamině.

**Ž6:** Možná, že nevím..... Nevím.

**Ž7:** Na nikoho. Možná jenom paní učitelce nebo paní asistentce.

**Otázka č. 11:** Stýkáš se svými spolužáky i mimo školu? Kde se nejčastěji setkáváte? Při jakých příležitostech se nejčastěji setkáváte?

**Ž1:** Jo, hodně se stýkám s tou Ivetou H. Tak jako hodně jakože venku, na chodbě a takhle. Chodíme spolu ven. Ona píše, jestli chci jít ven a takhle. Něco řešit, tak jako to, co si ona píše s kamarádkama.

**Ž2:** Akorát z minulý třídy a to z áčka, když jsem byla. Já jsem byla 5.A. Bavím se doposud s kamarádem jedním a ještě s tou kamarádkou. Asi jako občas venku. No třeba, když se prostě domluvíme, že jestli nepůjdeme ven nebo tak. Tak spolu zajdeme, ale jako že bysme třeba spolu šli na nějakou oslavu společně, tak to asi ne. Třeba jen na procházky.

**Ž3:** Málo, málokdy. Jj, někdy jdeme ven. Většinou si povídáme nebo jezdíme na kole.

**Ž4:** Venku je fotbal. **Doplňující otázka:** Hrajete fotbal, jsou to spolužáci ze třídy a kolik jich je? Odpověď: ano, 3.

**Ž5:** Jo s kamošema. Taky kluci ze třídy. Je jich hodně. Někdy jezdíme na koloběžkách a občas jako skáčeme na koloběžkách.

**Ž6:** Jo, jo. Jo setkávám. Třeba si hrajeme na zahradě, projedeme se na kole, hrajeme si s legem.

**Ž7:** Ne. Nestýkám se s nikým ze třídy.

Někteří žáci byli komunikativní, jiní méně. Na žácích byla patrná obava, z toho, co řeknou, dále pak nervozita. Ž1, Ž2, Ž3, Ž6 byli v odpovědích aktivnější. U Ž4 je patrná jazyková bariéra. U Ž5 a Ž7 pak nervozita a řečně opatrnost.

Z provedených rozhovorů vyplývá, že žáci se ve třídě cítí dobře, bezpečně. Nemají vážné problémy se spolužáky v komunikaci.

Ž1 je ve třídním kolektivu oblíbený, nemá problém v komunikaci s ostatními žáky ve třídě. Jakékoli náznaky útoků na něho se nevyskytují. Nemá ani žádné konflikty ve třídě. Nikdo mu neublíží a ani slovně nenapadá. Pokud potřebuje něco vyřešit, obrací se na svou asistentku pedagoga. Nemá ani větší problémy, setkat se spolužáky mimo školu.



Ž2 do třídního kolektivu moc nezapadá. Její možno kamarádkou je dívka, která má stejné postavení jako ona. Je spíše tiššího rázu, nevyhledává společnost ostatních spolužáků. Jí samotné se stalo, že se stala terčem posměchu pro svoje chování a jednání, avšak nebylo to zásadní pro pocit méněcennosti. Co se týče potřebné pomoci, snaží se si o ní neříkat a až v krajním případě se obrací na svou asistentku. A mimo školu se stýká se spolužáky z minulých ročníků.

Ž3 do třídního kolektivu moc nezapadl. Je to spíše samotářský typ. Kamarády ve třídě nemá. Terčem posměchu nebo nevhodných narážek se neseťkal. Třídnímu kolektivu se spíše vyhýbá, občas se mimo školu s nějakým spolužákem potká. Své problémy ve škole spíše řeší se svou asistentkou.

U Ž4 je patrná jazyková bariéra. Ž4 pochází z cizojazyčné rodiny. Má pocit, že do třídního kolektivu nezapadá, ostatní žáci jí nerozumí. Avšak není patrné, zda toto nedorozumění vyplývá z jazykové bariéry nebo z postižení. Trochu patrná součinnost je s pár děvčaty ze třídy. Problémy řeší s paní asistentkou.

Ž5 nemá ve třídě problémy se sociálním zapojením. Pokud se ve třídě vyskytne problém, netýká se jeho osoby. Avšak nemá nikoho, na koho by se obrátil v případě řešení problému. Vše řeší doma s matkou. Mimo školu se se svými spolužáky stýká, jezdí na koloběžkách, takže volný čas tráví aktivně.

Ž6 se cítí v kolektivu dobře. Nepozoruje ze strany nějaké změny v chování vůči jeho osobě. Myslí si, že do kolektivu patří. Nikdo mu nedává najevo, že by měl navštěvovat jinou školu pro svou jinakost. Mimo školu se schází se spolužáky a čas spolu tráví aktivně.

Ž7 nemá v třídním kolektivu nějaké větší problémy. Třída ho přijímá. Problémy se u něho nevyskytují. Nikdo mu nedává najevo, že by do kolektivu nepatřil. Pokud potřebuje pomoc, obrací se na svou asistentku. Mimo školu se však s nikým ze třídy nestýká.

Z provedeného šetření v kategorii sociálního postavení žáka v běžné třídě běžné základní školy nevyplývá, že by se žáci cítili v třídním kolektivu méněcenní. Naopak většina z oslovených žáků se v třídním kolektivu cítí dobře, nemají problémy s komunikací s ostatními spolužáky, ať už se někdy jedná o dívky nebo chlapce. Najdou si v kolektivu spřízněnou duši, ať ve spolužákovi se stejným postižením, ale také ve spolužákovi bez jakéhokoli postižení nebo omezení. Dále je velmi patrné, že asistent pedagoga hraje velkou

roli v jejich socializaci ve třídě. Všichni shodně odpověděli, že v případě problému, se obrací právě na asistenta pedagoga. Je tedy zřejmé, že kontakt s ostatními žáky je zde patrný, avšak není nijak výrazný. Jde o setrvání v kolektivu bez větších problémů.

#### Kategorie: využití podpůrných opatření a vzdělávání

**Otázka č. 1:** Máš při vyučování dané nějaké pomůcky? Můžeš používat nějakou pomůcku při hodině? Např. Tabulku s násobilkou, nebo tabulku s vyjmenovanými slovy nebo nějakou jinou pomůcku?

**Ž1:** Jo, mám. Třeba když máme dějepis, tak my dostáváme takový papíry a tam je, jako že, jsou tam papíry, kde nám pomáhá při textu.

**Ž2:** Maximálně občas jako si řeknu při češtině, při testech, tak si řekneme jaký i,y nebo s, z, nebo sz, nebo prostě při matice, i když bych to už jako správně nepotřebovala používat, ale občas když je potřeba, tak si počítám i na prstech. Tabulku nepoužívám, používám spíš jenom ty prsty. Nebo prostě různě zapojuju mozek nebo když třeba máme děleno dvěma, tak si to dám do kalkulačky a z té to opišu. No, když se týká třeba násobení dělení, nejvíce při dělení používám tu kalkulačku, když jsou třeba ty dvě čísla na dělení.

**Ž3:** Když píšeme test, tak ne, ale jinak někdy se podívám. Občas tam nakouknu.

**Ž4:** Ne. **Doplňující otázka:** Můžeš se podívat do učebnice nebo použít např. tabulku s násobilkou nebo v českém jazyce do učebnice, jak se to píše? Odpověď: Ano

**Ž5:** No tak, když mi to nejde, tak jo.

**Ž6:** Jo. Třeba tak při matice nebo... Že si to dělám z hlavy. **Doplňující otázka:** Můžeš mít nějakou tabulku? Odpověď: Ano.

**Ž7:** Ano. Třeba počítadlo, tabulku na matiku.

**Otázka č. 2:** Prý ti ve třídě při vyučování pomáhá asistent pedagoga, je to pravda?

**Ž1:** Jo, ano.

**Ž2:** Ano, pomáhá mi paní asistentka.

**Ž3:** Ano.

**Ž4:** Ano.

**Ž5:** Ano.

**Ž6:** Ano.

**Ž7:** Ano.

**Otázka č. 3:** Můžeš být konkrétní a řekl/a bys mi, v čem a jak ti pan/paní asistent/ka nejvíc pomáhá?

**Ž1:** Hodně ve fyzice a matika a čeština. No prostě mi ve fyzice mi napíše nějaký ty zlomky a já si je pak třeba opišu a vypočítám to. Vysvětluje mi, jak mám postupovat.

**Ž2:** Tak např. my máme odlišnější učení, tak např. angličtinu, češtinu, matiku, jedeme zvlášť. Akorát třeba při češtině, tak při literatuře děláme s paní učitelkou. No, dám příklad, že třeba děláme jiný ty cvičení, co děláme, máme na to i jiné speciální ty učebnice, tak vlastně děláme s těma učebnicema, ale ne vždy, ale taky používáme ty jejich učebnice, když jedeme s tou paní učitelkou.

**Ž3:** Např., řeknu, tu matiku mě dokázala naučit velmi dobře. V češtině nevím, co k tomu říct. V zeměpise mi třeba pomáhá zakreslit do mapy.

**Ž4:** Já tu nebyla. A neměla všechno v sešitech. A ona všechno nakopírovala a nalepila mi to. Špatně mě jdou ty testy z matiky. Ona mi dá papír, já si počítám pod sebe.

**Ž5:** No jako když, jako .... Věnuje se teď víc jako té X než mě. Když něco nechápu, tak ona zůstane víc u té X vždycky. **Doplňující otázka:** Myslíš si, že ti nepomáhá? Odpověď: Ne. Jako malinko mi pomáhá.

**Ž6:** Ve vlastivědě nebo taky přírodověda. Že mi někdy něco ukáže.

**Ž7:** Třeba když nebudu vědět nějaký příklad, tak já se jí zeptám a ona mi to normálně vysvětlí. V češtině třeba, když píšeme nějaký diktát, ona mi řekne, ať si to zkontroluju pořádně, tak si to zkontroluju. Pak to dám tý paní asistence, aby to zkontrolovala. Pak se mnou čte knížku, kterou mám v lavici.

**Otázka č. 4:** Řekl/a ti někdy spolužák/spolužačka, že mu/jí vadí, že máš při výuce nějakou pomoc (třeba že ti pomáhá pan/í asistent/ka, že můžeš psát déle test, že můžeš použít pomocnou tabulku)? Pokud ano, jak si na to reagoval?

**Ž1:** Jo, jo. To mi řekli. Vadí jim to, hodně. Řeklo mi to víc spolužáků.

**Ž2:** Myslím si, že ne. I když jako občas na to byly narážky. Ale já to ignorovala.

**Ž3:** Ne.

**Ž4:** Jo řekli.

**Ž5:** Jako ne. Ne nikdo mi to neřekl.

**Ž6:** Ne.

**Ž7:** Ne.

**Otázka č. 5:** Myslíš si, že ti tato pomoc při učení pomáhá? Pokud ne, proč si to myslíš? Co si myslíš, že by ti naopak pomohlo?

**Ž1:** Jo, ano. Hodně mi vyhovuje a jsem za to i ráda. Takhle pomoc mi stačí.

**Ž2:** Myslím si, že dost mi to pomáhá. Ale snažím se i bez toho ject, ale ne vždy se to povede. Asi ne. Myslím si, že tohle je tak akorát.

**Ž3:** Ano

**Ž4:** Ano

**Ž5:** Jo.

**Ž6:** Jo.

**Ž7:** Ano.

**Otázka č. 6:** Když ve třídě požádáš spolužáky o pomoc při výuce, vyhoví ti? Kdo ano a kdo naopak ne? Pokud je nechceš jmenovat, nemusíš.

**Ž1:** Jo, pomůže. Někdo mě i odmítá.

**Ž2:** Tak při výuce, tak já se sedím s tou X, takže tam se jako radíme mezi sebou nebo se třeba ptám tý paní asistentky anebo občas, když prostě si fakt už nevím rady, tak se ptám spíš doma než spolužáků.

**Ž3:** Ano, pomáhají.

**Ž4:** Ne.

**Ž5:** Jo

**Ž6:** Ano

**Ž7:** Jo, třeba X a Y.

**Otázka č. 7:** Spolupracuješ rád/a se spolužáky při skupinových pracích, např. na projektech, nebo si děláš projekt raději sám/a, nebo třeba jen ve dvojici?

**Ž1:** Já to mám ráda ve skupině, hodně. Jakože ve čtyřech, ve třech. Jo, moje názory berou. Souhlasí se mnou.

**Ž2:** Tak zapojuje se. Snažím se zapojovat, co to dě. Ale ono také záleží na tom kolektivu. Ne, jak už jsem říkala, ne s každým si prostě rozumím.

**Ž3:** No, málokdy. **Doplňující otázka:** Je proto, že tě to nebaví nebo se bojíš, co na to ostatní řeknou? **Odpověď:** Obojí. **Doplňující otázka:** Myslíš si, že kdybys v té skupině něco navrhl, tak že by to přijali? **Odpověď:** Ano i ne. Pracuji radši ve dvojici.

**Ž4:** Ano. Ano, použijou, když něco řeknu. Když je nás víc, je to lepší.

**Ž5:** Jo. Pracuji radši ve skupině.

**Ž6:** Zapojuju. Jo, berou moje návrhy.

**Ž7:** Ano, berou mě. Asi neberou moje názory. Nedokážu to říct. Ve dvojici je to lepší.

**Otázka č. 8:** Chtěl/a bys něco změnit ve společném vzdělávání, v tom, že dohromady učí žáci, kteří potřebují nějakou pomoc a i ti, kteří pomoc nepotřebují, aby to fungovalo lépe? Máš nějaké konkrétní nápady?

**Ž1:** Já bych to nechala jak to je. To funguje.

**Ž2:** To nedokážu říct. Ale jediné, co bych asi jako změnila u nich, tak je, aby se prostě třeba ke mně chovali líp. Dá se říct, že na mě furt jako na mě říkají, hloupí věci. Např. že prostě furt používám např. občas ty pomůcky nebo tak.

**Ž3:** Já si myslím, že ano.

**Ž4:** Nevím, co říct.

**Ž5:** Ne.

**Ž6:** Jo. Nevím, co mi to dává.

**Ž7:** Ne. Nevím. Doplnující otázka: Myslíš si, že by bylo lepší, aby se žáci s pomůckami učili společně v jedné třídě? Odpověď: Ano.

V této kategorii nelze jednoznačně říci, zda žáci využívají své možnosti použít pomůcky během vyučovacích hodin. Většinou se jedná o pomůcky v hodinách matematiky a českého jazyka.

Ž1 využívá pomůcky sporadicky. Jedinou nejvíce využívanou pomůckou je asistent pedagoga, který je nápomocen ve většině hodin. Ž1 se setkala se s výtkami ohledně vzdělávání, avšak nebyly nijak výrazné. To, že se vzdělává v běžné třídě základní školy, bere jako pozitivum, přínos a nemá s tím problém.

Ž2 opět moc pomůcky nevyužívá. Opět se upíná na pomoc asistenta. S výtkami ohledně jejích výhod se setkala ve větší míře, avšak dle svých slov to pro nic neznamená a dokáže fungovat. Také Ž2 nemá problém s nastaveným systémem společného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími pomůckami a žáků bez speciálních vzdělávacích pomůcek.

Ž3 pomůcky moc využívat nechce. Odkazuje se ve velké míře na asistenta. Nesetkal se nevhodnými poznámkami vůči němu, co se týče jeho způsobu vzdělávání. Má však problém s

prací v kolektivu, při které se necítí dobře, dle jeho slov na nic necítí. Má obavy, jak bude jeho názor přijat.

U Ž4 je těžko rozpoznat, jaký názor sdílí. Jedná se o žáka s jazykovou bariérou a z odpovědí není zcela zřejmý její názor. Pomůcky používá, nejvíce využívá pomoc asistenta. Setkala se s názorem svých spolužáků, že by měla být v jiné škole.

Ž5 opět nevyužívá ve velké míře pomůcek při vyučování. Opět i zde velkou roli hraje asistent pedagoga. Bohužel však ve špatné pozici. Ž5 nabývá dojmu, že si ho asistent nevšímá tak, jak by měl. Jelikož je ve třídě ještě jeden žák se speciálními vzdělávacími pomůckami, má pocit, že asistent pedagoga se věnuje více tomu druhému žákovi. S prací v kolektivu problém nemá. Pracuje radši ve skupině než ve dvojici. Myslí si, že je vhodné, aby se žáci se speciálními vzdělávacími pomůckami a žáci bez speciálních vzdělávacích pomůcek vzdělávali společně.

Ž6 se také snaží pomůcky při vyučování moc nevyužívat. Raději se snaží sám. Avšak pokud je to nutné, pomůcku si vezme. I zde je velkou pomocí právě asistent pedagoga. Nenesetkal se s názorem, že by měl nějaké výhody oproti jiným žákům. Nemá konkrétní názor na společné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími pomůckami a žáků bez speciálních vzdělávacích pomůcek.

Ž7 opět používá pomůcky zřídka. Jedná se většinou o matematiku. Asistent pedagoga je pro něj důležitou osobou. Je to jeho největší pomůcka, kterou využívá. Nenesetkal se s negativními názory na způsob jeho vzdělávání. Zapojuje se do skupinových prací. Myslí si, že by se žáci se speciálními vzdělávacími pomůckami měli učit společně.

Souhrnně se dá říci, že v této kategorii jasně vyplývá skutečnost nezbytnosti pozice asistenta pedagoga při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími pomůckami. Tito žáci sice mají možnost využívat i jiné pomůcky (různé přehledy o učivu, tabulky s násobilkou, s číselnými řadami, možnosti podívat se do učebnice apod.). Avšak se to neděje automaticky, ale pouze na základě výzvy a následně všichni žáci jednotně uvádí, že velkou pomocí je pro ně právě asistent pedagoga. Využívají jeho pomoci při dovysvětlení a procvičení probíraného učiva. Co se týče otázky pochopení tohoto způsobu vzdělávání s ostatními žáky ve třídě, ve většině případech žáci se speciálními vzdělávacími pomůckami nezaznamenali negativní ohlasy na tento způsob vzdělávání. Jedná se spíše asi o takové

žakovské pošťuchování než o nějaký zlý úmysl vytýkat používání těchto pomůcek. Z provedeného šetření nelze ani jednoznačně říci, zda by bylo vhodné, aby se žáci se speciálními vzdělávacími pomůckami vzdělávali pouze ve speciální škole. Dle jejich názoru společné vzdělání funguje, i když nedokázal ani jeden konkrétně říci, v jakém smyslu je pro něj takový způsob výuky přínosem.

Kategorie: vztah žák se SVP – učitel – asistent pedagoga

**Otázka č. 1:** Rozumíš si s panem /paní asistentem/asistentkou? Je na tebe hodný/á?

**Ž1:** Jo, my si celkem rozumíme. V šestý a sedmý, to jsem ji neměla moc ráda, to se přiznám. Ale teď už ji mám ráda.

**Ž2:** S paní asistentkou si rozumím. Tu znám od mala, kamarádí se s mojí mamkou, takže ji vlastně znám od malinka.

**Ž3:** Ano. Ano.

**Ž4:** Ano. Ano.

**Ž5:** Jo, už jo. Na začátku jsme si trochu nerozuměli, ale teď už si trochu jo. Někdy není moc hodná.

**Ž6:** Dobře si rozumíme. Je hodná.

**Ž7:** Ano. Ano.

**Otázka č. 2:** Věnuje se pan/í asistent/ka při vyučování jen tobě, nebo i jiným spolužákům?

**Ž1:** Mě a ostatním žákům.

**Ž2:** Věnuje se nám oboum s X. Ale když potřebují pomoct i ostatní spolužáci, tak jde pomoct i jim.

**Ž3:** Pomáhá i ostatním.

**Ž4:** Pomáhá dětem.

**Ž5:** Všem.



**Ž6:** I ostatním dětem třeba taky pomůže.

**Ž7:** I ostatním dětem.

**Otázka č. 3:** Myslíš si, že paní učitelka vede hodinu podle takových žáků, jako jsi ty, kteří mohou mít nějakou pomoc?

**Ž1:** Ne, na všechny. Ale když se na něco třeba přihlásíme, že to potřebujeme, tak nám pomůže.

**Ž2:** Např. třeba při češtině, tak buď jedeme s nimi, že to máme malinko poupravený. A to jedeme třeba tu literaturu nebo sloh. Ale např. mluvnici jedeme i po svém. Učitelka se to snaží poupravit, ale ne vždy to jde. Ale když prostě to nejde nějak poupravit, tak si vezmeme sešit a odcházíme na chodbu.

**Ž3:** Asi spíš podle ostatních žáků.

**Ž4:** Všichni žáky to říká.

**Ž5:** Podle všech.

**Ž6:** Taky podle ostatních žáků i podle mě.

**Ž7:** I mně i ostatním dětem.

**Otázka č. 4:** Věnuje se paní učitelka ve třídě všem žákům stejně?

**Ž1:** Jo, stejně.

**Ž2:** Myslím si, že ano.

**Ž3:** Ano.

**Ž4:** Dětem a mně.

**Ž5:** Jo.

**Ž6:** Jo.

**Ž7:** I ostatním dětem.

**Otázka č. 5:** Chtěl/a bych něco změnit v přístupu učitele/ky nebo asistenta pedagoga k Tobě?

**Ž1:** Ani no. Já jsem ráda, jaký jsou ke mně. Jak se ke mně chovají.

**Ž2:** Myslím si, že ne, krom jednoho pana fyzikáře, kterého máme. Toho ale nemusí celá třída. Např. My máme jinak ten test, on to sice nějak udělá, aby to bylo trochu snadnější, ale mě přijde, že to neumí pořádně vysvětlovat.

**Ž3:** Ne.

**Ž4:** Ne.

**Ž5:** Ne. Je to jak to má být.

**Ž6:** Změnil bych paní učitelku.

**Ž7:** Jedná se mnou dobře.

**Otázka č. 6:** Když máš ve škole nějaký problém, řešíš ho s učitelem/kou nebo asistentem pedagoga?

**Ž1:** S asistentkou.

**Ž2:** Většinou s paní asistentkou nebo to dusím v sobě.

**Ž3:** Spíš za paní asistentkou.

**Ž4:** Paní asistentkou.

**Ž5:** Spíš za naší učitelkou třídní.

**Ž6:** Raději s paní asistentkou.

**Ž7:** Paní učitelka nám řekla, že kdyby něco, tak máme chodit za paní učitelkou.

**Otázka č. 7:** Svěřuješ se někdy učiteli/ce nebo asistentovi pedagoga se svými problémy?

**Ž1:** Nesvěřuji se vůbec.

**Ž2:** Úplně ne. Spíš to dusím v sobě, jak už jsem jednou řekla.

**Ž3:** Spíš paní asistentce.

**Ž4:** Paní učitelka je sborovně. A já tam nemůžu. Tak říkám všechno paní asistentce.

**Ž5:** Paní učitelce.

**Ž6:** Nikomu. Neřekl bych to nikomu. Raději rodičům.

**Ž7:** Asi oběma.

V poslední kategorii se dotazovaní žáci vyjadřují velmi stručně a jednoznačně.

Po úvodních neshodách má Ž1 se svým asistentem pedagoga vztah celkem vřelý. Asistent pedagoga se k ní chová hezky. To, že se asistent pedagoga věnuje i ostatním žákům ve třídě považuje za správnou věc. Řeší spolu školní problémy. Ve vztahu k učiteli je situace trochu komplikovanější, jelikož se jedná o žáka druhého stupně běžné základní školy. Důvodem je střídání učitelů a k třídnímu učiteli vztah nenašla. V přístupu ostatních učitelů ke třídě nevidí jako odlišný. Učitelé se věnují všem stejně. Své osobní problémy řeší spíše s rodinou.

Ž2 je spíše uzavřený typ. Nicméně s asistentem pedagoga má vztah dobrý a přátelský. Ze stejných důvodů jako Ž1 nemá pocit navázání vztahu s učiteli. Má stejný názor na pomoc ostatním žákům ve třídě od asistenta pedagoga a učitelů jako Ž1. Nevidí v tom žádnou překážku.

Ž3 chodí také na druhý stupeň běžné základní školy. I zde je situace shodná, jako u Ž1, Ž2. Nejsilnější vazbu má na asistenta pedagoga. Jedná se většinou o řešení problémů týkajících se školy. I zde nedošlo k bližší vazbě s učiteli. Myslí si, že všichni učitelé jednacím s celou třídou na stejné úrovni. Ž3 také nevidí problém v pomoci ostatním žákům ve třídě.

Ž4 také navštěvuje druhý stupeň běžné základní školy. Jelikož u toho žáka je patrná jazyková bariéra, je zde vazba na asistenta pedagoga velmi silná. Je to člověk, který s

žákem tráví nejvíc času během vyučování. Pomáhá mu v podstatě se vším. S učiteli vztah nedokázala navázat.

Ž5 má pocit, že asistent pedagoga u nich ve třídě se zaměřuje spíše více na druhého žáka se speciálními vzdělávacími pomůckami. Že se mu příliš nevěnuje, a proto nemá k osobě asistenta důvěru. Více věří a je napojen na třídní učitelku. S ostatními učiteli také nedokázal navázat dobrý vztah. Není pro něj problém v tom, že se asistent pedagoga věnuje i ostatním žákům. Během rozhovoru bylo na žákovi patrné, že není sdílný typ a svoje problémy bude držet v sobě a řešit doma s rodinou.

Ž6 navštěvuje první stupeň běžné základní školy a uvádí, že s paní asistentkou nemá problém. Pomáhá mu. Když něco potřebuje ohledně školních záležitostí, obrátí se na ni. Ve vztahu s učitelem je komunikace náročná. Ž6 dokonce uvedl, že by paní učitelku vyměnil. Z toho je patrné, že vztah mezi tímto žákem a jeho třídním učitelem není dobrý, když jediným učitelem je pro něj pouze třídním učitel. Nevidí problém v pomoci asistenta jiným žákům. Je to spíše uzavřený typ žáka a své problémy, ale i radosti sdílí se svou rodinou.

Ž7 také navštěvuje první stupeň běžné základní školy. Ve třídě spolupracuje s asistentem pedagoga, avšak dle pokynu třídní učitelky, pokud by nastala nějaká problémová situace, má jít za třídní učitelkou. Zde jsou tedy jasně nastavena pravidla řešení situací. Co se týče pomoci asistenta pedagoga jiným dětem, s tímto problémem nemá a myslí si, že to je to správné. I tento žák si myslí, že přístup učitele je ke všem žákům rovnoměrný.

Z provedených rozhovorů vyplývá, že všichni žáci mají nejbližší vztah s asistentem pedagoga. Ve vztahu s učitelem není patrný žádný rozdíl mezi prvním a druhým stupněm základní školy. Vztahy s učiteli nejsou na dobré úrovni ani na jednom z nich, i přestože na prvním stupni mají žáci na výuku v převážné většině jen třídního učitele. Nabízelo by se tedy, že žáci na prvním stupni si najdou vztah k učiteli snadněji než na druhém stupni. Velkou roli hrají na obou stupních asistenti pedagoga, kteří jsou žákům nejbližší a někdy se stávají jakýmsi zprostředkovateli mezi žáky a učiteli.

Současně však všichni žáci shodně uvádějí, že učitelé se snaží chovat a přistupovat ke všem žákům stejně. Žádný z nich nevidí problém v pomoci ostatním žákům ve třídě. Ve většině případů také žáci uvádí, že by se nesvěřili ve škole nikomu a největší důvěru mají v rodinu.

## 4.2 Rozhovory s rodiči

Současně s žáky byli osloveni i rodiče dotčených žáků. Rozhovory s rodiči probíhali dle jejich časových potřeb a rozhovory byly domlouvány a realizovány individuálně ve škole nebo v rodinném prostředí. Rozhovory byly opět nahrávány na diktafon a následně přepisovány. Rozhovorů se nezúčastnili všichni rodiče. R4 musel být z provedeného šetření vyloučen, jelikož je zde silná jazyková bariéra. Následně nebyl proveden i rozhovor s R7, jehož rodinné a pracovní vytížení je náročné. Rozhovory byly situovány do stejných kategorií jako u žáků.

Kategorie: sociální postavení žáka v běžné třídě běžné základní školy

**Otázka č. 1:** Jak dlouho má Vaše dítě diagnostikovanou lehkou mozkovou poruchu?

**R1:** Tak to nevím. My jezdíme na Skvrňany. Začali jsme tam jezdit až, když začala chodit do školy.

**R3:** No, vlastně my jsme už od školky. Vlastně jsme byli u speciální pedagožky, která vlastně to byla přes školu speciální pedagožka, která s ním dělala různé testy. A ta prostě, spíš ona to zjistila než nějaký psycholog. V první třídě ale asistenta neměl. Až od druhé třídy. Protože paní učitelka, jak vlastně nereagoval na to učivo.

**R5:** Už to bylo ve školce, už si toho všimli. Už nám paní ředitelka nás oslovovala. Už jsme tam chodili, jako by s partnerem, tak jsme tam chodili jako na návštěvy. Třeba v tom kreslení a celková ta společenská, ta motorika, tam kolísalo. Tak v té první třídě. Protože tam dítě propadlo. Ne, nepropadnul vlastně, dostal pětku, takže jsme učili na opravy, potom to udělal fantasticky. Chodil na doučování, my jsme ho učili.

**R6:** Ježíši, kolik mu bylo. Asi osm měsíců.

**Otázka č. 2:** Co Vás vedlo k rozhodnutí o zařazení dítěte do běžné základní školy?

**R1:** Tak mně to bylo nabídnuto. A mezitím se jako ptala i paní učitelky. Jo a paní učitelka mi řekla, že jako může zůstat normálně tady na škole, že si musíme teda zařídit to vyšetření, abychom věděli, na čem jsme. No tak jsme to vyřešili takovým způsobem. Hlavní důvod byl ten, já se za to nestydím, já jsme chodila do zvláštní školy. Měla jsem paní učitelku Volfovou. S tou jsem hodně komunikovala. A vlastně malá byla u ní od první

třídy. Vedlo mě, k tomu to, že dřív byla ta zvláštní škola o něčem jiném. A teď, když fungovala ta zvláštní škola, tak to prostě nestálo za nic. A byly na to stížnosti, co jsem jako slyšela. Takže jsem právě dostala, jako že mi řekla paní učitelka, že to jde takovým způsobem. Já jsem teda byla jako ráda, protože si nedovedu představit, že ona jako musela z té školy odejít a jít někam jinam.

**R3:** No já nevím, ale dřív asi speciální školy asi nebyly. Tak já nevím, jako by. Normálně jsem to brala jako. Mně nepřišlo. Malej byl úplně v uvozovkách neměl žádné výkyvy ničeho, co by nasvědčovalo tomu, že by měl jít do zvláštní školy. Takže vlastně ho normálně tady ve škole i přijali. I s tím, že měl vlastně zhruba 2 roky odklad. Normálně nastoupil do školy s tím, že my jsme věděli, že vlastně ve školce se to třeba projevovalo tím, že nechtěl používat ruku. Nebo prostě nějakým způsobem, ve školce hodně vyžadovali kreslit a to ono nechtěl. Nic vlastně nenasvědčovalo tomu, že by měl jít do zvláštní školy.

**R5:** Protože jsem si myslela, že tak špatně na tom zase není. Věděla jsem, že trošičku jako by tam....., že jsme chodili na tohle, a oni nám řekli, že ten přední lalok ještě není dovyvinutý. Že jsou dvojčata, že to bývá hodně. Tak mi právě řekli, tohleto, tak jsem řekla zase. Oni jsou se sestrou na sebe napojení. Ne napojení, ale prostě jsou to dvojčata. Dcera bych řekla, že je takový tahoun pro syna.

**R6:** Chtěli jsme to zkusit. Protože tady měl kamarády. Měl tady ze školky, chodil tady do školky, takže jsme to chtěli zkusit. Na tom SPC nám doporučovali tu speciální školu, ale řekli jsme, že to zkusíme.

**Otázka č. 3:** Uvažovali jste někdy o vzdělávání Vašeho dítěte ve speciální škole?

**R1:** Ne.

**R3:** Přiznám se, že mě to nikdy nenapadlo, protože když měl vlastně tu asistentku, tak se nastavil ten program a asistentka mu normálně, komunikovala se mnou, komunikovali jsme se školou. Tak když byl nějaký problém, tak jsme se kdykoli spojili a bylo to v pořádku.

**R5:** Ne. Já si myslím, že syn není až tak na to, že by byl až tak. Protože jsem vlastně v kontaktu s pracovnící poradny a ona sama mi řekla, že syn na tom není až tak špatně, že by byla nutnost zařadit ho do nějaký speciální školy.

**R6:** Jo, teď jde od září do Touškova. Ten druhý stupeň je už je takovej, tam by ho, jak jsme mluvili s paní učitelkou Volfovou, že by ho zazdili úplně. Že tam prostě by chodil sem a tam a nějak by ho, nevím. Máme i strach, aby tam nebyla šikana.

**Otázka č. 4:** Jak se Vaše dítě cítí v třídním kolektivu?

**R1:** Já jsem to ho měla strach, teda. Ale myslím, že si dobře. Že malá je v pohodě. Až moc v pohodě.

**R3:** No, cítí. Určitě něco tam asi něco je, zřejmě. Ale on působí jakoby navenek jakoby, jak bych to řekla, jako normální, že vyrůstal mezi normálním kolektivem jak ve školce, tak ve škole. To určitě se tam asi cítí dobře. Ale prostě on je takovej, že kdykoli se tam něco děje, něco vznikne, tak on spíš je z toho smutnej. Třeba když tam nějaké dítě zlobí ve třídě nebo něco. Tak spíš je takovej jakoby, že chránit tu učitelku. Má potřebu tam být jakoby, jako spíš ho to mrzí, když se děti chovají špatně. Než když by vyhledával něco špatného nebo zlého.

**R5:** Já si myslím, že začátku to pro něj bylo takový divný. Že vlastně sedí jako vzadu, že se mu věnuje ta asistentka. On zase měl tu první asistentku, tu starší paní, ona už je v důchodu. S tou jsme sice měli velké problémy. Tu nedával, jí nedával. Ona na něho křičela. A on se vždycky zarazil. Nechtěl jí, nechtěl chodit do školy. Ráno vstal a že už tam nepůjde. Ale potom to bral. Teď si myslím, že to zvládá dobře.

**R6:** Jako mezi dětma v pohodě.

**Otázka č. 5:** Myslíte si, že má dítě ve třídě kamarády?

**R1:** No, nevím. Jako kamarádi tady s tou holčínou, co jsou spolu. Ale jestli tam se s někým kamarádi? Ona je taková jiná.

**R3:** Určitě. Asi jo. Tak aspoň podle toho, co říká, tak asi jo.

**R5:** Já si myslím, že jo.

**R6:** Má.

**Otázka č. 6:** Schází se Vaše dítě s někým ze třídy i mimo školu?

**R1:** No akorát, někdy jo. Někdy byla. Ale teďko je většinou doma. Doplňující otázka: Byli to spolužáci z té třídy? Odpověď: ano. Někjaké děti byly z třídy a nějaké z jiné třídy.

**R3:** Určitě. Ale jako kamaráda má. Ale většinou ty rodiče jakoby, ty rodiče, ten spolužák je vytíženější, než náš syn. Takže vlastně má kamarády, jakoby co si hraje v kolektivu nějakých dětí. Ale vyloženě občas se stýká s kamarádama. Ale tím, že vlastně ti kamarádi jsou vytíženější třeba...

**R5:** Jo. Spíš bych řekla, že ne z tutý třídy, ale spíš s kamarády, co byli ve třídě do páté třídy.

**R6:** Jo. Chodili spolu do třídy. Ale ten klučina odešel do jiný školy. Ale navštěvují se furt.

*Otázka č. 7:* Je tento kamarád také dítě se stejným postižením nebo ne?

**R1:** Ne, to jsou normálně děti, které jedou běžnou školu.

**R3:** Ne.

**R5:** Já si myslím, že není. Ale když jsou venku, tak se to neřeší. Kamarádi se tady se sousedem. Ten je taky jakoby trošičku, nemá tam tedy vyloženě co syn, ale má taky vlastně nějaký to uvolnění. Takže si myslím, že není problém.

**R6:** Ne.

*Otázka č. 8:* Svěřuje se Vám dítě se zážitky ze školy?

**R1:** Jo. Každou chvíli. I jako to, co dělají ve škole, s paní asistentkou, s učitelem.

**R3:** Určitě. Určitě ho nejvíc mrzí to, že když se tam děje něco, co vlastně není v pohodě. To už měl jako od první třídy. To říkal: „Oni paní učitelku zlobí, to by neměli.“

**R5:** Hmmm. Pravidelně každý den.

**R6:** Jo.

*Otázka č. 9:* Měli jste někdy podezření na nepřijetí dítěte kolektivem ve třídě?



**R1:** Někdy mi to tak jako připadalo. A i mi jako kolikrát sama řekla: „No když já nevím, jestli padnu do toho kolektivu.“ Ale teď už dobrý, teda.

**R3:** S tím jsem se nikdy neseetkala. Asi ne. Asi, že by přišel s tím, že je takovej a takovej.

**R5:** Já si myslím, že ne. Myslím, že to tak nějak bylo. Vždycky všude něco je. Ale že by byl vyloženě někde v koutě nebo takhle, to si myslím, že ne.

**R6:** Ne.

Rozhovory s rodiči probíhaly v přátelské atmosféře. Rodiče odpovídali na otázky bez jakýchkoli překážek. Všichni se snažili svou situaci vysvětlit. Z rodičů bylo patrné, že jsou spokojeni se situací ve škole ohledně sociálního začlenění svých dětí.

R1 se vyjadřuje velmi pozitivně na postavení svého dítěte ve třídě běžné základní školy. Ona sama je zaměstnankyní školy. Dala na doporučení pedagogů a nechala své dítě vyšetřit příslušným poradenským zařízením a následně pak na doporučení učitelky umístila dceru do běžné základní školy. Dle jejího vyjádření se dcera ve třídě nyní cítí dobře. Ze začátku to tak však nebylo. Dcera měla obavy o přijetí kolektivem. V současné nemá žádné znatelné problémy. Ve třídě má i kamarády, je přátelská. Nikdy nepocítila, že by dcera měla ve škole problémy tak, aby musela školu opustit.

R3 uvedl, že u dítěte začali pozorovat jisté změny už ve školce. Avšak dle vyšetření nebylo nutné dělat nějaká opatření. Problémy se vyskytly až během první třídy. Došlo tedy na nové vystřetí, které prokázalo parametry lehké mozkové poruchy. Dítěti byl přidělen asistent pedagoga. Dítě nemá, dle matky, ve škole žádné sociální problémy. Je spíše ochranný typ. Samo dítě nevyhledává žádné konfliktní situace. Matka je názoru, že dítě se ve škole cítí dobře. Dítě se nikdy nesevěřilo, že by mělo ve škole problémy a že by nebylo přijato kolektivem. Dítě má ve třídě kamarády, s kterými se stýká i mimo školu.

Z rozhovoru s R5 vyplývá, že u dítěte se problémy objevily již ve školce. Nejvíce však v první třídě, kdy musel ročník opakovat. Následně pak pracoval bez větších problémů. Dle mínění R5 dítě dokáže pracovat a nikdy neuvažovala o umístění do speciální školy. V třídním kolektivem se dle jejího mínění cítí nyní dobře.

R6 uvádí, že lehká mozková porucha byla u dítěte diagnostikována již v 8. měsíci. Neuvádí, jak se dítě projevovalo a na základě čeho byla diagnóza stanovena. Avšak ani tato skutečnost ji nepřesvědčila o umístění dítě do speciální školy. Dle jejího názoru, to chtěli zkusit, aby se dítě učilo v běžné základní škole. Dle matčina názoru dítě ve škole problémy nemá, je kamarádké. Ve třídě kamarády má, baví se s nimi a oni s ním. Co se týče aktivit mimo školu, se žáky se moc nestýká. Kamaráda nemá ze základní školy jako je on. Jeho kamarád nemá žádné postižení.

Z provedených rozhovorů vyplývá, že ve většině případů došlo k odhalení lehké mozkové poruchy během návštěvy první třídy. Současně všichni rodiče uvádí, že je nikdy nenapadlo umístit dítě do speciální školy. Jako důvod uvádí, že to chtěli např. zkusit, nebo kamarádké pouto mezi dětmi ze školky. Co se týče třídního kolektivu rodiče uvádí, že si myslí, že děti se ve třídě cítí dobře, mají kamarády. S některými se stýkají i mimo školu. Nasetkali se s tím, že by dítě v třídním kolektivu nebylo přijato nebo nějakým způsobem bylo vyčleněno. Děti rády vypráví zážitky ze školy.

#### Kategorie: využití podpůrných opatření a vzdělávání

**Otázka č. 1:** Říká Vám dítě, jak probíhají jeho hodiny? Jakým způsobem se Vašemu dítěti věnuje jen pan/i asistent/ka nebo i pan/i učitel/ka?

**R1:** Jo, ona mi povídá takhle dost často. Takže se i zasměju. To ona vypráví furt.

**R3:** Určitě mi vlastně říká nějaké věci, postup při češtině nebo matematice, co s tím asistentem dělá. Ale většinou nevím, jestli ho úplně učitel vyvolává. Jako to nevím. To si nedokážu představit. Ale komunikace mezi učitelem a i tím asistentem, myslím si, že je to propojené.

**R5:** No my jsme měli asistentku, to je poklad pro našeho syna. Teď má novou, protože je na druhém stupni. Tu děti neberou a syn ji nepřijal. Je špatný, že se nadržuje druhému dítěti ve třídě. Hodně si stěžuje, že on uměl víc, a že druhé dítě dostalo lepší známku. Já jsem mluvila s třídní učitelkou a nechci, aby mu pomáhala. Pokud nebude něco vědět, tak aby ho navedla, jak to má udělat a nechala ho být. A ne aby mu říkala, co má konkrétně dělat.

**R6:** No když tak výtvarce, pracovní činnosti, při hudebce, tak to jo. Ale když potom je ve třídě bez asistentky, paní učitelky mu dá nějaký úkoly, a on si jede svý a paní učitelka si s ostatníma jede taky svý. No, paní asistentka se mu věnuje. No a paní učitelka, ta mu jednou nebo dvakrát v týdnu dá nějaký papír, a tam musí samostatně pracovat, tam ho posadí, tam má svojí lavici vzadu u okna, a podle jeho speciálních knížek, učebnic tak mu tam dá nějaký úkoly a on jede sám.

**Otázka č. 2:** V případě, že se AP věnuje i jiným dětem, jak tuto situaci dítě vnímá?

**R1:** Ne, tak ona to bere sportovně. Ví, že i ten druhý, potřebuje taky tu pomoc.

**R3:** No, myslím, si, že se snaží pracovat, postupem co šel z prvního stupně sem, vlastně na ten druhý. Tak určitě je víc samostatnější, podle toho jako co vnímám já, i doma, když si chce sám dělat úkoly. Akorát, když něčemu nerozumí nebo něco takového, tak přijde si to vysvětlit. To se snažíme od malička s ním takhle pracovat. A jakoby určitě říká postupy, co dělá ve škole nebo co má dělat. Určitě jo. Ale někdy je taky potřeba, aby ten rodič vyhledával, když ví, že má dítě s nějakým tkovým trošku to.... Tak určitě kontrolovat ho. Určitě vnímá, že má asistentka pomoci i těm ostatním dětem. Někdy mívá víc, že je víc, jak je s ní spjatý s tou asistentkou, tak jako jakoby: „že patří jen jemu“, to tam má. Ale zase tím pádem, když se učí, když má nějaký prověrky, nebo něco, pracovat samostatně, tak když toho asistenta nemá ve škole, tak dokáže vlastně, když to učivo zvládá, pracovat sám.

**R5:** Úplně v pohodě.

**R6:** Tak to já nevím. Akorát, že přebíhá s paní asistentkou do jiných tříd. Že supluje paní asistentka. Že chodí po třídách.

**Otázka č. 3:** Víte o tom, jaké pomůcky Vaše dítě při výuce používá?

**R1:** To vůbec nevím.

**R3:** No úplně pomůcky nevím. Ale třeba může mít jakoby, jestli jsem to dobře pochopila, nějaký šablony, kde má nějaký náznaky a podpory, jak se třeba dopočítávají zlomky. Nebo určitě něco takového může mít, ale určitě to nemůže používat při písence.

**R5:** Jo. My jsme si je vyráběli i doma na prvním stupni. Teďko vůbec nevím, jaký používá.

**R6:** To já nevím.

**Otázka č. 4:** Myslíte si, že nastavený individuální plán Vašemu dítěti včetně nastavených podpůrných opatření při výuce vyhovuje a pomáhá mu to?

**R1:** Já si myslím, že jo, protože ona se hodně zlepšila. A jako když tady mluvím třeba s učitelem, kdy mi jako řeknou. Jak oni jí vidí, že dostane jedničku. Včera taky zase za mnou přišla paní asistentka, já si myslela, že se stal nějaký problém, ne? Že se prostě zapíchla. A ne, ona prostě jí to teďko začalo hrozně bavit. A pomáhá i tý svý kamarádce, co jsou oni vlastně u paní asistentky.

**R3:** Pomáhá mu to určitě. Myslím si, že mu to pomáhá určitě. Vyhovovat mu to určitě taky vyhovuje. Ale člověk by radši, kdyby to neměl. Já se snažím ho vést k samostatnosti, ale furt tam berlička někde v pozadí musí být. Protože fakt opravdu, se nechci to chválit, udělal velký pokrok, co šel na ten druhý stupeň. Že i když má toho asistenta, tak se snaží i doma pracovat trochu sám. Takže i já občas tápu, co ve škole dělají.

**R5:** Já si myslím, že jednoznačně.

**R6:** Já myslím, že jo.

**Otázka č. 5:** Používá tyto podpůrná opatření dítě i doma?

**R1:** Ne. Neviděla jsem.

**R3:** Jako, když určitě zapomene, tak asi jo. Protože má takový desky, kde má vlastně ty pracovní, co může nahlídnout na ty podpůrný věci, to určitě jo. Nemůžu říct, jestli je to často, to zase, ale většinou podle potřeby jako má, tak to určitě jo.

**R5:** Ne. To spíš já, když mu potřebuji pomoci.

**R6:** Doma je nepoužívá. Ze začátku jsme to dělali s víčkama nebo penězma. Předešla paní asistentka nám to doporučovala.

**Otázka č. 6:** Spolupracuje Vaše dítě rádo s ostatními spolužáky nebo si úkoly raději dělá samo?

**R1:** Jako když, já si myslím, že jo. Ale musí oni chtít. Že když jí k sobě vezmou, nebo něco, tak si myslím, že jo. Ale ona je taková, ona je jiná. Ona je taková, že se stydí. Doplňující otázka: Pokud by jednalo o práci ve skupině, myslíte, že by mohla být problém v té skupině? Odpověď: To se nesvěřila. Ale tuhle otázku asi nedovedu odpovědět. Nevím, jak ty děti by to přijaly. Ona by jo, ona by se zařadila do toho kolektivu. Ale nevím, jak by ji přijaly ty děti.

**R3:** No, pracoval určitě ve skupinách. Ale teď si úplně přesně nepamatuju, jestli mi řekl, že to rád nebo nerad. On má ty stavy, jakoby on se nerad chlubí, když ho někdo pochválí.

**R5:** Já si myslím, že spolupracuje rád.

**R6:** Tu skupinovou práci nějak moc nemají. To bylo za dřívější paní učitelky. Ta ho tam dávala, do těch skupin.

**Otázka č. 7:** Mělo Vaše dítě někdy pocit, že učivo na běžné základní škole nezvládá?

**R1:** Jo. Mluvila taky o tom. Že když třeba dostala špatnou známku, tak řekla: „Já se to nenaučím, já nevím.“

**R3:** Nevím, jestli měl pocit. Ale některý věci říkal, že jsou těžký. Nebo aspoň z mého hlediska to těžký není. Ale pro něj to asi zřejmě, jak má zapojovat tu hlavičku. Je trochu složitější.

**R5:** Já si nemyslím. Já si dokonce myslím, že v některých momentech byl lepší než dcera.

**R6:** Ne. Vždycky všechno v pohodě.

**Otázka č. 8:** Svěřilo se Vám někdy Vaše dítě, že by raději navštěvovalo speciální nebo jinou školu?

**R1:** Ne, to neříkala.

**R3:** Ne.

**R5:** Ne, vůbec.

**R6:** Ne.

**Otázka č. 9:** Myslíte si, že by Vaše dítě zvládlo školu bez pomoci asistenta pedagoga?

**R1:** To nevím. To fakt neumím říct. Je to takový těžký. I když ona je taková, ona se teď hodně zlepšila. Začalo jí to bavit. Takže jako nevím.

**R3:** Úplně to určitě říct nemůžu, ale myslím si, že určitě nějaký spolupráce s učitelem by určitě musely být a určitě by to pro něj bylo složitější.

**R5:** Horko těžko. Ne horko těžko, ale myslím si, já nevím, jaké tam má ty pomůcky. Ale myslím, že kdyby byl sám a měl to hodnocení, tak si myslím, že těžko.

**R6:** Ne.

Z provedeného šetření vyplývá, že záleží na přístupu rodičů k výuce svých dětí. Někteří nemají přehled o možnostech dětí.

R1 se dítě svěřuje, co při hodinách dělá, jak pracuje. Avšak absolutně netuší, jaké speciální pomůcky může dítě používat. Doma je nepoužívá vůbec. Co se týče pomoci asistenta jiným dětem, s tím problémem dítě nemá. Ví, že je pomoc potřeba. Rodič si není úplně jistý, zda se dítě zapojuje do skupinových prací a jak se mu při nich daří. Nicméně velmi kladně hodnotí nastavený systém pomoci dítěti, hlavně pomoc asistenta pedagoga. Díky tomuto opatření dítě zvládá učivo lépe.

R3 se dítě občas svěřuje, ale jak R3 uvádí, dítě je spíše uzavřené a nemá potřebu se svěřovat. To, že dítě používá speciální pomůcky ví, používá se i doma. I zde má R3 za to, že dítě chápe, že je nutná pomoc i někomu jinému. Co se týče kolektivní spolupráce, nemá informace o tom, že by se dítě do takových prací zapojovalo. A opět také velmi oceňuje nastavený systém opatření, včetně asistenta pedagoga.

R5 se dítě o činnostech ve škole svěřuje. Ví tom, že při hodinách má problémy s asistentem pedagoga. Nestojí moc o jeho pomoc. Není si jistá, jaké pomůcky používá dítě při vyučování. Doma se snaží mu pomocí pomůcek pomáhat s učením. S ostatními žáky asi

spolupracuje rád a nemyslí si, že učivo v běžné základní škole nezvládal. Bez asistenta pedagoga by učivo asi zvládal hůře.

Dle R6 dítě v hodinách pracuje s asistentem pedagoga, ale také velmi odchází mimo třídu. V případě, že asistent pedagoga zastupuje za učitele v jiné třídě, bere si dítě s sebou. Zda dítě používá speciální pomůcky úplně neví. Doma nic nepoužívá. Využívali je ze začátku. Skupinové práce se u nich ve třídě nedělají. Nikdy ji nenapadlo, že by dítě učivo nezvládalo a nevyžadovalo přestup do speciální školy. Nastavená podpůrná opatření jsou účelná. Rozhodně si nedovede představit, že by dítě zvládlo školu bez asistenta pedagoga.

V této kategorii většina rodičů uvádí, že děti konkrétně nemluví o průběhu hodin. Nemají problém s tím, že se asistent věnuje během výuky i jiným dětem. Avšak velmi zásadním zjištěním je skutečnost, že převážná část rodičů neví, jaké speciální pomůcky dítě během výuky používá. Děti v mnoha případech speciální pomůcky nevyužívají ani při domácí přípravě. Co však považují za vhodné, je zapojení dětí do skupinových prací. Současně si myslí, že učivo v běžné základní škole zvládají, nemají problémy. Jako velkou pomoc označují shodně pomoc asistenta. Nedokáží si představit, že by dítě asistenta nemělo. Děti a nejen děti, ale i rodiče, vidí v asistentovi velkou oporu a pomoc s výukou.

Kategorie: vztah žák se SVP – učitel – asistent pedagoga

**Otázka č. 1:** Myslíte si, že si Vaše dítě rozumí s asistentem pedagoga?

**R1:** Jo, ona ji má hodně ráda.

**R3:** Myslím si, že jo.

**R5:** Ne.

**R6:** S tou předešlou jo. To si rozuměli. A s touto říká, že je hodná. Že dělají spolu to, co mají.

**Otázka č. 2:** Myslíte si, že přístup asistenta pedagoga a učitele Vašemu dítěti vyhovuje?

**R1:** Já si myslím, že jo. Tak ono těm dětem taky nic jiného nezbyde. Protože musí poslouchat, že jo. Tak to bylo vždycky. Takže si myslím, že jo.

**R3:** Taky si myslím, že jo.

**R5:** Nevyhovuje. Učitelka vyhovuje, asistentka ne. Jednu učitelku na zeměpis, to si stěžuje.

**R6:** No, já to tady nechci rozebírat. Asistent jo. Ale učitelka ne. Protože mě od samého začátku, co dostala paní učitelka jejich třídu, tak mě přijde, že to dítě jí tam překáží.

**Otázka č. 3:** V případě, že má nějaký problém, obrátí se na asistenta pedagoga nebo na učitele?

**R1:** Tak to taky nevím. Jestli by to řekla asistentce nebo učitelovi.

**R3:** No asi důvěrnější by byl ten učitel. Protože když vlastně třeba něco jako řeší, to je jedno z jakýho předmětu, tak se nejdřív svěříje tomu asistentovi a společně to pak řeší s tím učitelem. Nevím, proč to tak má nastavený, ale takhle to nastavený má.

**R5:** Myslím si, že syn je takový, že když má problém, tak se strašně zavře do sebe. A je mu jakoby trapně se zeptat. A místo, aby šel na učitelkou nebo asistentkou, tak jde za sestrou.

**R6:** Učitelce určitě ne. Asistentce možná že jo. On jí má teprv od září. Teď spolu budou rok.

**Otázka č. 4:** Myslí si Vaše dítě, že podporu asistenta pedagoga potřebuje ve třídě více dětí?

**R1:** Tak to nevím, protože tam ty děti ani neznám. Tak Vám nedovedu odpovědět.

**R3:** Jo, to nevím. V tutý třídě asi ne. Ale co měl vlastně na tom prvním stupni, tak asi jeden žák si myslím, že tam měl problém zvládat to učivo. Nevím, jestli by měl stejnou poruchu. Ale jako prostě záleží na rodičích.

**R5:** Hmm. Někdy o tom mluví.

**R6:** Tak to nevím.

**Otázka č. 5:** Myslíte si, že by se asistent pedagoga měl/a věnovat jen Vašemu dítěti?



**R1:** Tak z jedné strany je to dobrý. Protože si myslím, že ty asistenti, třeba jako já je obdivuju, vás obdivuju, když to takhle dělají. Protože když máte jedno dítě, tak je to taky jednodušší, potom jsou dvě ty děti, tak je to horší. Ale rozhodně určitě jo. Protože když ten asistent v té třídě je, a tomu učitelovi to nevadí, tak si myslím, že je to dobrá věc.

**R3:** Takhle, když to učivo nějakým způsobem jakoby vede delší dobu, máte nebo vidíte, že to učivo zvládá. Tak si myslím, že není problém, aby se věnoval taky někomu jinému. Ale zase záleží prostě co ten jednotlivý človíček má za potřeby nebo jakou má prostě tu dysfunkci toho, o čem jsme se bavili.

**R5:** Já si myslím, že je dobře, že se věnují i jiným dětem.

**R6:** Když může pomáhat i jiným dětem.

*Otázka č. 6:* Máte pocit, že se učitel/é věnuje/jí Vašemu dítěti dostatečně, nebo veškerý výchovně vzdělávací proces nechávají na asistentovi pedagoga?

**R1:** Tak to taky nevím, protože u toho nejsem.

**R3:** Jo tak jsem nikdy takhle nepřemýšlela. Ale většinou na tom prvním stupni to fungovalo tak, že jak se všechno učil, tak většinou byl u toho, jako by suploval ten asistent toho učitele. Takže mu vlastně jakoby víc zprostředkoval to učení. Teďko už je trošku jiný, ale přesně jako, spíš asi vnímá jako učitele toho asistenta.

**R5:** Já si myslím, že se jim věnují jako dostačujícím způsobem.

**R6:** Nechá to na tom asistentovi. Dítě pak z toho vyzkouší.

*Otázka č. 7:* Naznačil Vám někdy učitel/ka nebo asistent pedagoga, že by bylo vhodnější dítě vzdělávat na jiné škole?

**R1:** Ne.

**R3:** Ne.

**R5:** Ne. Jo je pravda. Řekla mi to učitelka v první třídě, docela hnusným způsobem. Řeknu to upřímně, ta se ho chtěla zbavit. Syn byl pro tu třídu přítěž. Paní učitelka je jako učitelka super, ale má ráda děti, které jsou dobré, učí se super a je s nimi menší práce.

**R6:** Učitelka vyloženě to neřekla. Ale když jsme se o tom s paní Volfovou bavili, tak tam přizvala i paní učitelku. Tak jsme se s paní Volfovou domluvili, že bychom zkusili tu speciální školu. Tak se do toho paní učitelka angažovala, a hned že jo.

**Otázka č. 8:** Funguje mezi Vámi a učitelem/kou nebo asistentem pedagoga zpětná vazba, např. hodnocení žáka, úkoly na domácí přípravu, doporučení, připomínky?

**R1:** Tak mi to vždycky řeknou. Vždycky se domluvíme.

**R3:** No takhle, jsme domluvený tak, že když dítěti něco nejde, buď si napíšeme, nebo mi to napíšu do notýsku, nebo když mají nějakou potřebu mi něco sdělit, tak jsme byli vždycky domluvený, buď osobní konzultace, nebo když není čas, tak vlastně napsat to do notýsku. I na prvním stupni jsme si s paní asistentkou psali nebo jsme se někde potkali, takže jsme si to jako povídali, co je potřeba. Nebo i s tím třídním učitelem nebo přijít do školy.

**R5:** Já jsem s paní učitelkou v častém kontaktu. Když potřebuju kdykoli, tak zpětná vazba je. S tou asistentkou vůbec.

**R6:** Akorát když je před aktivem, tak ta nová asistentka mi zavolá, jestli potřebuju něco vědět, nebo jestli má přijít taky na ten aktiv. Jestli se jí chci zeptat co a jak, tak se jí zeptám. Nebo nám řekli, abychom koupili vystřihovánky, aby se dítě naučilo držet nůžky, aby mohl stříhat a lepit. To mi řekla učitelka.

R1 je názoru, že dítě má asistenta pedagoga rádo, rozumí si. Nedokáže však přesně říci, zda je dobrý vztah navázán i s učitelem. Nedokáže říci, zda má dobrý vztah navázán s asistentem nebo učitelem. Určitě je správné, že asistent pedagoga pomáhá i ostatním dětem ve třídě. Co se týče zpětné vazby, nemá s tím problém. Vždy se domluví, na čem je potřeba.

R3 si také myslí, že dítě má s asistentem navázán dobrý vztah, rozumí si. Nemá problém s tím, že asistent pomáhá i jiným dětem. Učitelé i asistent se dítěti věnují tak, jak mají. Funguje u nich oboustranná zpětná vazba, ať už co se týče hodnocení, případné zajištění pomůcek, řešení problémů.

R5 uvádí, že s asistentem pedagoga má syn velké problémy. Nesedí si, nerozumí si. Syn má pocit, že se mu asistent nevěnuje, jak by měl. S učiteli problémy nemají. Komunikace mezi nimi je v pořádku. Oboustranná zpětná vazba funguje. Myslí si, že učitelé se dítěti věnují dostatečně.

R6 uvádí, že v tomto školním roce došlo u dítěte k výměně asistenta a dva roky zpátky byl vyměněn učitel. Od té doby je provází problémy. Myslí si, že s asistentem pedagoga má dítě vztah celkem navázaný, avšak s učitelem nikoli. To vyplývá i z tvrzení dítěte, že by učitele vyměnilo. R6 má pocit, že dítě učiteli ve třídě vadí. Vše nechává na asistentovi. Co se týče zpětné vazby, tak pravděpodobně funguje jen ze strany asistenta. Nemá problém s tím, aby se asistent pedagoga věnoval také jiným dětem.

Šetřením bylo zjištěno, že rodiče mají s prací asistenta pedagoga zkušenost jak negativní, tak i pozitivní. Polovina rodičů není s prací asistenta spokojena, uvádí, že se dítěti nevěnují tak, jak by měl. Uvádí nevhodného chování vůči dítěti, špatnou a nefungující komunikaci, zvláštní přístup k výuce. Naopak druhá polovina je s prací asistenta spokojena. Co se týče vztahu s učiteli, je situace stejná. Rodiče uvádí, že učitelé se dětem věnují, avšak dělají mezi nimi rozdíly. Dva rodiče uvedli, že měli konflikt s učitelem na prvním stupni. Na druhém stupni se situace u jednoho dítěte naopak zlepšila. Jelikož šetření proběhlo i mezi rodiči dětí druhého stupně, uvádí, že na druhém stupni je situace lepší. Děti zvládají střídání učitelů, vychází s nimi. Nemyslí si, že by asistent neměl pomáhat ostatní dětem. Co se týče komunikace mezi rodiči a učiteli, rodiče souhlasně uvedli, že s tím problém nemají. Komunikace a oboustranná zpětná vazba funguje. Většinou se jedná o komunikaci písemnou. Horší je komunikace s asistentem pedagoga. Od asistenta nemají žádné zprávy ohledně výuky dítěte.

### **4.3 Shrnutí výzkumného šetření – rozhovory s žáky**

Provedeného šetření se zúčastnilo 7 žáků. 5 žáků z 2. stupně základní školy, 2 žáci z 1. stupně. Všichni shodně uvedli, že do školy chodí rádi. Z předmětů mají rádi hlavní předměty, jako je český jazyk, matematika, anglický jazyk, nebaví je spíše humanitní předměty. Všichni se shodně vyjadřují v tom smyslu, že jsou dobrý kolektiv. S některými spolužáky sympatizují více s některými méně. Mají pocit, že jsou součástí kolektivu a nemají ve třídě nikoho, s kým by si nerozuměli. Pouze 2 žáci uvedli, že si občas s někým nerozumí. Dotazovaní žáci uvádí, že větší konflikty se ve třídě nevyskytují. Jedná se spíše

o pošťuchování, škádlení, občas slovní výměnu názorů. Žádnému z nich se nikdy nestalo, že by jim někdo ze spolužáků dával najevo, že patří do jiné školy. V případě nějakého problému se 4 žáci obrátí na asistenta pedagoga, 3 žáci by situaci řešili až doma s rodiči. Dotazovaní žáci mají kamarády i mimo školu, avšak většinou to ale nejsou spolužáci ze třídy, do které chodí.

Výsledkem šetření je skutečnost, že žáci se v kolektivu cítí dobře. Jsou kolektivem přijímáni. Nemají problém komunikovat s ostatními žáky ve třídě. Snaží se zapojovat do skupinových prací. Bohužel z šetření není patrné, zda žáci s lehkým mentálním postižením jsou schopni rozeznat chování jednotlivých spolužáků a roztřídit jej na přátelské nebo nepřátelské. U některých dotazovaných žáků by to možné asi podle výpovědí bylo, avšak u některých naopak nikoli. Nicméně z pohledu samotných žáků s lehkým mentálním postižením jejich sociální postavení ve třídě nevykazuje žádná negativa.

Z praxe mohu potvrdit, že jsem se nikdy nesetkala s případy nepřijetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. V kolektivu byli takoví žáci většinou ostatními respektováni, zapojovali se do hovoru s ostatními žáky ve třídě a komunikovali se všemi ve třídě. Nezpozorovala jsem nějaká negativa. Dle mého názoru může být v dnešní době žák s lehkým mentálním postižením přijat v třídním kolektivu lépe třeba i proto, že tato situace se začíná v posledních letech stávat běžnou záležitostí a žáků s určitými speciálními vzdělávacími potřebami přibývá a jsou zařazováni do běžných základních škol. Tudiž žáci bez speciálních vzdělávacích potřeb jsou již aklimatizováni na tyto situace třeba již od školky nebo od nástupu do prvních tříd a pak během celé školní docházky. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou s nimi v kolektivu po celou dobu školní docházky.

Co se týče využití různých podpůrných opatření, žáci jednotně uvádí, že používají pomůcky během výuky všichni. Jedná se převážně o pomůcky v hodinách matematiky a českého jazyka. Velkým přínosem pro všechny je přítomnost asistenta pedagoga. Asistent pedagoga jim pomáhá ve všech předmětech, dovysvětluje probírané učivo, kontrolují je, ukazují postupy práce. Dva žáci se setkali s výtkami týkající se pomoci asistenta pedagoga. Zbylí uvádí, že jim nikdo přítomnost asistenta pedagoga nevyčetl. Pro všechny dotazované žáky je asistent pedagoga velkou pomocí. Dle jejich názoru jim velmi pomáhá. Mohou si také požádat o pomoc spolužákům. Do společných aktivit se zapojují. Pracují raději ve

skupinách než ve dvojicích. Nemají problém se společnou výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků bez speciálních vzdělávacích potřeb.

Jako nejpřínosnější podpůrné opatření se z provedeného šetření jeví podpůrné opatření v podobě asistenta pedagoga. Asistent pedagoga je žákům vždy k dispozici. Tráví s nimi nejvíce času během výuky.

S asistentem pedagoga si rozumí. Asistent pedagoga se věnuje každému ve třídě a to dle jejich potřeb. Dotazovaní žáci tento postup schvalují a nevdají jim, že asistent pomáhá i ostatním žákům ve třídě. Necítí v tomto případě méněcennost nebo nějaké zanedbávání. Ohledně pozice učitele se žáci vyjadřují kladně. Nemají pocit, že by se jim učitel věnoval méně nebo jinak. Až na jednoho žáka jsou všichni žáci s přístupem učitele k nim spokojeni. Pouze jeden žák uvedl, že by paní učitelku vyměnil. Pokud by se měli rozhodnout, komu se případně svěřit s nějakým problémem, nemají úplně jasno. Jejich odpovědi jsou rozporuplné. Nelze jednoznačně říci, zda mají více důvěru v asistenta pedagoga nebo učitele. Nicméně asistent pedagoga má důvěru žáků o trochu větší.

#### **4.4 Shrnutí výzkumného šetření – rozhovory s rodiči**

U většiny dětí došlo k výskytu určitých problémů během absolvování 1. třídy. Nicméně ani jednoho z rodičů nenapadlo využít vzdělávání dětí ve speciálních základních školách. Jednomu rodiči byla nabídnuta možnost vzdělávat dítě v běžné základní škole. 2 rodiče neviděli důvod k zařazení do speciální základní školy, jelikož se nedomnívali, že by postižení bylo většího rozsahu. 1 rodič to chtěl prostě zkusit. Dle názoru rodičů se jejich děti cítí v třídním kolektivu dobře, přijati kolektivem, nestěžují si na problémy v třídním kolektivu. Uvádí, že kamarády ve své třídě mají. Avšak mimo školu se stýkají s kamarády z jiných tříd. Důvodem je většinou skutečnost, že děti spolu chodili do školky nebo žáci z druhého stupně pak pět let do stejné třídy na prvním stupni. Jedná se většinou o kamarády bez jakéhokoli postižení. Se zážitky ze školy se žáci doma svěřují. Popisují, co se ve škole děje. Rodiče nemají pocit, že by dítě nebylo součástí kolektivu.

Celkem překvapivým výsledkem šetření je skutečnost, že rodiče netuší, jaké pomůcky dítě při vyučování používá nebo může používat. Doma žádné pomůcky nepoužívají. Využívají pouze např. kalkulačku. Současně si myslí, že nastavený vzdělávací plán jim vyhovuje a dítě tak učivo zvládá bez potíží. Velkou oporou je v tomto vzdělávání přítomnost asistenta pedagoga.

Pokud se rodiče vyjadřovali o vztahu dítěte s asistentem pedagoga, tak pouze jeden rodič uvedl kladnou odpověď, jeden zápornou a 2 nejistou. V případě vztahu mezi dítětem a učitelem je situace stejná. Rodiče nedokáží říci, v koho má dítě větší důvěru, zda v asistenta pedagoga nebo učitele. Dva rodiče uvádí i negativní zkušenost v přístupu učitele ke vzdělávání jejich dítěte v běžné základní škole. Bylo jim učitelem naznačeno, že by se dítě mělo vzdělávat na jiné škole. Z tohoto učitelova doporučení mají pocit, že učitel dítě ve třídě vadilo. Jako pozitivní naopak vidí zpětnou vazbu mezi nimi a učitelem, popř. asistentem pedagoga. Vzájemná komunikace ohledně prospěchu, popřípadě řešení jakýchkoliv problémů funguje bez problémů. Komunikace je vedena převážně písemnou formou.

## **Závěr**

Předmětem mé diplomové práce bylo téma „Pohled žáků s LMP a jejich rodičů na inkluzivní vzdělávání“. Jelikož jsem několik let pracovala jako asistent pedagoga v prostředí žáků s LMP celé dny během vyučování několik let, měla jsem možnost vše pozorovat.

První část mé práce je zaměřena na teoretickou stránku, kde jsem se snažila objasnit pojem lehké mentální postižení, příčiny jeho vzniku, právní úpravu a možnosti řešení vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. V praktické části pak bylo provedeno výzkumné šetření, jehož cílem bylo zjistit sociální postavení žáka ve třídě, využití podpůrných opatření a jaký je vztah mezi žákem s lehkým mentálním postižením a učitelem a asistentem pedagoga. Výsledky výzkumného šetření byly shrnuty a vyhodnoceny.

Ze zjištěných dat výzkumného šetření je možné zjistit, že pohledu žáků s lehkým mentálním postižením, ale i části jejich rodičů, je sociální postavení takových žáků ve třídě uspokojivé. Sami žáci neuvádí žádná negativa, která by byla překážkou v jejich komunikaci, spolupráci s ostatními žáky ve třídě. Takový názor nemají ani samotní rodiče. Rodiče tak usuzují zejména z vyjadřování jejich dětí. Co se týče využití nastavených podpůrných opatření. Zde žáci s lehkým mentálním postižením oceňují možnost mít u sebe asistenta pedagoga. Shodně uvádí, že asistent jim velmi pomáhá. To, že žáci mohou používat i nějaké další pomůcky určené ke snadnějšímu zvládnutí učiva hodnotí také jako přínosné, avšak snaží se je využívat minimálně. Z výzkumného šetření není zcela jasné, zda tak činí proto, že se stydí nebo zda se snaží vyrovnat ostatním žákům ve třídě a zvládat

učivo bez potřebných pomůcek. Negativním zjištěním bylo, že rodiče neví, jaké speciální pomůcky může jejich dítě ve škole používat. V poslední kategorii vztah žáka s LMP a učitele a asistenta pedagoga byly výsledky většinou pozitivní. Šest žáků uvádí, že nemají větší problémy v komunikaci s učitelem a asistentem pedagoga, v přístupu učitele a asistenta pedagoga k jejich osobě. Shodně se vyjadřovali i 2 rodiče ve vztahu k učiteli a asistentovi pedagoga. Jeden žák však jednoznačně uvedl, že by vyměnil učitele. U tohoto žáka se shodně vyjadřoval i rodič. Tato skutečnost tedy naznačuje, že v tomto případě je vztah učitele a žáka s LMP narušen. Dle vyjádření rodiče nefunguje ani spolupráce mezi rodičem a daným učitelem. Tato spolupráce je vedena pouze na formální úrovni. Jelikož se jedná o žáka, který navštěvuje 5. třídu, je tato skutečnost podkladem pro rozhodnutí rodičů o zařazení dítěte do speciální základní školy od 6. třídy. Naopak jeden žák se negativně vyjadřoval k osobě asistenta pedagoga. Uváděl, že ze začátku neměl dobrý vztah s asistentem pedagoga, v současné době je vztah trochu lepší. Ale vadí mu, že se asistent pedagoga věnuje jen druhému žákovi ve třídě se stejným postižením. Stejný názor vyjadřuje i rodič daného žáka. Stěžuje si na přístup asistenta pedagoga. Dle jeho názoru dochází k útlumu jeho dítěte, asistent není k tomu, aby vše vykonával za dítě, ale aby pomohl dítěti vykonávat činnosti v rámci jeho možností a schopností.

Na základě provedeného šetření se domnívám, že je asi na místě, vhodně volit jaká osoba je přijatelná pro výkon pozice asistent pedagoga ale také učitele. A to nejen ze strany potřebného vzdělání, ale také z osobního a lidského hlediska. Žáci s LPM potřebují nejen vzdělávat, ale také cítit pochopení, zájem, empatický přístup.

## Použitá literatura:

- Bartoňová, M. & Vítková, M. (2017). *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8757-6
- Bartoňová, M. (2019). *Psychopedie. Mentální postižení a poruchy autistického spektra*. Opava: Slezská univerzita.
- Bazalová, B. (2014). *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0693-4
- Bélangier, N., & Hermann, D. (2013). *Des Écoles en mouvement: Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Černá, M. a kol. (2015). *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentální postižením*. 2. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-246-3071-7
- Havel, J. (2014). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. 2. přepracované a rozšířené vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7150-6.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Kendíková, J. (2016). *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-12-1.
- Kedníková, J. (2016). *Vzdělávání žáka se SVP*. Praha: Dr. Josef Raabe.
- Kendíková, J. (2017). *Asistent pedagoga*. Praha: Dr. Josef Raabe.
- Kročilová, M. (2019). *Diplomová práce: pohled učitelů na inkluzivní vzdělávání žáků se SVP na běžné ZŠ*
- Lechta, V. (2010). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7



- Lechta, V. (Ed.). (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5
- Lechta, V. (Ed.). (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5
- Michalík, J., Baslerová, P., Felcmanová, L. et al. (2015a). *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni. ISBN 978-80-87456-57-6
- Pavlovský, P., Raboch, J., Hrdlička, M., Ptáček, R., Mohr, P. (2015). *DSM-5 Diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Portál. ISBN 978-80-86471-52-5
- Pipeková, J. (2010). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0
- Pipeková, J. (2006). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-120-0
- Pipeková, J. (2006). *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-40-3
- Pekárková, S., & Vožechová, J. (2013). *Asistent pedagoga*. In Kolektiv autorů, *Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ*. Praha: Člověk v tísni. Dostupné z [http://www.majinato.cz/majinato\\_web.pdf](http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf)
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7178-772-8
- Řezáčová, P. (2019). *Diplomová práce: Inkluze žáků s LMP z pohledu asistenta pedagoga*
- Slepičková, L., & Pančocha, K. Et al (2013). *Aktéři školní inkluze*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6688-5
- Slowík, J. (2007). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1733-3
- Slowík, J. (2007). *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika, terapie, poradenství, vzdělávání osob s různým postižením, člověk s handicapem a společnost*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1733-3

- Slowík, J. (2016). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-3010-8
- Slowík, J. (2016). *Speciální pedagogika. 2. aktualizované a doplněné vydání*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-0095-8
- Slowík, J. (2022). *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-3010-8
- Švarcová, I. (2011). *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-889-0
- Švaříček, R. & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6
- Tannenbergerová, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-009-8
- Vágnerová, M. (2004). *Základy psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0841-3
- Vágnerová, M. (2012). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0225-7
- Vágnerová, M. (2014). *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál: ISBN 978-80-262-0696-5
- Vágnerová, M., Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-246-4961-0
- Valenta, M., Müller, O. (2009). *Psychopedie, teoretické základy a metodika*. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-137-1
- Valenta, M. & Müller, O. (2013). *Psychopedie, teoretické základy a metodika*. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-187-6
- Valenta, M. A kol. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4614-1.

Valenta, M. Michalík, J. & Lečbych, M. (2018). *Mentální postižení*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-0378-2

Vítková, M. & Bartoňová, M. (2019). *Inkluzivní pedagogika: Distanční studijní text*. Opava: Slezská univerzita.

Vítková, M. (2020). *Speciální pedagogika předškolního a školního věku a dospělých*. Opava: Slezská univerzita.

Žampachová, Z., Čadilová, V. (2012). *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3377-6

Žižková, J. (2022). *Diplomová práce: Sociální postavení žáka s mentálním postižením v prostředí inkluzivní třídy z pohledu asistenta pedagoga*

## Internetové zdroje

AAIDD. (2021). Dostupné z: <https://www.aidd.org/intellectual-disability/definition> [cit. dne 15.3.2023]

Bruininks, R. H., Thurlow, M. & Filman, C. J. (1987). *Adaptive Behavior and Mental Retardation. The Journal of Special Education*. Dostupné z:

<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/002246698702100109> [cit. dne 15.3.2023]

Mohr, P. (2017). *Co přinese nová klasifikace MKN-11? Česká a slovenská psychiatrie*.

Dostupné z: <https://www.cspsychiatr.cz/detail.php?stat=1156> [cit. dne 21.3.2023]

MPSV ČR. (2020) *Strategie sociálního začleňování 2021-2030*. Dostupné z:

[https://www.mpsv.cz/documents/20142/225517/Strategie+sociálního+začleňování+2021-2030\\_rozšíření.pdf/f3290708-edac-c579-05d5-92ae8cf872c2](https://www.mpsv.cz/documents/20142/225517/Strategie+sociálního+začleňování+2021-2030_rozšíření.pdf/f3290708-edac-c579-05d5-92ae8cf872c2) [cit. dne 27.3.2023]

MPSV ČR. (2009). *Zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právním prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon)*.

Dostupné z: [https://ppropo.mpsv.cz/zakon\\_198\\_2009](https://ppropo.mpsv.cz/zakon_198_2009) [cit. dne 27.3.2023]

- MŠMT ČR. (2023). *Rámcový vzdělávací program*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-obor-vzdelani-zakladni-skola> [cit. dne 8.4.2023]
- MŠMT ČR. (2023). *Individuální vzdělávací plán*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/individualni-vzdelavaci-plan> [cit. dne 8.4.2023]
- Raná péče. (2023). *Co je to raná péče*. Dostupné z: <https://www.ranapece.cz/pro-rodice/co-je-rana-pece/> [cit. dne 14.4.2023]
- MŠMT ČR. (2021). *Rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání*. Dostupné z: <https://www.npi.cz/ramcove-vzdelavaci-programy-zakladni-vzdelavani> [cit. dne 14.4.2023]
- MŠMT ČR. (2021). *Rámcový vzdělávací plán*. Dostupné z: <https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021.pdf> [cit. dne 14.4.2023]
- MŠMT ČR. (2022). *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022> [cit. dne 27.3.2023]
- MŠMT ČR. (2016). *Zákon o pedagogických pracovních*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38850/> [cit. dne 27.3.2023]
- MŠMT ČR. (2016) *Vyhláška č. 26/20016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2> [cit. dne 27.3.2023]
- MŠMT ČR. (2005). *Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/vyklad-vyhlasky-c-72-2005-sb-o-poskytovani-poradenskych> [cit. dne 27.3.2023]
- MŠMT ČR. (2020b). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/uploads/Brozura\\_S2030\\_online\\_CZ.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf) [cit. dne 27.3.2023]

OSN. (1989). *Úmluva OSN o právech dítěte*. Dostupné z: <https://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/umluva-o-pravech-ditete.pdf> [cit. dne 27.3.2023]

Poslanecká sněmovna. (1992). *Listina základních práv a svobod*. Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html> [cit. dne 27.3.2023]

Valenta, M. a kol. (2012b). *Metodika práce asistenta pedagoga žáka s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého. Dostupné z: [https://www.inkluze.upol.cz/portal/velke\\_publicace/metodiky/MP\\_Metodika\\_AP.pdf](https://www.inkluze.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/MP_Metodika_AP.pdf) [cit. dne 20.4.2023]

## **Seznam tabulek**

Tabulka č. 1 – charakteristika žáků číslo listu 36

Tabulka č. 2 – charakteristika rodičů číslo listu 36

## **Přílohy**

### **Otázky k rozhovoru se žáky se SVP**

Dobrý den, jsem učitelkou základní školy a nyní dokončuji studium učitelky. Tento rozhovor bude pro mě velmi důležitý. Ráda bych zjistila, jak se ti ve škole daří, co se ti ve škole líbí a co bys třeba chtěl/a změnit.

*Otázky ke kategorii: sociální začlenění žáka*

1. Souhlasíš s tím, že si náš rozhovor budu nahrávat? Nahrávka bude sloužit opravdu jen pro účely závěrečné práce. Vše, co mi řekneš, zůstane pouze u mě. Nikomu nebudu říkat, co jsem se dozvěděla.
2. Jak se jmenuješ? Stačí mi jen tvé křestní jméno, nebo jen přezdívka, pokud nějakou máš. Pokud bys chtěl/chtěla, v práci můžeme klidně uvést jen tvoji přezdívku, nebo můžeme použít jen počáteční písmeno tvého jména.
3. Kolik je ti let?

4. Chodíš ráda do školy? Které předměty máš nejraději? A které předměty ti dělají problémy?
5. Jak bys popsal/a vaší třídu? Jaká jste parta?
6. Máš ve třídě kamarády? Cítíš, že do této party patříš?
7. Je ve třídě někdo, s kým si nerozumíš? Případně, řekneš mi, proč si nerozumíte? Ublížíje ti nějak?
8. Vyskytlo se u vás ve třídě někdy, že by někdo někomu ubližoval, nadával mu?
9. Setkal/a ses někdy se situací, že by ti spolužák/spolužačka řekl/a, že patříš do jiné školy, nebo že s tebou nechce být ve třídě?
10. Když máš nějaký problém ve škole, s kým ho nejčastěji řešíš? Na koho se ve škole obrátíš?
11. Stýkáš se se svými spolužáky i mimo školu? Kde se nejčastěji setkáváte? Při jakých příležitostech se nejčastěji setkáváte?

*Otázky ke kategorii: využití podpůrných opatření*

1. Máš při vyučování dané nějaké pomůcky? Můžeš používat nějakou pomůcku při hodině? Např. tabulku s násobkou, nebo tabulku s vyjmenovanými slovy nebo nějakou jinou pomůcku?
2. Prý ti ve třídě při vyučování pomáhá asistent pedagoga, je to pravda?
3. Můžeš být konkrétní a řekla bys mi, v čem a jak ti pan/paní asistent/ka nejvíc pomáhá?
4. Řekl/a ti někdy spolužák/spolužačka, že mu/jí vadí, že máš při výuce nějakou pomoc (třeba že ti pomáhá pan/í asistent/ka, že můžeš psát déle test, že můžeš použít pomocnou tabulku)? Pokud ano, jak si na to reagoval?
5. Myslíš si, že ti tato pomoc při učení pomáhá? Pokud ne, proč si to myslíš? Co si myslíš, že by ti naopak pomohlo?
6. Když ve třídě požádáš spolužáky o pomoc při výuce, vyhoví ti? Kdo ano a kdo naopak ne? Pokud je nechceš jmenovat, nemusíš. 😊

7. Spolupracuješ rád/a se spolužáky při skupinových pracích, např. na projektech, nebo si děláš projekt raději sám/a, nebo třeba jen ve dvojici?
8. Chtěl/a bys něco změnit ve společném vzdělávání, v tom, že dohromady učí žáci, kteří potřebují nějakou pomoc a i ti, kteří pomoc nepotřebují, aby to fungovalo lépe? Máš nějaké konkrétní nápady?

*Otázky ke kategorii: vztah žák – učitel – asistent pedagoga*

1. Rozumíš si s panem /paní asistentem/asistentkou? Je na tebe hodný/á?
2. Věnuje se pan/í asistent/ka při vyučování jen tobě, nebo i jiným spolužákům?
3. Myslíš si, že paní učitelka vede hodinu podle takových žáků, jako jsi ty, kteří mohou mít nějakou pomoc?
4. Věnuje se paní učitelka ve třídě všem žákům stejně?
5. Chtěl/a bych něco změnit v přístupu učitele/ky nebo asistenta pedagoga k Tobě?
6. Když máš ve škole nějaký problém, řešíš ho s učitelem/kou nebo asistentem pedagoga?
7. Svěřuješ se někdy učiteli/ce nebo asistentovi pedagoga se svými problémy?

Děkuji za rozhovor.

**Otázky k rozhovoru pro rodiče**

Dobrý den, jsem učitelkou na základní škole a studentkou posledního ročníku učitelství. Ráda bych Vás tímto požádala o rozhovor na toto téma. Tento rozhovor bude použit pro účely závěrečné práce, která se zabývá pohledy žáků a jejich rodičů na inkluzivní vzdělávání. Vaše postřehy a poznatky budou pro výzkum jistě velkým přínosem a budou také velkým přínosem pro moji budoucí praxi v tomto oboru. Proto velmi děkuji za ochotu při dotazování.

Ještě bych Vás ráda poprosila o souhlas s nahráváním, opět jen za účelem sepsání odpovědí do závěrečné práce. Děkuji.

*Otázky ke kategorii: sociální začlenění:*

- 1) Jak dlouho má Vaše dítě diagnostikovanou lehkou mozkovou poruchu?
- 2) Co Vás vedlo k rozhodnutí o zařazení dítěte do běžné základní školy?
- 3) Uvažovali jste někdy o vzdělávání Vašeho dítěte ve speciální škole?
- 4) Jak se Vaše dítě cítí v třídním kolektivu?
- 5) Myslíte si, že má dítě ve třídě kamarády?
- 6) Schází se někým ze třídy i mimo školu?
- 7) Je tento kamarád také dítě se stejným postižením nebo ne?
- 8) Svěřuje se Vám dítě se zážitky ze školy?
- 9) Měli jste někdy podezření na nepřijetí dítěte kolektivem ve třídě?

*Otázky ke kategorii: využití podpůrných opatření a vzdělávání:*

- 1) Říká Vám dítě, jak probíhají jeho hodiny? Jakým způsobem se Vašemu dítěti věnuje jen pan/í asistent/ka nebo i pan/í učitel/ka?
- 2) V případě, že se AP věnuje i jiným dětem, jak tuto situaci dítě vnímá?
- 3) Víte o tom, jaké pomůcky Vaše dítě při výuce používá?
- 4) Myslíte si, že nastavený individuální plán Vašemu dítěti včetně nastavených podpůrných opatření při výuce vyhovuje a pomáhá mu to?
- 5) Používá tyto podpůrná opatření dítě i doma?
- 6) Spolupracuje Vaše dítě rádo s ostatními spolužáky nebo si úkoly raději dělá samo?
- 7) Mělo Vaše dítě někdy pocit, že učivo na běžné základní škole nezvládá?
- 8) Svěřilo se Vám někdy Vaše dítě, že by raději navštěvovalo speciální nebo jinou školu?



9) Myslíte si, že by Vaše dítě zvládlo školu bez pomoci asistenta pedagoga?

*Otázky ke kategorii: vztah žák – učitel – asistent pedagoga*

1) Myslíte si, že si Vaše dítě rozumí s asistentem pedagoga?

2) Myslíte si, že přístup AP a učitele Vašemu dítěti vyhovuje?

3) V případě, že má nějaký problém, obrátí se na AP nebo na učitele?

4) Myslí si Vaše dítě, že podporu AP potřebuje ve třídě více dětí?

5) Myslíte si, že by se AP měl/a věnovat jen Vašemu dítěti?

6) Máte pocit, že se učitel/é věnuje/jí Vašemu dítěti dostatečně, nebo veškerý výchovně vzdělávací proces nechávají na AP?

7) Naznačil Vám někdy učitel/ka nebo AP, že by bylo vhodnější dítě vzdělávat na jiné škole?

8) Funguje mezi Vámi a učitelem/kou nebo AP zpětná vazba, např. Hodnocení žáka, úkoly na domácí přípravu, doporučení, připomínky?

Děkuji za rozhovor.