

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

**Vlivy determinující studijní úspěšnost žáků
s lehkým mentálním postižením**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

BRNO

Vedoucí práce:

PhDr. Mgr. Soňa CHALOUKOVÁ, Ph.D.

Vypracoval:

Mgr. Daniel POKORNÝ

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

V Dolním Maršově 30. října 2016

Mgr. Daniel POKORNÝ

Na tomto místě chci poděkovat PhDr. Mgr. Soně Chaloupkové, Ph.D. za inspirativní přístup k výuce, lidskost, vstřícnost i pochopení a také za odbornou pomoc a vedení mé závěrečné práce.

V Dolním Maršově 30. října 2016

Mgr. Daniel POKORNÝ

OBSAH

ÚVOD	5
1 Vývojové koncepty edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	8
1.1 Medicínský model.....	11
1.2 Reedukační model	17
1.3 Integrační (sociální) model.....	20
1.4 Inkluzivní (biopsychosociální) model	24
2 Faktory ovlivňující studijní úspěšnost žáků s lehkým mentálním postižením	28
2.1 Etiologie mentálního postižení, osobnostní předpoklady žáka s lehkým mentálním postižením	28
2.2 Vlivy sociálního prostředí.....	31
2.3 Postavení poradenských a diagnostických zařízení	32
2.4 Předškolní a školní vzdělávání.....	33
3 Aktuální edukační přístupy a teorie.....	42
3.1 Alternativní strategie edukace	42
3.2 Rodina a její role ve vzdělávání	45
3.3 Inkluzivní didaktika a základní škola	48
3.4 Podpůrná opatření.....	50
4 Vlivy determinující studijní úspěšnost žáků s lehkým mentálním postižením.....	54
4.1 Cíle a metodologie výzkumného šetření.....	54
4.2 Charakteristika výzkumného šetření	56
4.3 Interpretace výsledků výzkumného šetření.....	60
4.4 Závěr výzkumného šetření a doporučení pro speciálně pedagogickou praxi	88
ZÁVĚR.....	97
SHRNUTÍ (SUMMARY)	98
LITERATURA	101
SEZNAM TABULEK	108
SEZNAM GRAFŮ	109
SEZNAM OBRÁZKŮ (FOTOGRAFIÍ)	110
SEZNAM PŘÍLOH.....	111

ÚVOD

Svoji diplomovou práci jsem nazval „Vlivy determinující studijní úspěšnost žáků s lehkým mentálním postižením“.

Téma závěrečné práce jsem zvolil s ohledem na dlouhodobou pedagogickou praxi učitele a vychovatele na Střední škole stavební a strojní Teplice (pět let) a devítiletou zkušenost učitele všeobecně vzdělávacích předmětů, třídního učitele, školního metodika prevence, předsedy školního sportovního klubu, tvůrce strategických školních dokumentů i autora a konzultanta veškeré projektové činnosti na Speciální základní škole a Mateřské škole v Teplicích.

V diplomové práci jsem se zajímal o historické souvislosti přístupů k edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (s lehkým mentálním postižením) a identifikaci základních zásad vývojových přístupů k těmto jedincům. Do práce jsem zařadil řadu faktorů, které ovlivňují studijní i pracovní úspěšnost našich žáků ve školním i profesním životě, s ohledem k aktuálním edukačním trendům ve vzdělávání těchto jedinců. Z teoretických poznatků vychází výzkumná část, jejím centrem jsou informace získané z dotazníků pro žáky základní školy, jejich rodiče a rozbor pedagogické dokumentace včetně školních výsledků jednotlivých žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Výsledky interpretací jednotlivých zjištění ústí do závěru výzkumu i doporučení, určená pedagogům a rodičům k aplikaci v rámci nastávajícího inkluzivního posunu v základním školství.

Závěrečnou práci jsem rozdělil na teoretickou a praktickou část. Teoretická část obsahuje tři kapitoly, jejichž základním cílem je shrnutí metodologických přístupů k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami jak z historického hlediska, tak i po stránce aktuálních edukačních přístupů v rámci jednotlivých odborných a specializovaných koncepcí. Práce zkoumá vliv jednotlivých faktorových skupin, které mají v procesu studijní úspěšnosti žáků základních škol zásadní vliv na další životní a profesní vývoj dítěte. Tato část práce cílí na rozbor nejvhodnějších postupů uplatňovaných v současném českém školství a jejich skutečný (praktický) vliv na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Teoretická část je propojena komparacemi výstupů z výzkumné části, jejichž cílem je shromáždit a interpretovat data z dotazníků žáků 9. ročníků základní školy ("vycházejících žáků") a jejich rodičů v kombinaci s pozorováním, rozhovory, případovými studii a studiem pedagogické dokumentace. Interpretace získaných dat v závěru práce vrcholí souhrnným shrnutím nashromážděných dat a jejich aplikací do výše citovaného doporučení.

První kapitola teoretické části diplomové práce je věnována rozboru vývojových

konceptů edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z historického pohledu. Při konstruktivní části jsem vycházel z rozdělení pohledu přístupu k jedincům s postižením uvedeného v United Nations Standard Rules (UNESCO, 1993). Tyto dokumenty rozdělují modely vzdělávání jedinců s postižením na medicínský, reedukační, koncept speciálních vzdělávacích potřeb (integrační) a koncept vzdělávacích potřeb (inkluzivní). Součástí úvodu diplomové práce je také krátké shrnutí rozdílů staré a nové koncepce vzdělávání vycházející z novely Školského zákona a Vyhlášky č. 27/2016 Sb.

Druhá kapitola rozebírá vliv jednotlivých skupin faktorů, které ovlivňují studijní úspěšnost žáků s lehkým mentálním postižením, a to nejen s ohledem na dobu povinné školní docházky, ale také se zaměřením na budoucí životní a pracovní uplatnění těchto žáků ve společnosti. Jde především o hereditární a osobnostní předpoklady a vliv nejbližšího okolí i způsoby trávení volného času, včetně boje proti nuditosti. Velmi podstatná je na tomto místě pasáž věnovaná právě vlivu nejbližšího sociálního okolí žáka, především v oblasti vzorů a motivace. Kapitola se také zabývá rolí poradenských a diagnostických zařízení v procesu edukace i jejich posíleného významu v nové školské koncepci. Závěr oddílu se věnuje procesu samotného předškolního a školního vzdělávání, a to z hlediska do této chvíle platné legislativy, tak i s ohledem na změny, které se do základního školství v nejbližším období promítnou.

Třetí kapitola se kriticky zamýšlí nad stavem a využíváním aktuálních edukačních přístupů u žáků základních škol. Nejprve rozebírá principy a postupy alternativních školních systémů, které se v pedagogické praxi základních škol využívají, nebo je vhodné je do praxe aplikovat. Kapitola se dále zaměřuje přímo na rodinu a její nezastupitelnou roli v systému vzdělávání a výchovy, včetně významu spolupráce rodiny a školy. Dále rozebírá teoretickou i praktickou aplikaci integračních a inkluzivních prvků v našich základních školách. Poslední subkapitola je věnována rozboru aktuálních koncepčních a strategických materiálů v souvislosti s novelou Školského zákona č. 82/2015 Sb. Tyto dokumenty jsou v předposlední subkapitole porovnávány s dalšími výstupy aktuálně platných odborných a legislativních dokumentů. Poslední část kapitoly v Příloze č. 1 detailně rozebírá Podpůrná opatření, která jsou doplněna komentáři z vlastní pedagogické praxe autora diplomové práce.

Čtvrtá, závěrečná kapitola obsahuje údaje týkající se výzkumného problému, který praktická část řeší, cíl práce, metodologii výzkumu s popisem použitých technik výzkumu a také celý výzkumný soubor. Dále tato kapitola popisuje průběh realizace výzkumného šetření, a také výsledky a závěry praktické části diplomové práce. Hlavním cílem

výzkumné části závěrečné práce bylo monitorovat, zaznamenat, interpretovat a zpracovat základní determinanty ovlivňující studijní úspěšnost žáků s lehkým mentálním postižením. Výše uvedené cílové činnosti v závěru ústí do závěrečného vyhodnocení shromážděných údajů.

Diplomová práce je doplněna fotografiemi z volnočasových aktivit a reprezentace školy (v rámci SK Teplice, zapsaný spolek) i projektu Nadace Partnerství Brno „Do školy bezpečně“. Diplomovou práci by bylo možné doplnit obrovským množstvím dalších obrazových materiálů z různých školních, projektových i mimoškolních činností, s ohledem na omezení rozsahu práce tak tyto přílohy plní spíše funkci ilustrativní. Všechna dokumentace je publikována v souladu s podepsaným Informovaným souhlasem rodičů i se souhlasem ředitelky školy. Na CD nosiči k diplomové práci přikládám Školní vzdělávací program pro ZŠ platný do 30. června 2018 a náhodně zvolené číslo školního časopisu Trnovánek. Zveřejnění těchto doplňků diplomové práce je také umožněno souhlasem statutární zástupkyně školy.

Ke zpracování diplomové práce jsem použil tyto metody a techniky: analýza odborné literatury, pozorování, rozhovor, popisnou (deskriptivní) případovou studii, dotazník a obsahovou analýzu pedagogické dokumentace. Ke zpracování dat ve výzkumné části jsem použil univariační analýzu - poměr a procentuální zastoupení sledovaných jevů (dotazník - Likertova škála), včetně grafického znázornění.

1 Vývojové koncepty edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Pro srovnání definic základních pojmů v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných je nutné zmínit novelu Školského zákona (č. 561/2004 Sb.) z roku 2009, tedy zákon číslo 49/2009 Sb., ve znění pozdějších předpisů, kterým se základní školství řídilo do 31. srpna 2016. V tomto dřívějším pojetí byli žáci se speciálními vzdělávacími potřebami děleni na žáky se zdravotním postižením, tedy na žáky s tělesným, zrakovým, sluchovým nebo mentálním postižením, žáky s autismem a s vadami řeči, žáky se souběžným postižením více vadami, žáky se specifickými poruchami učení a žáky s poruchami chování. Dále na žáky se zdravotním znevýhodněním, kam patřili žáci zdravotně oslabení, dlouhodobě nemocní a žáci se slabšími zdravotními poruchami, které vedou k poruchám chování a učení. Další skupinu tvořili žáci se sociálním znevýhodněním, čímž byli myšleni žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně - kulturním statutem, žáci ohrožení sociálně - patologickými jevy, žáci s nařízenou ústavní výchovou, nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu. Do poslední skupiny byli zařazeni žáci mimořádně nadaní (dle zákona č. 49/2009 sb., ve znění pozdějších předpisů).

V současnosti již platná novela Školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) stanovuje jiné rozdělení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Účinnost změn v tomto dokumentu je různá – od 1. května 2015 platí změny například v paragrafech č. 50, 94, 165 nebo 166 Školského zákona, jiný paragraf, č. 47, je účinný od září 2015. Účinnost zákona od 1. září 2016 se vztahuje především na paragraf č. 16 Školského zákona. Tento zákon je inspirován a současně ovlivňuje řadu dalších inkluzivních dokumentů. Například **vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**, obsahuje podrobnosti k rámcovému výčtu podpůrných opatření obsažených v zákonu č. 82/2015 Sb.

Zákon č. 82/2015 Sb. v platném znění, stanovuje podobné cílové skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jaké existovaly doposud. Předpokládá se však, že podpůrná opatření budou zaměřena spravedlivěji, tedy budou dostupná i pro žáky, kteří by podporu získávali obtížně, nebo vůbec. Zákon č. 82/2015 Sb. na straně 9 definuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami takto: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje*

poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“.

Nová úprava školského zákona stanoví pět stupňů podpůrných opatření. 1. stupeň poskytuje škola i bez konzultace a rozhodnutí PPP, nebo SPC. Podpůrná opatření 2. až 5. stupně už určuje samotné školské poradenské zařízení, které dále stanoví konkrétní podpůrná opatření, jež odpovídají druhému až pátému stupni podpory. Výše uvedený postup, včetně charakteristik jednotlivých stupňů podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami obsahují dokumenty Podpůrná opatření ve vzdělávání (2015) a jednotlivé Katalogy podpůrných opatření, vydané pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního, nebo sociálního znevýhodnění (2015) - podle jednotlivých druhů postižení + všeobecný katalog.

Mezi další oblasti, které tato novela Školského zákona upravuje, patří například nová pravidla zřizování a organizace přípravných tříd (§ 47), ukončování základního vzdělávání cizinců (§ 50), bezúplatnost posledního ročníku předškolního vzdělávání (§ 123), nebo rozhodování ve správním řízení (§ 165 a § 183).

Hlavními subjekty diplomové práce jsou **žáci se speciálními vzdělávacími potřebami - s lehkým mentálním postižením**. MKN-10 (2008) diagnózu lehké mentální retardace uvádí pod signaturou F 70, tedy při hodnotách IQ mezi 69 - 50 body, přičemž diagnostikované IQ v rozpětí hodnot mezi 85 (80) až 70 se označuje jako hraniční pásmo – tento pojem je využíván především současnou praxí poradenských zařízení – většina žáků s lehkým mentálním postižením má v diagnostické zprávě informaci, že „... IQ žáka je v hraničním pásmu, při jeho spodní hranici apod. ...“. **Mentální retardaci** jako celistvou diagnózu **definuje** Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů v podobě desáté revize, tedy **MKN-10** (2008) na straně 236 jako *"Stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Retardace se může vyskytnout bez, nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami"*. **Od ledna 2013 je postupně zaváděna aktualizace MKN-11 a v květnu 2013 byla publikována i pátá revize DSM-V** (Diagnostického a statistického manuálu duševních

poruch Americké psychiatrické společnosti (Valenta, M., Müller, O., 2009)).

Pojem mentální retardace je významově užším pojmem než mentální postižení - tento pojem plní zastřešující funkci především v pedagogické dokumentaci a souhrnně označuje všechny jedince s IQ pod 85 (Valenta, M., Müller, O., 2009).

M. Valenta a O. Müller (2009) i M. Valenta, J. Michalík a M. Lečbych (2012) ve svých publikacích dále definují mentální postižení (**podle definice AAMR a AAIDD, 2010**) jako významné snížení intelektových funkcí a adaptačního chování, které se projevuje v mnoha každodenních sociálních a praktických dovednostech a objevuje se před osmnáctým rokem života. K intelektovým funkcím řadí schopnost učit se, usuzovat nebo řešit problémy. Snížení adaptačního chování je nutné vnímat ve snížení schopností především v oblasti pojmového myšlení, sociálních i praktických dovedností. AAMR (American Association for Mental Retardation), AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – podle M. Valenty a O. Müllera, 2009).

Pro srovnání je vhodné uvést **definici mentální retardace D. Krejčířové** (Krejčířová, D., in Svoboda, M., 2009), která na straně 400 uvádí, že mentální retardaci je třeba vnímat jako *"... závažnou poruchu inteligence trvalého charakteru, jež je podmíněna zejména vnitřními (biologickými) faktory. Vnějšími vlivy může být ovlivněna pouze v rámci biologických limitů. Jde o vrozené nebo časně získané postižení rozumových schopností, které podmiňuje významné omezení adaptivního fungování jedince s postižením v rámci jeho sociálního prostředí"*.

M. Černá (2015) uvádí na straně 79 **definici z Terminologického speciálně - pedagogického slovníku UNESCO (1977, 1983)**, ve které se říká, že mentální retardaci se rozumí celkové snížení intelektuálních schopností osobnosti postiženého, které vzniká v průběhu vývoje a je obvykle provázeno nižší schopností orientace v životě. V adaptační rovině se mentální retardace projevuje ve zpomaleném chování, zaostávání ve vývoji, v ohraničených schopnostech vzdělávání a také v nedostatečné míře sociální přizpůsobivosti.

M. Valenta a O. Müller (2009) kromě definic MKN-10 a AAMR uvádějí i **definici mentální retardace podle DSM-IV**. Tato definice diagnostikuje mentální retardaci u jedince s inteligencí sníženou pod arbitrovanou úroveň před dosažením dospělosti. Adaptabilita takového jedince je podle klasifikace DSM-IV snížena v několika oblastech - intelektové funkce se souběžným deficitem v oblasti adaptability (kombinace minimálně dvou oblastí, např. komunikace a sebeobsluha) se začátkem poruchy před osmnáctým rokem života.

Následující čtyři subkapitoly se věnují shrnutí přístupu k osobám s mentálním postižením v jednotlivých etapách vývoje lidstva s cíleným zaměřením na metody výchovy, edukace a uplatnění těchto lidí ve společnosti. Jsou strukturovány podle **teorie 7 pilířů inkluzivní praxe** podle T. Loremana (2007), jednak z důvodu přehlednosti a strukturovanosti a také pro snazší porovnávání a propojení aspektů z kontinuálního hlediska.

Pilíře inkluzivní praxe jmenovitě jsou:

1. pilíř: Pozitivní postoje
2. pilíř: Podpůrné postupy a vedení
3. pilíř: Výzkumem ověřená školní praxe
4. pilíř: Flexibilita vzdělávacího programu
5. pilíř: Zapojení komunity do života školy
6. pilíř: Důsledná a smysluplná reflexe školní praxe
7. pilíř: Nezbytná odborná příprava a informační zdroje

V. Hájková a I. Strnadová (in Květoňová, L., Prouzová, R., 2010) dodávají, že tyto pilíře je třeba chápat jako návrh pragmatické koncepce zavádění inkluzivní praxe v kterémkoliv školském systému s tím, že pilíře na sobě vzájemně závisí, jednotlivě záleží na jejich robustnosti, ale souhrnně je nutné je chápat jako funkční celek, ve kterém žádný z pilířů nesmí chybět. V konkrétním modelu přístupu k jedincům s postižením v české historii jsou pak u každého pilíře popsána srovnání a uveden stav dobového přístupu společnosti k jedincům s mentálním postižením v porovnání s všeobecně platnými inkluzivními postuláty. Takto pojatá prezentace historicko-společenských přístupů je důležitá i pro současnou pedagogickou praxi - řada popisovaných prvků je aktuální i dnes a některé z nich jsou dokonce zahrnuty až do principů inkluzivní.

1.1 Medicínský model

První z modelů je pro přehlednost potřeba rozdělit na dvě základní etapy - **etapu procházející od starověku až do poválečného období** a **druhou etapu**, která navazuje na předcházející a **přímo vymezuje medicínský model postižení**. Její konec pokládá V. Vojtová (2013) až na závěr šedesátých let minulého století. A. Vančová (2005) celé toto rozsáhlé období definuje (z hlediska postojů společnosti k minoritě postižených) jako **čas, kdy postižený jedinec stojí mimo společnost**, nebo vedle intaktních (Černá, M., 2015).

ETAPA OD STAROVĚKU PO POVÁLEČNÉ OBDOBÍ

Jak uvádí M. Valenta s O. Müllerem (2009) **prvním doloženým konceptem duševní poruchy v literatuře** je deprese popsána v Eberově papyru někdy kolem roku 1900 před naším letopočtem. Antická společnost měla sice podle autorů bohatou teorii duševních poruch, ale jak ve starověkém Řecku, tak i Římě byli postižení zabíjeni. Nešlo však většinou o děti s lehkým mentálním postižením, problematickým byl vnímán až jedinec s hlubší mentální retardací, která se často váže v kombinaci s jiným typem postižení.

Středověk autoři vymezují ambivalentním postojem k duševně postižením. Na jedné straně byli tito lidé vnímáni jako vyvolení, na něž položil ruku bůh, na druhé straně to byli blázni a šílení zplození ďáblem. Raný středověk zrušil antický koncept duševní poruchy jako nemoci a zařadil jedince s postižením do sféry magie, z čehož nakonec vyšlo středověké pálení čarodějnic, trvající až do 18. století. Přes všeobecně přijatou perzekuci ale vznikají i středověké azylové domy, klášterní špitály a lodě bláznů, jako první symbolický náznak terapeutického přístupu (Valenta, M., Müller, O., 2009). Vůdčí osobností změn přístupu k lidem s postižením na přelomu období středověku a renesance jmenuje V. Vojtová (2010), nebo i M. Valenta a O. Müller (2009), jednak zakladatele protestantismu, kazatele Martina Luthera a dále autora spisu "Chvála bláznivosti" - konceptu laskavé a hravé výchovy, Desideria Erasma Rotterdamského.

Renesance podle M. Valenty a O. Müllera (2009) přináší nejen první klasifikace duševních poruch (Platter), ale z našeho pohledu i jednoho z největších humanistů - **Jana Amose Komenského**, který ve svých dílech hájí nutnost vzdělávat všechny děti bez rozdílu, vytváří první speciálně pedagogickou klasifikaci žáků, včetně **základních didaktických zásad**. M. Černá (2015) k didaktickým pravidlům uvádí, že se za nimi skrývá něco podstatně hlubšího - problém člověka vůbec, bytosti, která se lidskou teprve může stát. O naplnění této možnosti se ale musí člověk především postarat sám s tím, že je nutné dát hledajícímu jedinci příležitost a nemanipulativní vedení, s přispěním podpory tam, kde jeho snaha nestačí (v současnosti didaktický trojúhelník, J. Průcha (2012)). K odkazu J. A. Komenského V. Vojtová (2010) připojuje i jeho myšlenky nad sociální funkcí výchovy. Z dalších renesančních inovátorů v oblasti pedagogické praxe autorka jmenuje například M. De Montaigneho (odmítání trestů, otužování a nácvik snášení obtíží), J. Locka (svobodná kázeň vede k tvořivé iniciativě), J. J. Rousseaua (proti tělesným trestům, respektování věkových zvláštností a citlivý přístup k výchově) - podobně i J. Skalková (2013) nebo C. A. Helvétius (vzdělání přisuzoval velký význam nejen individuální, ale i celospolečenský).

Jako speciální období renesance prezentuje V. Vojtová (2010) dobu od Velké francouzské revoluce (1789) a její **Deklaraci práv člověka** (1793). Toto období autorka vnímá jako éru experimentální praxe, období vzniku mnoha edukačních teorií a oddělení výkonu trestu mladistvých od dospělých, jako údobí postupného zavádění a prodlužování povinné školní docházky a **v českých zemích v roce 1867 odloučení školství od církve a založení prvního ústavu pro idioty Hephata** (1871 - od roku 1898 Ernestinum) Karlem Slavojem Amerlingem. Myslitele této doby autorka dělí na dva tábory:

a) ti, kteří **přinášejí respekt a přiměřené očekávání**, například P. Pinel a J. G. Itard, kteří zpochybnili násilnické a manipulativní zacházení s lidmi s mentálními a psychickými poruchami, zaváděli principy vlídného zacházení a položili základy terapeutických přístupů. E. Seguin vymyslel základy terapií týraných dětí, zkoumal účinky tréninku a cíleného posilování a sensorické stimulace u mentálně oslabených dětí, je považován za zakladatele psychopedie (Valenta, M., Müller, O., 2009). J. H. Pestalozzi, podle J. Skalkové (2013),razil odpovědnost vychovatele za šťastný život ohroženého dítěte

b) ti, jejichž **postojem byla skepse a nedůvěra k možnostem edukace jedinců s postižením**, například H. Spencer vytvořil teorii sociálního darwinismu (přežijí jen silnější a schopnější, pomoc slabšímu je porušením přírodních zákonů), nebo F. Galton, duševní autor eugeniky, jež nežádoucí vlastnosti dítěte chápe jako dědičné vady a jediným řešením je selektivní rozmnožování (Skalková, J., 2013)

Další větev historicko – společenského vývoje péče o jedince s mentálním postižením se orientuje reformním směrem; alternativním edukačním přístupům je věnována samostatná subkapitola práce.

Období od začátku 20. století až do jeho poloviny lze v souladu s M. Černou (2015) nazvat **počátkem pedagogiky slabomyslných** a to nejen ve světovém (například práce E. Keyové, C. W. Beerse), ale i českém prostředí. V roce 1863 byl v Čechách vydán Zákon o domovském právu, který ustanovuje nárok postižených na sociální pomoc (navazuje na Tereziánský školní řád z roku 1774). Řád školní o vyučování z roku 1905 umožňuje zřizovat pomocné a podpůrné třídy - první pomocnou třídu u nás zřídil už v roce 1896 **prof. Šauer z Augenburku** (Valenta, M., Müller, O., 2009). M. Černá (2015) i například M. Valenta, s O. Müllerem (2009) uvádějí tři české sjezdy pro péči o slabomyslné a školství pomocné. V roce 1909 se uskutečnil 1. sjezd československých učitelů a přátel škol v Praze (témata - jednotná, koedukovaná a vnitřně diferenciovaná škola, péče o slabomyslné, pomocné školy, vzdělávání pedagogů) a následně byl v Praze, v roce 1910,

založen Pedologický ústav. 2. sjezd se uskutečnil v roce 1911 v Brně a poslední sjezd byl v roce 1913 ve Slezské Ostravě. Řada autorů (např. M. Renotiérová, L. Ludíková a kol. (2006), J. Skalková (2013)., M. Valenta, O. Müller (2009), nebo M. Černá (2015)) jmenuje mezi významnými představiteli českých pedagogických odborníků této doby **Karla Slavoje Amerlinga, Karla Herforta, Františka Čádu, Josefa Zemana, Otakara Chlupa, Josefa Úlehlu, Karla Beneše, Cyrila Stejskala, Jan Uhra nebo například Václava Příhodu**. M. Černá (2015) výše uvedený výčet doplňuje o **Jana Maurera**, který tehdy obecně přijímanou „Pedopatologii“ rozdělil na individuální část (patologická somatologie + pedopatopsychologie) a sociální část (poměry v sociálním okolí). Na tento jeho koncept navázala „Nápravná pedagogika“, kterou Maurer rozdělil na dvě základní části - obecnou a zvláštní (dělení uvozující dnešní speciální pedagogiku). Hlavními cíli „Nápravné pedagogiky“ jsou pomoc "abnormálním" k tělesnému uzdravení, podněcování jejich vývoje a příprava pro praktický život. Autorka upozorňuje i na takzvaný „Štampachův (sociální) koncept“, ve kterém Nápravná pedagogika má působit jen na ty případy, kdy postižení vzniklo z vnějších (sociálně patologických) příčin. **F. Štampach** se domníval, že jejím hlavním úkolem je vymezování výchovných norem a aplikování nápravných metod (Černá, M., 2015).

ETAPA OD KONCE 2. SVĚTOVÉ VÁLKY PO ŠEDESÁTÁ LÉTA MINULÉHO STOLETÍ

1. PILÍŘ: POZITIVNÍ POSTOJE

V tomto modelu nebylo na pozitivní postoje k jedincům s mentálním postižením příliš místa. Individuální přístup zcela chybí, je preferována kolektivní péče v rámci modelu hromadné převýchovy (**hromadné poručení** - Vojtová, V. (2010) i Valenta, M., Müller, O. (2009)). Cílem státní doktríny je zajistit výchovu k lásce k demokratickému státu, všichni občané bez rozdílu musejí přispívat svou prací k prospěchu celé společnosti. Ty, kteří státu "neprospívají" (včetně mentálně postižených), většina společnosti odmítá, vyčleňuje je do ústavů a odsuzuje k sociální izolaci (Vojtová, V., 2010).

2. PILÍŘ: PODPŮRNÉ POSTUPY A VEDENÍ

M. Valenta s O. Müllerem (2009) považují v legislativních změnách v tomto období za zásadní především zákon č. 95/48 Sb. O jednotném školství, který umožnil zřízení škol pro mládež tělesně vadnou, umístěnou v léčebnách a ozdravovnách, i vznik speciálních a zvláštních škol. Na druhé straně ale tento zákon zabraňoval vzniku alternativního školství.

Dále zákon č. 31/53 Sb., nový Školský zákon, na jehož základě dochází k rozšiřování vzdělávání žáků s mentálním postižením na druhém stupni škol – vznikají zvláštní učňovské školy. M. Černá (2015) situuje do roku 1953 vznik oboru „**Defektologie**“, jehož hlavním představitelem byl profesor Miloš Sovák. V tomto období M. Sovák vydává první defektologické statě, do konce šedesátých let pak vzniká **speciální pedagogika defektologická**, která se zabývá i dětmi výchovně obtížnými (Vojtová, V., 2010). K tomu M. Černá (2015) dodává, že termín **etopedie** (vedle tehdy oficiální **psychopedie, logopedie, oftalmopedie a somatopedie**) použil profesor Sovák poprvé v roce 1964 a od roku 1969 existuje tento obor samostatně. Pro srovnání - V. Vojtová (2010) na straně 25 v tabulce nazvané „Vývoj diferenciacie etopedie“ uvádí, že od roku 1948 byl podobor psychopedie zahrnut do oboru defektologie, a už od roku 1963 byla psychopedie součástí oboru nazvaného dodnes „Speciální pedagogika“ (tento název postupně na vysokých školách nahrazoval studijní obor nazvaný „Výchova a vzdělávání mládeže vyžadující zvláštní péči“). V roce 1969 se z psychopedie oddělila jako samostatný studijní obor i etopedie. Od roku 1963 vzniká obor „**Speciální pedagogika**“ - nejdříve však jako "**Výchova a vzdělávání mládeže vyžadující zvláštní péči**". Termín speciální pedagogika poprvé použil v roce 1957 inspektor speciálního školství Bohumír Popelář (Vojtová, V., 2010). M. Valenta a O., Müller (2009) v tomto období jmenují jako důležitý ještě zákon č. 188/60 Sb., nový Školský zákon, který legislativně umožňuje vznik speciálních mateřských škol.

V globálním vývoji dochází ke vzniku řady celosvětově důležitých institucí, které následně konstruují a schvalují dokumenty, což zásadně ovlivňuje vztah české laické i odborné společnosti k jedincům s postižením (včetně jejich socializace a edukace), a to až do dnešních dnů. Jako mezinárodně přelomové dokumenty vyjmenovává (Dobromysl 2016 [on-line]) **Chartu OSN** z roku 1945, a včetně M. Valenty a O., Müllera (2009) také i **Všeobecnou deklaraci lidských práv** (OSN, 1948), nebo **Evropskou sociální chartu** (Rada Evropy, 1961). (Dobromysl 2016 [on-line]), společně s M. Renotiérovou, L. Ludíkovou a kol. (2006) poukazují i na výsledky Evropské konference o ochraně lidských práv a základních svobod (Rada Evropy, 1950).

3. VÝZKUMEM OVĚŘOVANÁ ŠKOLNÍ PRAXE

Výzkumná činnost v oblasti psychopedie zaměřená na individuální přístup k žákům s mentálním postižením, popřípadě alternativní formy vzdělávání, neexistovala. Jako

příklady výzkumů v pedagogické praxi ČSSR V. Vojtová (2010) uvádí výzkum J. Hvozdíka (1957), který zkoumal souvislosti školního neprospěchu u žáků základních škol, nebo M. Faltina (1948, 1965 a 1972), který se opakovaně zabýval vnímáním školy a školního prostředí a postoji žáků ke vzdělávání.

4. FLEXIBILITA VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU

Medicínský model vychází z paradigmatu defektivity, kde základem je lékařská intervence. Vzdělávání vychází z lékařské diagnostiky, přičemž jeho význam je nedoceňován. Centra vzdělávání jsou léčebny a ústavy, kde je důraz kladen na léčbu postižení – primární byla medikace (Vojtová, V., 2010). M. Černá (2015) uvádí na straně 83 citaci S. Brisendena z roku 1986 „...*Medicínský model je zvlášť nebezpečný, neboť vytyčuje postiženému člověku cestu životem*“.

5. ZAPOJENÍ KOMUNITY DO ŽIVOTA ŠKOLY

Restriktivní podmínky, dlouhodobé až celoživotní pobyty v psychiatrických léčebnách. Také segregace ve výchovných ústavech. Zaveden institut nevzdělavatelnosti – neměnné rozhodnutí (Vojtová, V., 2010). Tudíž o zapojení komunity jedinců s postižením nemůže být v této etapě řeč, jak vyplývá i z textu tabulky, publikované na straně 82 M. Černou (2015).

6. DŮSLEDNÁ A SMYSLUPLNÁ REFLEXE ŠKOLNÍ PRAXE

Vzhledem k základnímu postulátu tohoto modelu postižení – vzdělávání vychází z lékařské diagnostiky – a zařazení chudoby mezi příčiny mentální retardace není možné, o smysluplné reflexi školní praxe, hovořit (Vojtová, V., 2010, podobně jako Černá, M., 2015, nebo i Valenta, M. a Müller, O., 2009).

7. NEZBYTNÁ ODBORNÁ PŘÍPRAVA A INFORMAČNÍ ZDROJE

Odborná příprava a zdroje informací byly, v období medicínského konceptu postižení, zcela poplatné marxisticko-leninské doktríně a institutu nevzdělavatelnosti. Informační kanály byly zaměřené pouze na socialistický tábor a všechny novinky na západ od nás (včetně pedagogických) byly označovány za nevhodné pro normalizační scénář (Renotierová, M., Ludíková, L., 2006).

1.2 Reedukační model

Tento koncept přístupu ke vzdělávání jedinců s postižením zasadila V. Vojtová (2010) do období **od roku 1970 do roku 2004**, tedy roku schválení nového školského zákona číslo 561/2004 Sb. a navazujících dokumentů. Prakticky však tento model funguje dodnes, neboť edukace ve většině našich škol pro žáky s lehkým mentálním postižením je postavena na kompilátu reedukačního a integračního modelu přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (Bartoňová, M., 2014).

1. PILÍŘ: POZITIVNÍ POSTOJE

V kontextu prvního pilíře dochází k rozmělnění lékařské diagnostiky spíše do expertní péče – zapojují se již psychologové i pedagogové. Vznikají speciální a praktické školy, nestátní neziskové organizace, vznikají i první alternativní proudy v edukaci, přesto lze ale toto období stále ještě definovat jako restriktivní, izolující jedince s postižením mimo většinovou populaci. Podle A. Vančové (2005) lze toto **období vývoje postojů společnosti k menšině postižených definovat jako „vedle intaktních“**. V právní rovině ale česká legislativa začíná reagovat na mezinárodně přijímané úmluvy a vznikají první důležité koncepčně - legislativní posuny v přístupu státu k mentálně postiženým osobám (Valenta, M., Müller, O., 2009).

2. PILÍŘ: PODPŮRNÉ POSTUPY A VEDENÍ

V České republice

V roce 1972 publikuje profesor M. Sovák svůj „**Nárys speciální pedagogiky**“ (Černá, M., 2015). Ministerstvo školství vydává v roce 1981 vyhlášku č. 64/1981 Sb. O struktuře speciálních školských zařízení a v roce 1984 zákon č. 29/1984 Sb. O soustavě základních a středních škol a vyšších odborných škol (Vojtová, V., 2010). V roce 1991 vzniká **Vládní výbor pro zdravotně postižené občany** a první Národní plán pomoci zdravotně postiženým občanům. Rok 1993 je stěžejní v několika ohledech – je přijata Ústava ČR s Listinou základních práv a svobod a jsou publikovány Národní plán opatření pro snížení negativních důsledků zdravotního postižení a Standardní pravidla vyrovnávání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením (Dobromysl 2016 [on-line]). O dva roky později je přepracován zákon O státní sociální podpoře (č. 117/1995 Sb.) a vyhláška č. 127/1997 Sb. O speciálních školách a speciálních mateřských školách (Dobromysl 2016 [on-line]). V roce 1998 vzniká **Národní plán vyrovnávání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením** a zákon č. 100/1998 O sociálním zabezpečení (Valenta, M., Müller., 2009).

Vyústěním Národního plánu rozvoje v České republice je pak v roce 2001 vydání **Bílé knihy** (Opatřilová, D., 2013).

V zahraničí

Roku 1971 je v OSN zveřejněna **Deklarace práv mentálně postižených osob** a přijat Pakt o občanských a politických právech. Ten následně doplňuje v roce 1975 **Deklarace práv zdravotně postižených osob** (Valenta, M., Müller., 2009). Je vytvořena nová **definice zdraví a to z biopsychosociálního pohledu – WHO 1982** (Hájková, V., 2008). V roce 1989 je přijata **Mezinárodní úmluva o právech dítěte** (OSN, v ČR 1990) a v roce 1993 jsou Valným shromážděním OSN schválena Standardní pravidla pro vyrovnávání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením (Dobromysl 2016 [on-line]). Výčet důležitých událostí doplňuje M. Bartoňová (2014) o **Konferenci UNESCO v Salamance** roku 1994 nazvanou „Pedagogika pro vzdělávací účely“ a M. Černá (2015) o **Helsinskou deklaraci o rovnosti a službách pro lidi s mentálním postižením**, vytvořenou v roce 1996 a následný vznik Helsinského výboru pro lidská práva.

3. VÝZKUMEM OVĚŘOVANÁ ŠKOLNÍ PRAXE

M. Bartoňová (2014) jmenuje výzkumy H. Wockena (1987) zaměřené v německy mluvících oblastech na úspěšnost zavádění integrativních opatření do školní praxe, dále pak výzkumy širšího mezinárodního kontextu autorů R. Benkmanna a G. Pieringera (1991), kteří zkoumali aspekty společného vzdělávání postižených a intaktních žáků, nebo i práce C. J. W. Meijera et al. (2001), který publikuje metaanalýzy výzkumů efektivní inkluzivní praxe v oblasti primární školy. V rámci zahraničních badatelů cituje V. Hájková (2008) výzkumy M. G. Sawyera a K. E. Reynoldse (2003 – 2005), E. Wursta a M. Herleho (2002) nebo P. Calleryho a L. Milnese (2003), jež se všechny týkají podpory speciálně vzdělávacích potřeb jedinců se zdravotním znevýhodněním.

V kontextu České republiky M. Bartoňová (2014) prezentuje například výzkumy zaměřené na podmínky realizace integrativních opatření ve výuce a s ohledem na jednotlivá postižení (Michalík, J., 1999; Valenta, M., 2003; Vítková, M., 1998 a 2003), nebo výzkumy sociálního klimatu ve třídách se sluchově postiženými žáky (Lašek, J., Potměšil, M., 1999) či velmi dobrou rozpracovanost pedagogicko-psychologické diagnostiky (Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M., 2001).

4. FLEXIBILITA VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU

Reedukační **koncept** V. Vojtová (2010) nazývá také **léčebně – pedagogickým**. Tedy jde především o externí psychiatrickou a psychologickou diagnostiku, následná reedukace pak probíhá ve speciálních školách za použití speciálních osnov, pomůcek a reedukační péče. Nelze tedy hovořit o individuálním nebo flexibilním didaktickém přístupu (jedinec s postižením se postupně stává klientem). Jako posun lze vnímat **vznik učebních oborů**, které ve svých osnovách reflektují učivo absolventů bývalých základních škol praktických a speciálních, podobně i M. Černá (2015) na straně 82.

Rozhodně kladně lze v tomto období hodnotit vznik alternativních škol a **postupný rozvoj jejich edukačních programů** (Hrázská, I., 2001). Autorka jmenuje Montessori směr, se schváleným vzdělávacím programem od roku 1998, v současnosti je na území republiky více jak 18 těchto škol. Dále Waldorfskou školu, jejíž vzdělávací program byl schválen v roce 1996 a nyní je v Česku přibližně 10 zařízení, ve kterých se vzdělává podle tohoto programu. Daltonský koncept byl ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy schválen také v roce 1996, pracuje se s ním na více jak 25 školách, ale podle autorky ne v plném rozsahu – edukace čerpá jen z některých daltonských prvků. Důležité bylo i povolení **domácího (individuálního) vzdělávání**, které bylo nasazeno experimentálně od roku 1998. Od roku 2005 lze podle tohoto programu vzdělávat žáky na I. stupni základních škol s tím, že vzdělávání žáků II. stupně bylo testováno od roku 2007, ale do této chvíle není ministerstvem školství povoleno – přes souhlas parlamentního školského výboru je zatím jen prodlouženo na neurčito (MŠMT-7340/2013-210).

5. ZAPOJENÍ KOMUNITY DO ŽIVOTA ŠKOLY

Institucionalita a izolovanost expertní péče vylučuje ovlivňování života školy komunitou nebo jednotlivci – školní neprospěch je chápán jako důsledek mentálního defektu, který například v ústavní péči ústí u jedinců s mentálním postižením do častého střídání životního prostředí a bydlení, odpírání kontaktu s rodinou a vzniku zvláštních škol internátních a výchovných ústavů s pevným řádem a neměnnými pravidly (Valenta, M., Müller, O., 2009; podobně i Černá, M., 2015).

6. DŮSLEDNÁ A SMYSLUPLNÁ REFLEXE ŠKOLNÍ PRAXE

Reflexe školní praxe nebo studijní a praktické úspěšnosti v životě jedinců s mentálním postižením chybí – **diagnóza je trvalá s nemožností přerazení** (Vojtová, V., 2010) – vede k vyčleňování a tvorbě **bludného kruhu**, tedy kumulaci rizikových faktorů resilience

(Šolcová, I., 2009; Vojtová, V. 2010; Vojtová, V., Červenka, K., 2012).

7. NEZBYTNÁ ODBORNÁ PŘÍPRAVA A INFORMAČNÍ ZDROJE

Speciální pedagogika (včetně všech svých podoborů) se stává součástí vysokoškolských studijních programů, jako samostatný obor se vyučuje na řadě pedagogických fakult ČR (na katedrách speciální pedagogiky): Univerzita Karlova Praha, Univerzita Palackého Olomouc, Ostravská univerzita Ostrava, Univerzita Hradec Králové, Technická Univerzita v Liberci a Univerzita Jana Amose Komenského v Praze (Drugdová, V., 2012). V současnosti se k těmto školám přidala i Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem (UJEP studijní oddělení 2016 [on-line]).

1.3 Integrační (sociální) model

Tento model, některými autory nazývaný sociální (Černá, M., 2015; Opatřilová, D., 2013; Bartoňová, M., 2014), funguje v našem školství souběžně s modelem reedukačním až do současnosti. Jeho **počátek lze datovat do roku 2004**, kdy byl vydán na naše poměry převratný nový školský zákon, č. 561/2004 Sb. Tento přístup se stává alternativou ke vzdělávání ve speciálních školách ve smyslu zrovnoprávnění přístupu ke vzdělání (Vojtová, V., 2010).

1. PILÍŘ: POZITIVNÍ POSTOJE

V. Vojtová (2010) integrační model definuje jako otevřený, stabilní systém, který se ve své podstatě nezaměřuje na postižení, ale na speciální vzdělávací potřeby jedinců s postižením, s cílem pomoci jim ve vstupu do života a při profesní přípravě. Podle A. Vančové (2005) lze **toto období vývoje postojů společnosti k menšině postižených definovat jako „mezi intaktními“**.

V mezinárodním pohledu dochází k formování nových definic postižení – kromě MKN-10, DSM-IV a také AAMR, vzniká pod patronací WHO v roce 2011 i klasifikace ICF - Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, postižení a zdraví (Bartoňová, M., 2014; podobně Opatřilová, D., 2013). Na základě těchto nových přístupů dochází v České republice v oblasti edukace ke strukturálnímu skoku.

Období od počátku sociálního modelu postižení lze bez nadsázky označit jako zlomové – **dochází k rozvoji politických, společenských i legislativních podmínek, umožňujících významné změny v postojích k minoritě postižených**. Vznikají diagnostická a poradenská zařízení – v rámci intervence dochází ke změně náhledu na

menšiny, rozvíjejí se nestátní neziskové organizace a sdružení pomáhající lidem s mentálním postižením, stát podporuje zaměstnanost a vytváření sociálního zázemí lidí s hendikepou (podporované bydlení, práce, dílny). V edukaci se otevírá prostor pro vzdělávání postižených v běžných školách, nebo např. na základě individuálních vzdělávacích plánů. U dlouhodobě nemocných nebo ústavně vychovávaných dochází k otevření kontaktu s nejbližšími, začíná zde období preference rodinného typu výchovy (Valenta, M., Müller, O., 2009; podobně i Černá, M., 2015).

2. PILÍŘ: PODPŮRNÉ POSTUPY A VEDENÍ

V oblasti speciální pedagogiky jsou nejpodstatnějšími platnými legislativními normami (chronologicky): **zákon č. 359/1999 Sb.** (novela zákon č. 401/2012 Sb.) o sociálně – právní ochraně dětí, **zákon č. 109/2002 Sb.** (novely zákon č. 383/2005 Sb. a zákon č. 333/2012 Sb.) o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních, **zákon č. 218/2003 Sb.** o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů, **zákon č. 561/2004 Sb.** (novely zákon č. 49/2009 Sb., zákon č. 472/2011 Sb. a **zákon č. 82/2015 Sb.**) o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), **zákon č. 563/2004 Sb.** (novela zákon č. 197/2014 Sb.) o pedagogických pracovnících, **vyhláška č. 72/2005 Sb.** (novely vyhláška č. 116/2011 Sb. a **vyhláška 197/2016 Sb.**) o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, **vyhláška č. 73/2005 Sb.** (novela vyhláška č. 147/2011 Sb.) o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, **vyhláška č. 458/2005 Sb.** kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče, **zákon č. 108/2006 Sb.** (novela zákon č. 313/2013 Sb.) o sociálních službách, **vyhláška č. 505/2006 Sb.** kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách (prováděcí vyhláška), **zákon č. 198/2009 Sb.** o rovném zacházení a právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon), **zákon č. 89/2012 Sb.** občanský zákoník + zákon o rodině a **vyhláška č. 27/2016 Sb.** o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

3. VÝZKUMEM OVĚŘOVANÁ ŠKOLNÍ PRAXE

M. Vítková (in Květoňová, L., Prouzová, R., 2010) jako příklad ověřování školní praxe uvádí výzkum z let 2000 – 2008, který probíhal v rámci projektu Katedry speciální

pedagogiky MUNI Brno s názvem „Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu“. V letech 2006 – 2007 Katedra speciální pedagogiky UK Praha zpracovala „Evaluační dotazník účastníků DVPP v oboru integrativní pedagogika na Pedagogické fakultě UK“ a ve stejném období a na stejné katedře probíhal výzkum nazvaný „Aktuální podmínky integrace zdravotně znevýhodněných žáků na základních školách v České republice“ (Hájková, V., 2008). M. Bartoňová (2014) jako příklad uvádí výzkum Katedry speciální pedagogiky MUNI Brno zaměřený na „Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání“ z let 2007 – 2013 a v tomto rámci zmiňuje témata jako „Žáci s lehkým mentálním postižením v inkluzivním prostředí školy“, nebo „Analýza současného stavu edukace žáků s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami“, či diplomovou práci z roku 2012 s názvem „Využití podpůrných metod při edukaci žáka se souběžným postižením více vadami na základní škole speciální“. D. Opatřilová (2013) se ve své učebnici zaměřuje také na výzkumný záměr z let 2012 – 2013 nazvaný „Analýza současného stavu edukace žáků s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami“. V tomto bodu je potřeba podle V. Vojtové (2010) ještě doplnit, že dochází i k nezbytné změně v rámci diagnostiky – je nutná opakovaná a průběžná revize diagnostických závěrů poradenských zařízení.

4. FLEXIBILITA VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU

Proměnlivost vzdělávacího programu současné vývoje vzdělávání lze v zásadě rozdělit na tři základní skupiny:

a) rozdělení podle typu Rámcového vzdělávacího programu (podle míry a druhu postižení a alternativního hodnocení) a na něj navazující Školní vzdělávací program (Valenta, M., Müller, O., 2009). Vznikají Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální, Díl I. a Díl II. (Opatřilová, D., 2013).

b) rozdělení podle typu (nově vznikajících) **organizačních forem výuky** (Průcha, J. 2012), například skupinová výuka, kooperativní vyučování, angažované vyučování, Škola hrou, integrovaná výuka, projektové vyučování, Otevřená škola nebo individuální vzdělávací plány. M. Bartoňová (2014) tento výčet doplňuje o diferencované vyučování, nové strategie hodnocení – assessment, podpůrnou diagnostiku či sebehodnocení.

c) rozdělení podle alternativního směru edukace, buď tedy vzdělávání

v alternativním edukačním prostředí jako celku, nebo využívání konkrétních alternativních postupů v rámci běžné výuky (Hájková, V., 2008).

5. ZAPOJENÍ KOMUNITY DO ŽIVOTA ŠKOLY

V tomto období dochází k omezování diskriminujících a limitujících podmínek, společnost začíná účinně bránit vzniku omezujících zkušeností jedinců s postižením kompenzací oslabení a limitů (Valenta, M., Müller, O., 2009). Jak uvádí V. Vojtová (2010) sociální model postižení se ve svém paradigmatu odkloňuje od postižení k limitu pro fungování, tedy postižení chápe jako komplexní systém sociálních omezení, která vyplývají z diskriminačních tendencí ve společnosti (z prostředí a z přístupu lidí), a tím zatěžují lidi s postižením.

Z tohoto modelu pak vycházejí základní postuláty integrace jako například nutnost integrovat žáky co nejbližší k běžnému prostředí a zapojit je, podle jejich možností, do školního sociálního prostoru, vzdělávat děti s mentálním postižením nejen ve speciálních třídách, ale i v alternativním prostředí, které je blízko tříd hlavního proudu vzdělávání, nebo pochopení vlivu sociálního okolí, které pomáhá postiženému jedinci v řadě případů víc než medikace (Hájková, V., 2008).

6. DŮSLEDNÁ A SMYSLUPLNÁ REFLEXE ŠKOLNÍ PRAXE

Příkladem pozitivního vlivu školní praxe ve společnosti je **zavedení vyrovnávacích a podpůrných opatření při vzdělávání žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním** (Bartoňová, M., 2014). Vyrovnávací opatření definuje D. Opatřilová (2013) na straně 12 jako „...využívání pedagogických, popřípadě speciálně-pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga. Škola tato opatření poskytuje na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, průběhu a výsledků jeho vzdělávání, popřípadě ve spolupráci se školským poradenským zařízením.“.

Na téže straně autorka přibližuje i vymezení pojmu podpůrná opatření: „*Podpůrnými opatřeními ... se rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně-pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě*

nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka. “.

7. NEZBYTNÁ ODBORNÁ PŘÍPRAVA A INFORMAČNÍ ZDROJE

Kromě obrovského množství odborných publikací, které se zabývají alternativní pedagogikou, integrací a navazující inkluzí lze, jako příklad změny odborné přípravy pedagogů a speciálních pedagogů, uvést i vznik nových studijních oborů, například na Pedagogické fakultě UK Praha obor „Integrativní speciální pedagogika“, nebo na Pedagogické fakultě MUNI Brno obor „Speciální pedagogika pro učitele“ i nový vyučovací předmět „Inkluzivní didaktika“ (MUNI studijní oddělení 2016 [on-line]). Tyto obory a předměty se, kromě studia základních podoborů speciální pedagogiky, zaměřují nově i na didaktiku žáků s mentálním postižením v podmínkách hlavního vzdělávacího proudu, a zohledňují legislativní změny, například novelu Školského zákona z roku 2015.

1.4 Inkluzivní (biopsychosociální) model

Zatímco integrační model přístupů ve vzdělávání dětí s postižením se zabývá speciálními vzdělávacími potřebami, biopsychosociální model (Říčan, P., 2006) je zaměřen na vzdělávací potřeby těchto žáků v hlavním proudu vzdělávání. Podle V. Vojtové (2010) jde o koncepci, ve které se uplatňuje například interní školní diagnostika, alternativní formy institucionální výchovy a vzdělávání probíhá podle potřeb dítěte. A. Vančová (2005) toto období definuje (z hlediska postojů společnosti k minoritě postižených) jako **čas, kdy postižený jedinec žije spolu s intaktními.**

1. PILÍŘ: POZITIVNÍ POSTOJE

Posun v postojích k edukaci žáků s mentálním postižením v rámci integrace/inkluze lze nejlépe porovnat podle V. Vojtové (2010):

a) Koncept integrace - rozdílnost ve škole je akceptována, žák má speciální vzdělávací potřeby, jsou vytvářeny individuální vzdělávací plány, navazující osnovy a mění se přístupy pedagogů

b) Koncept inkluze - rozdílnost ve škole je přínosem pro kvalitu, žák má individuální vzdělávací potřeby, vzniká celoškolní přístup i adaptované společné osnovy podle individuální volby žáka

K textu autorka dodává, že s rozdílností se v inkluzi pracuje jako s další možností rozvoje výuky, přičemž školní osnovy musí být adaptovatelné podle toho, jaké děti školu

navštěvují. Ty pak musejí mít možnost pracovat podle svého tempa. M. Bartoňová (2014) na straně 14 uvádí „*Proces integrace/inkluze poukazuje na realizaci rovného postavení jedince s postižením, protože ve škole se nerozlišuje od sebe pojem být postižený a stát se postiženým*“.

2. PILÍŘ: PODPŮRNÉ POSTUPY A VEDENÍ

Vzdělávání má v této oblasti vést k podpoře individuálního rozvoje jedince s mentálním postižením prostřednictvím **vstřícného školského prostředí**, neboť **vzdělání je jedním z předpokladů úspěšného sociálního začlenění** (Vojtová, V., 2010). Na tomto místě nelze opomenout, že **součástí celého procesu musí být i samo dítě (žák)**, které musí mít o zvyšování kvality svého vzdělávání zájem (Valenta, M., Müller, O., 2009) a naprosto nezastupitelnou roli v celém procesu má také **nejbližší sociální okolí dítěte** – dochází k dokončení spojení didaktického trojúhelníku (Průcha, J. 2012).

3. VÝZKUMEM OVĚŘOVANÁ ŠKOLNÍ PRAXE

V tomto bodu je potřeba uvést vedoucí úlohu výzkumů jednotlivých edukačních pracovišť pedagogických fakult při vysokých školách - v první řadě Univerzitu Palackého v Olomouci, která ve spolupráci s organizací Člověk v tísni vytvořila „**Katalogy podpůrných opatření**“. MŠMT v roce 2015 publikovalo „**Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015 – 2020**“, vydalo „**Situační zprávu o inkluzivním vzdělávání**“ a „**Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020**“. Společně s organizací Člověk v tísni prezentovalo MŠMT v tomtéž roce „**Návrh podpůrných opatření ve vzdělávání**“ a s Vládní agenturou pro sociální začleňování v romských lokalitách (založena v roce 2008 Úřadem vlády ČR) pak „**Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018**“. Pro doplnění je potřeba jmenovat ještě dokument Národní rady osob se zdravotním postižením ČR (vznikla v roce 2000 – M. Černá (2015)) z roku 2015 s názvem „**Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na léta 2015 – 2020**“ a „**Dlouhodobou vizi resortu práce a sociálních věcí pro oblast sociálního začleňování**“ z roku 2012.

4. FLEXIBILITA VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU

Vzdělávací program v inkluzi také zásadně mění svoji podobu (Bartoňová, M., 2014). Všichni žáci jsou vzděláváni v hlavním edukačním proudu, podle autorky jsou

v biopsychosociálním modelu preferovány jako nosné organizační formy výuky speciálně – pedagogické a diagnostické třídy, kooperativní třídy, integrační třídy, integrativní běžné třídy a běžné třídy s nebo bez speciálně-pedagogické podpory. L. Květoňová a R. Prouzová (2010) uvádějí, že celý edukační proces musí být v co možná nejméně restriktivním prostředí, za speciálně pedagogické podpory a při stanovení individuálních vzdělávacích plánů.

5. ZAPOJENÍ KOMUNITY DO ŽIVOTA ŠKOLY

V. Vojtová (2010) se domnívá, že škola v rámci odstraňování bariér ve výuce sama sebe modifikuje v rámci školního kurikula a dochází tak zároveň k orientaci na úspěchy žáka a jeho další sociální rozvoj v rámci komunity. Názory a postoje žáků se postupně stávají základem kvality vzdělávání v oblastech efektivity, bezpečí nebo motivace a celkově respekt k odlišnosti přispívá ke zdravé a silné společnosti. V. Hájková (2008) poukazuje na nutnost respektování širokého spektra univerzálních aspektů života dítěte v obecném slova smyslu, například kvalitu rodinného zázemí a rodinnou pohodu, vztahy s vrstevníky, vývojové příležitosti, nebo možnost volby vzdělávací cesty a profesně orientované budoucnosti.

6. DŮSLEDNÁ A SMYSLUPLNÁ REFLEXE ŠKOLNÍ PRAXE

Kvalitní a úspěšnou reflexi inkluzivní školní praxe lze nejlépe, přehledně a ve všech aspektech předložit v přehledu **7P inkluzivní školy** (Vojtová, V., 2010; M. Vítková (in Květoňová, L., Prouzová, R., 2010) v rámci výzkumu „Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu“):

1P) Přístup ke vzdělávání zahrnuje především individuální dimenze vzdělávání, jako zapojení a aktivitu

2P) Příležitost pro rozvoj obsahuje socializaci a potencialitu v kognitivní, sociální i emocionální složce osobnosti

3P) Postoje zahrnují intrapsychické pozitivní procesy, sebehodnocení, perspektivu, směřování k dospělosti a odpovědnost

4P) Postupy vymezují instrukce, strategie učení, strategie výuky, dosažitelnost cílů, formativní zpětnou vazbu jako nový typ hodnocení i předpoklad aktivity rodičů

5P) Pozitivní nastavení systémů je zacíleno na facilitaci, orientaci na úspěch, kompetence a pozitivní fungování

6P) Prostředí s prvky jako je otevřenost, rovnováha, respekt, spravedlnost

7P) Podmínky, tedy systémový rámec, který tvoří především zákony, kurikulum a koncepce školy

7. NEZBYTNÁ ODBORNÁ PŘÍPRAVA A INFORMAČNÍ ZDROJE

Učitel se v inkluzivním modelu musí spolupodílet na zodpovědnosti za vzdělávání všech žáků, tedy spolupracuje na týmovém vyučování. Jak doplňuje M. Bartoňová (2014) samozřejmostí edukace je profesionální pedagogický personál. Učitel inkluzivního období musí mít minimálně didaktickou a zároveň speciálně pedagogickou průpravu za stabilní podpory nejméně školního poradenského pracoviště, popřípadě externích odborníků (Valenta, M., Müller, O., 2009).

Za základ výuky v inkluzivní škole považuje M. Bartoňová (2014) **kooperativní výuku** – učitel musí umět naučit děti efektivně spolupracovat, rozvíjet strategie vedoucí k úspěšné interakci, vzájemné komunikaci a diskuzi. Učitel už není tím, kdo řídí výuku, ale stává se hybatelem žákova učení a vývoje, rádcem a partnerem ve vzájemném dialogu. Zaměřuje se také na hledání nových vyučovacích přístupů, jejich ověřování a hodnocení. Autorka ještě dodává, že učitel je zároveň spolustrůjcem školního (třídního, skupinového) klimatu, hodnotitelem i spolupracovníkem rodiny žáka, se kterou by měl spolupracovat při hledání cest k překonávání individuálních žákovských překážek. Pro srovnání V. Hájková (2008) **profesionální kompetence pedagoga dělí na osobnostní a odborné, ty pak dále na oborově předmětové a vlastní pedagogické kompetence.**

Shrnutí

V úvodu první kapitoly se nachází výklad několika základních pojmů a definic, především současné vymezení mentálního postižení. Tento přehled vymezení je důležitý pro následně uvedená komparativní srovnání jednotlivých modelů přístupů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Kapitola samotná se zabývá přehledem historického vývoje trendů ve vzdělávání „žáků s mentálním postižením“, jejich vzájemným multidimenzionálním porovnáváním a s cílovým zaměřením na aktuální edukační trendy ve vzdělávání těchto žáků. Uvedení všech vývojových modelů přístupů vychází z praxe, ve které se lze i v současnosti setkat s některými prvky, které jsou typické pro různá vývojová období přístupu k žákům s některým ze stupňů mentálního postižení. Na koncepci sedmi pilířů inkluzivního vzdělávání navazuje dotazníkové šetření výzkumné části diplomové práce (otázky pro žáky i rodiče vycházejí přímo z jednotlivých postulátů) i závěrečné doporučení pedagogům a rodičům.

2 Faktory ovlivňující studijní úspěšnost žáků s lehkým mentálním postižením

2.1 Etiologie mentálního postižení, osobnostní předpoklady žáka s lehkým mentálním postižením

Většina odborných publikací dělí etiologii mentálního postižení podle podobné struktury – příčiny prenatální, perinatální a postnatální (Valenta, M., Müller, O., 2009; podobně i Černá, M., 2015; Hort, V. a kol., 2008; Vágnerová, M., 2012). Například M. Valenta s O. Müllerem (2009) **příčiny vzniku mentálního postižení** dělí následovně:

a1) dědičné (hereditární) příčiny (21% z etiologie mentálního postižení) jsou způsobeny působením mutagenních faktorů na pohlavní buňky (záření, hladovění, chemické vlivy), což vede k mutaci genů, k aberaci chromozomů nebo ke změnám v jejich počtu. Patří sem především trizomie (Downův syndrom, 23% z celkového výskytu mentálního postižení)

a2) environmentální faktory působící na matku (otravy olovem, ozáření dělohy, alkoholismus matky a podvýživa matky), **také onemocnění matky během těhotenství** (zarděnky, syfilis, toxoplazmóza a podobně). V literatuře se objevují i názory, že vliv na pozdější rozvoj postižení má například i prenatální deprivace (silně nechtěné dítě)

b) mezi perinatální příčiny vzniku mentálního postižení M. Valenta a O. Müller (2009) řadí perinatální encefalopatii (způsobující lehkou mozkovou dysfunkci), mechanické poškození mozku při porodu, hypoxii nebo asfyxii, předčasný porod a nízkou porodní váhu dítěte a také hyperbilirubinémii (novorozeneckou žloutenku)

c) postnatálních příčin vzniku mentálního postižení jmenují autoři celou řadu, například infekční záněty mozku, mechanické vlivy (traumata, krvácení do mozku) a v pozdějším období onemocnění vedoucí k deterioraci inteligence (Alzheimerova nebo Parkinsonova choroba, alkoholické demence, schizofrenie, epileptické demence a podobně). Snížení intelektových schopností může být zapříčiněno i senzoricou, citovou a sociokulturní deprivací jak v rodinném, tak i institucionálním prostředí

Přehled specifík osobností žáků s lehkým mentálním postižením lze v literatuře nalézt celou řadu (například Bartoňová, M., 2014; Hájková, V., 2008; Opatřilová, D., 2013; Valenta, M., Müller, O., 2009; nebo Černá, M., 2015). Pro následující stručný a komentovaný **přehled strukturálních vývojových změn osobnosti jedince s lehkým mentálním postižením** je zvolena struktura publikovaná M. Valentou (in Valenta, M., Müller, O., 2009).

1. Vnímání

„Vnímání je bezprostřední smysluplné odrážení sensorického pole subjektem.“, které závisí nejen na přijatých informacích skrze smysly, ale i na spoluúčasti paměti, myšlení, prožívání a motivace (Čačka, O., 1998, s. 37). M. Valenta a O. Müller (2009) uvádějí poznatky J. S. Rubinštejnové z roku 1973, že tempo zrakového vnímání u žáků s lehkým mentálním postižením je zpomaleno, což vede k **zúžení rozsahu vnímaného materiálu**. Dále u těchto jedinců dochází k **obtížné diferenciaci jevů a neschopnosti prohlédnout si předmět do detailů**.

2. Učení

„Učení znamená získávání zkušeností, utváření a pozměňování jedince v průběhu života“ a mezi jeho hlavní funkce patří přizpůsobování se jedince k prostředí a jeho změnám (Čáp, J., in Čáp, J., Mareš, J., 2007a, s. 80). I. Švarcová (2011) konstatuje, že učení jako specifický jev dětského věku probíhá i při patologickém stavu organismu. U osob s mentálním postižením je **základem učení mechanické osvojování vědomostí, dovedností a norem chování, často bez schopnosti aplikovat je účelně v praxi**. Dominantním druhem učení u žáků s mentálním postižením je **verbální (paměťové) učení**, důležité je i sociální učení, problematickým se stává pojmové učení a učení řešením problémů, protože vyžadují vyšší mozkové operace a logické myšlení (Černá, M., 2015).

3. Pozornost a paměť

Psychická paměť má tři fáze (vštěpování, podržení, vybavování), pro učení je podstatná „záměrná pozornost“ (Opatřilová, D., 2013), přičemž **doba maximálního soustředění u žáků s lehkým mentálním postižením je 15 až 20 minut**. Paměť je u těchto jedinců **krátkodobá, mechanická, narušená ve všech třech fázích**, typické je pomalé tempo zapamatování informací a slabá schopnost vštípit a zachovat vědomosti v paměti (Bartoňová, M., 2014). Jako správné metody práce s dětmi s lehkým mentálním postižením M. Valenta, a O. Müller (2009) doporučují například pravidelné opakování, rozmanitost podmětů, variabilitu didaktických metod, strukturaci hodiny, opakovací úkoly, verbalizaci činností, emocionální motivaci, relaxaci.

4. Myšlení

J. Mareš (2013) definuje myšlení jako součást poznávacích procesů a zároveň jako jejich vrcholný projev. Myšlení osob s lehkým mentálním postižením je **charakteristické stereotypií, rigiditou, nekritičností, vázaností na konkrétní myšlenkové operace a neschopností aplikovat naučené do praxe**. M. Valenta, O. Müller, (2009) uvádějí, že

většina žáků nepřekročí hranici konkrétního myšlení, část osob z horního pásma lehké mentální retardace se může dostat až ke schopnostem abstrakce a generalizace

5. Řeč

Je obsahově chudá, obsahuje agramatismy, velký podíl na nedostacích v porozumění má i nedostatečná sluchová diferenciacie (Valenta, M., Müller, O., 2009). Začátek vývoje řeči může být u jedinců s lehkým mentálním postižením opožděn až o dva roky. D. Opatřilová (2013) doporučuje jako nejvhodnější prvotní přístup hledání vhodné komunikační úrovně a prostor pro dítě k vyjádření komunikační signalizace. Artikulace u dětí s neporušenou motorikou může být na dobré úrovni, ale **osoby s lehkou mentální retardací potřebují k praktickému životu řečové stereotypy**, které jim pomáhají v náročných životních situacích (M. Bartoňová, 2014).

6. Emoce

J. Mareš (2013) na straně 76 obecně konstatuje, že „...*emoce (ať už pozitivní, nebo negativní) ovlivňují poznávací procesy u lidí, zejména jejich učení. Nepůsobí přímo, ale zprostředkovaně*“. Dítě s mentálním postižením se ve svém životě setkává s mnoha nezdary a málo odměnami a proto je demotivováno k učení a činnosti. U těchto jedinců může docházet **k nízké citové zdrženlivosti i sebeovládání** (Šolcová, I., 2009). M. Valenta a O. Müller (2009) prezentují na straně 178 – 179 poznatky J. S. Rubinštejnové, která v roce 1973 jako zvláštnosti emotivity u osob s mentálním postižením jmenuje například **malou diferencovanost a neadekvátnost citů, silné egocentrické emoce, poruchy nálad i řízení citů intelektem**.

7. Sebehodnocení

Sebehodnocení je podle J. Mareše (2013) součástí modelu autoregulovaného učení (fáze sebereflexe). U jedinců s mentálním postižením **je často nadhodnocené, je ovlivněno výchovou v rodině, ale i postojí ve škole** (Valenta, M., Müller, O., 2009). Na žáky s lehkým mentálním postižením **je třeba klást přiměřené nároky, působit vlastními postoji, pozitivním a povzbudivým chováním** (M. Bartoňová, 2014).

8. Socializace

Je procesem získávání specifických lidských způsobů chování, vnímání, myšlení a konání v souladu s kulturním prostředím a společenskými normami (Mareš, J., 2013). **Socializaci osob s mentálním postižením ovlivňuje stupeň a typ postižení, osobnostní vlastnosti, výchova v rodině a také společenské prostředí, hlavně celkový postoj společnosti a společenské podmínky**. Překážkou socializace u žáků s mentálním postižením může být jeho stigmatizace (Valenta, M., Müller, O., 2009). Změna takového

přístupu musí jít cestou podpory rodinám, kvalitní sociální péčí, zajištěním rovnoprávného přístupu k výchově a vzdělání nebo úspěšné profesní přípravě vedoucí k pracovnímu uplatnění na trhu práce. **Velký význam v této oblasti má vliv svépomocných skupin** (Černá, M., 2015, s. 94).

2.2 Vlivy sociálního prostředí

Socializaci chápe M. Valenta a O. Müller (2009) na straně 203 jako „... *proces osvojování si potřebného společenského chování či potřebných společenských znalostí a dovedností vlivem všech možností, jež poskytuje prostředí*“. **Základním společenským prostředím dítěte je rodina, která je v procesu socializace, výchovy a vzdělávání primární, nezbytná a nenahraditelná** (Valenta, M., Müller, O., 2009; podobně i Černá, M., 2015; Opatřilová, D., 2013; Bartoňová, M., 2014; Vojtová, V., 2010; Hájková, V., 2008; Šolcová, I., 2009; nebo Květoňová, L., Prouzová, R., 2010). Naproti tomu J. Mareš (2013) socializaci dítěte na straně 41 dělí na primární (rodinnou) a sekundární (školní).

Faktory úspěšné socializace výše jmenovaní autoři dělí na **vnitřní (primární)**, kam zahrnují rodinné faktory a **vnější**. Do vnějších faktorů patří například společenská podpora rodinám s členem s mentálním postižením, zajištění náhradní rodinné nebo sociální péče, zajištění nediskriminující, celoživotní a respektující výchovy a vzdělávání, nutnost adekvátní profesní přípravy, vstup na trh práce a pracovní uplatnění, umožnění smysluplných zájmových aktivit, u dospělých osob s mentálním postižením pak i pobyt v samostatné domácnosti (Valenta, M., Müller, O., 2009).

Kromě školní docházky jako takové je pro formování sociálních vztahů, osamostatňování a zvyšování sebevědomí žáka základní školy praktické také velmi důležité **smysluplné využití volného času a jeho prožívání v bezpečné sociální komunitě**. M. Bartoňová (2014) uvádí, že všechny aktivity vztahující se k budoucímu uplatnění a také ty, které žákovi pomáhají překonávat překážky, působí jako intervenční kroky. Mezi ně autorka zařazuje například i zaměření se na žákovy koníčky a tím ho vést k **posílení jeho slabých stránek**. M. Černá (2015) dodává, že rodiče často zapomínají, že děti potřebují ke svému rozvoji volnost a že je v nejlepším zájmu vývoje dítěte, aby rodiče uměli hledět za hranice rodiny a také do budoucnosti dítěte.

Žák s lehkým mentálním postižením je také sexuální bytostí, především na II. stupni základní školy, kde je jeho chování markantně ovlivněno aktuálním tělesným sexuálním vývojem. M. Valenta s O. Müllerem (2009), podobně i M. Černá (2015) predikují, že **u osob s mentálním postižením je podstatným determinantem jejich sexuálních projevů kromě věku, pohlaví a vývojových charakteristik také hloubka postižení** a citují na straně 239 názor S. Matulaye z roku 1986 (Valenta, M., Müller, O., 2009), který říká, že *„čím hlubší je postižení, tím osoba méně sexuality projevuje a čím méně je jedinec postižen intelektuálně, o to obvyklejší je jeho sexuální vývoj“*. Autoři doplňují, že sexualita osob s mentálním postižením existuje jak na úrovni identity (líbit se sobě i druhým, být mužem nebo ženou), tak i na úrovni intimity (mít radost ze sexu, zažívat blízkost milované osoby apod.). Dále pak uvádějí, že mezilidské a partnerské vztahy jsou podstatnou složkou lidského života a že naplnění sexuality se významnou měrou podílí na kvalitě života, integraci a socializaci jak intaktní většiny společnosti, tak i jedinců s postižením. Je tedy od většinové společnosti **nelogické přisuzovat jedincům s mentálním postižením i v oblasti sexuality jakékoliv předjímající předsudky** (Valenta, M., Müller, O., 2009, s. 46 - 49).

2.3 Postavení poradenských a diagnostických zařízení

M. Valenta a O. Müller (2009) uvádějí, že nepostradatelnou poradenskou a diagnostickou roli v běžném životě žáků s lehkým mentálním postižením, jejich rodičů i pedagogů hrají dvě základní poradenská zařízení – **Speciálně pedagogické centrum** (dále SPC) a také místně příslušná **Pedagogicko-psychologická poradna** (dále PPP). U žáků s přidruženými poruchami chování, popřípadě žáků s nařízenou ústavní výchovou, nebo uloženou ochrannou výchovou, pak tuto roli plní také **diagnostické ústavy**, popřípadě poradenská místa zřízená v místě konkrétního pobytu žáků zařazených do některého z druhů institucionální výchovy (Vojtová, V., 2008). Jak doplňuje M. Bartoňová (2014), důležitou roli v této oblasti hrají též **střediska výchovné péče** (dále SVP), jejichž činnost je vymezena zákonem č. 109/2002 Sb. v platném znění a vyhláškou č. 458/2005 Sb. Významnou poradenskou úlohu ve školských zařízeních hrají i **školská poradenská pracoviště**, zřízená (stejně jako SPC a PPP) v souladu s vyhláškou č. 72/2005 Sb. v platném znění (Hájková, V., 2008).

Speciálně pedagogické centrum plní především úlohy depistáže a speciálně pedagogické a psychologické diagnostiky žáků s mentálním postižením, zaměřuje se i na ranou péči a ambulantní a poradenskou činnost pro postižené děti a jejich rodiče. Poskytuje

konzultace a metodickou pomoc učitelům a rodičům, například při zpracování individuálně vzdělávacích plánů. Často bývá SPC zřizováno při speciálních základních školách (Opatřilová, D., 2013).

Pedagogicko-psychologická poradna se zabývá převážně diagnostikou a návrhy na vřazení dětí do speciálních tříd a škol, diagnosticky i poradensky pomáhá rodičům i pedagogům, podílí se na vytváření individuálních vzdělávacích plánů, nebo se zaměřuje na děti s potížemi ve škole, například na žáky se specifickými poruchami učení i poruchami chování (Valenta, M., Müller, O., 2009).

Poradenské služby ve škole podle M. Bartoňové (2014) zajišťuje výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog a školní speciální pedagog. Tyto služby se zaměřují především na odbornou podporu při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a na kariérové (profesní) poradenství.

Úkolem poradenských pracovišť je podle M. Bartoňové (2014, s. 49) „... *dlouhodobá a pravidelná přímá práce s dítětem, spolupráce s jeho rodiči zaměřená na eliminaci školních problémů, podpora integrace dítěte, podpora jeho vzdělání. Tento poradenský systém péče se netýká jen dětí, ale i jejich rodin. Rodiče mají právo být informováni o vývoji svého dítěte, neméně důležité jsou též informace o sociální pomoci, o sociálně-právním zabezpečení. Speciálně pedagogická centra jsou velmi kladně hodnocena rodiči se speciálně vzdělávacími potřebami a také školskou veřejností. Jejich činnost spočívá v systematické speciálně pedagogické a terapeutické práci*“.

2.4 Předškolní a školní vzdělávání

Předškolní výchově dítěte s lehkým mentálním postižením (chceme-li směřovat k úspěšné integraci a inkluzi) **by měla předcházet raná péče**. Tu M. Valenta s O. Müllerem (2009, s. 217) vymezují jako „... *soubor zdravotnických, sociálních a pedagogicko-psychologických služeb a programů, aplikovaných od doby, kdy je u dítěte postižení zjištěno, do doby přijetí daného jedince vzdělávací institucí*.“ (podobně i Opatřilová, D., 2013; nebo Bartoňová, M., 2014).

Na ranou péči navazuje možnost **institucionalizované předškolní výchovy** - jako důležitý doplněk rodinné výchovy. Obecně podle M. Valenty a O. Müllera (2009) platí, že **v kterémkoli předškolním zařízení**, které je vhodné pro děti s mentálním postižením, **musí být** v konkrétním případě **plněny cíle informativně – formativní** (integrované bloky vzdělávacích nabídek a učiva, průřezově **zahrnující všechny vzdělávací oblasti** = složky výchovy), **a dále cíle diagnostické, respitní, reedukační, kompenzační a rehabilitační**.

Předškolní výchova primárně vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, který je podkladem Školního vzdělávacího programu konkrétního předškolního zařízení (Opatřilová, M., 2013). Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání stanovuje zejména rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy. Obsah předškolního vzdělávání je strukturován do vzdělávacích oblastí respektujících přirozený život, zrání i učení dítěte (Bartoňová, M., 2014).

Vzdělávací oblasti předškolního vzdělávání (RVP PV 2005) jsou:

- a) **Dítě a jeho tělo**, oblast směřuje na uvědomění si vlastního těla, rozvoj pohybu a fyzické i psychické zdatnosti, podporu vlastního zdraví
- b) **Dítě a jeho psychika**, oblast cílí na rozvoj řeči, zpřesňování vnímání, kultivaci citů
- c) **Dítě a ten druhý**, vzdělávací oblast se zaměřuje na rozvoj dovedností navazovat vztahy a vytváření prosociálních postojů
- d) **Dítě a společnost**, oblast má rozvíjet kulturně-společenské návyky a schopnosti žít ve společnosti, vytváření estetického vztahu k okolnímu světu
- e) **Dítě a svět**, oblast má zaštitit vytváření vztahu k místu bydliště, rozvoj schopnosti vážit si života v jeho různých formách, chápání vlivu člověka na prostředí (Valenta, M., Müller, O., 2009)

V rámci respektování dosažené vývojové úrovně každého jednotlivce s mentálním postižením **je třeba výchovně – vzdělávací obsah tohoto programu dále rozpracovávat do individuálních vzdělávacích plánů**. Tato forma individuálního vzdělávání cílí na specifika edukace jedinců s mentálním postižením a je potřeba ji minimálně jednou za školní rok revidovat (Opatřilová, D., 2013; podobně i Bartoňová, M., 2014). V rámci diagnostických, reedukačních, kompenzačních, rehabilitačních a respitních programů M. Valenta s O. Müllerem (2009) zdůrazňují význam logopedické péče a speciálních výchovných metod (především u těžších nebo kombinovaných forem mentálního postižení).

Přechod mezi předškolní a školní edukací (počátkem školní docházky) tvoří diagnostika školní zralosti (Valenta, M., Müller, O., 2009; podobně i Černá, M., 2015; nebo Bartoňová, M., 2014). M. Černá (2015) cituje D. Přinosilovou, která v roce 1998 vymezila pojem **školní zralosti jako zralost centrální nervové soustavy, která se projevuje odolností vůči zátěži, schopnosti soustředit se a emoční stabilitou**. M. Bartoňová (2014) školní zralost definuje jako dosažení takového stupně vývoje, které dítěti umožňuje účastnit se

vyučovacího procesu a je jedním z předpokladů připravenosti jedince na školu po stránce tělesné, duševní i sociální.

M. Bartoňová (2014) uvádí poznatky M. Vágnerové z roku 2000, která **jako předpoklady pro úspěšný školní začátek** uvádí především **zralost organismu**, kdy dítě snadněji využívá své schopnosti, lépe se soustředí a udrží pozornost. Dále pak **zralost centrálního nervového systému**, tento předpoklad pomáhá dítěti lépe se adaptovat na školní prostředí a také odolávat zátěži a **vyšší úroveň motoriky a senzomotorické koordinace**. Důležitá je také podle autorky **úroveň zrání**, která závisí na rozvoji zrakového a sluchového vnímání i na schopnosti spolupráce obou hemisfér.

M. Bartoňová (2014) uvádí **čtyři základní oblasti školní zralosti (podle J. Jirásky)**:

- 1. Tělesná schránka**, která zahrnuje tělesnou zdatnost, dobrý zdravotní stav, rozvinutou jemnou a hrubou motoriku, včetně senzomotorické koordinace
- 2. Duševní vyspělost** reprezentuje vyzrálou centrální nervovou soustavu, rozvinutá záměrná pozornost a vnímání, analyticko-syntetická činnost i paměť, celkový rozvoj řeči a schopnosti komunikace
- 3. Emoční zralost** jako citová stabilita, schopnost sebehodnocení, vyzrálou volních vlastností, samostatnost. Také schopnost přijímat nové poznatky a zvědavost, schopnost vyrovnat se se strachem nebo trémou (podobně i Mareš, J., 2013)
- 4. Sociální zralost** obsahuje schopnost být delší dobu bez matky, přijímat jiné autority, žít v kolektivu (přijmout roli žáka) a podřídit se školnímu režimu (podobně i Valenta, M., Müller, O., 2009).

M. Bartoňová (2014) na straně 66 zavádí podle M. Vágnerové z roku 2000 i pojem **školní připravenost**. Chápe ji jako souhrn kompetencí dítěte, nutných ke zvládnutí školního edukačního procesu. Školní připravenost v tomto pojetí zahrnuje především **chápaní hodnoty a významu školního vzdělávání** (souhrnně motivace dítěte), **dosažení socializační úrovně dítěte**, tedy přijetí role školáka a **zvládnutí základů verbální komunikace** i ztotožnění se a **přijetí základních norem hodnot a chování**.

Školní nezralost se projevuje neklidností, impulzivností či naopak těžkopádností a bázlivostí (Bartoňová, M., 2014). Za splnění určitých podmínek **lze tuto situaci řešit odkladem školní docházky** (s. 66).

V současnosti dochází i k legislativním změnám - novela Školského zákona, zákon č. 82/2015 Sb., mění v paragrafu č. 123 ustanovení, které se týká bezúplatnosti posledního

ročníku předškolního vzdělávání a v paragrafu č. 47 zavádí nová pravidla ke zřizování a organizaci přípravných tříd.

M. Valenta a O. Müller (2009) definují **předmět didaktiky** osob s mentálním postižením jako **vyučovací proces jedinců s mentálním postižením, na konci kterého stojí jedinec s určitou úrovní vzdělání. Cílem didaktiky je odpovědět na dvě základní otázky činnosti pedagoga – čemu učit** (teorie vzdělání – kurikula osob s mentálním postižením) **a jak učit** (teorie vyučování osob s mentálním postižením). M. Černá (2015) chápe vzdělávání jako proces, jehož výsledkem je vzdělání (ve své podstatě učení), tedy vzdělavatelnost jako schopnost být vzděláván. **Proces učení je tedy možné chápat také jako proces vzdělávání.** Tento bezhraniční proces vede jedince k získávání zkušeností, ovlivňujících kvalitu jeho života a způsob přizpůsobení se okolnímu prostředí. D. Opatřilová (2013) na straně 37 upozorňuje na důležitost procesu **humanizace speciálního školství**, kdy humanizaci vzdělávání definuje jako „...*aktivní a tvůrčí proces kultivace celoživotní vzdělávací cesty člověka, směřující k hledání lidské identity*“.

Teorie vzdělávání osob s mentálním postižením se především zaměřuje na výběr a úpravy obsahu vzdělávání s ohledem na výukové cíle. Výše jmenované je obsahem vzdělávacích programů, u žáků s lehkým mentálním postižením RVP pro základní vzdělávání, s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (Valenta, M., Müller, O., 2009), platnou pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v 6. až 9. ročníku základní školy do roku 2018. Žáci s lehkým mentálním postižením se na I. stupni základní školy vzdělávají již jen podle RVP ZV, a to v rámci minimálních výstupů vzdělávání RVP ZV a na základě individuálních vzdělávacích plánů (Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2016 [on-line]).

Výukové cíle jsou chápány jako (Kalhous, Z., Obst., O, 2002, s. 274) „... *představa o kvalitativních i kvantitativních změnách u jednotlivých žáků v oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické, kterých má být dosaženo ve stanoveném čase procesu výuky*“. **Obsahem vzdělávání** pak nazýváme soustavu vědomostí, dovedností, návyků, postojů a zájmů, které si žák musí osvojit. Cílem teorie vzdělávání osob s mentálním postižením je zmapovat formální stránku vyučovacího procesu, tedy především východiska a činitele, didaktické zásady, metody, organizační formy a vyučovací prostředky (Valenta, M., Müller, O., 2009). V souladu s těmito autory zařazuje A. Plháková (2007) mezi **psychologická východiska vyučování** (druhy učení) především učení podmiňováním, percepčně

motorické učení, verbální učení, pojmové učení, řešení problémů a sociální učení. J. Mareš (2013, podobně i M. Valenta a O. Müller (2009)) publikují **zákony učení**, jmenovitě zákon motivace, zákon zpětné informace, zákon transferu a zákon opakování. M. Černá (2015) jmenuje **základní didaktické zásady**, například zásadu názornosti, přiměřenosti, soustavnosti, trvalosti, dále zásady uvědomělosti a aktivity žáka, individuálního přístupu a integrovaného vyučování.

M. Valenta a O. Müller (2009) citují na straně 269 definici G. A. Lindnera z roku 1878 - „*Vyučovací metoda je cesta, po níž jde učitel se žákem, aby dosáhl vyučovaného cíle*“. Na stejné straně pak oba autoři uvádějí i další definici, tentokrát J. Maňáka z roku 1990 - „*Výuková metoda je koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, který je zaměřen na dosažení učitelem stanovených a žáky akceptovaných cílů*“.

Dělení výukových metod vhodných pro výuku žáků s lehkým mentálním postižením, podle M. Valenty a O. Müllera (2009).

A. Motivační metody autoři dělí na **úvodní** (vyprávění, rozhovor, demonstrace) a **průběžné** (orientační otázky, soutěžní moment, aktualizace učiva, následná demonstrace a příklady z praxe)

B. Expoziční metody jsou prezentovány jako **metody přímého přenosu poznatků - monologické** (metoda vyprávění, popis, instruktáž), **metody zprostředkovaného přenosu poznatků** (které jsou podle M. Valenty a O. Müllera (2009) pro žáky s lehkým mentálním postižením velmi vhodné, protože primárně zatěžují oblast první signální soustavy), dále **metody demonstrační** (například nástěnné obrazy, využití audiovizuální nebo počítačové techniky, pohybové demonstrace, komparativní demonstrace, metoda dlouhodobého pozorování či exkurze), **metody pracovní**, které podle autorů plní výchovné poslání, protože práce má terapeutické, psychologické i socializační vlivy, působí na oblast reedukace, kompenzuje i pomáhá rehabilitovat (jmenovitě manipulační, tedy montážní a demontážní práce, laboratorní práce, samostatná produktivní práce žáků, veřejně prospěšné nebo projektové aktivity, produktivní práce). Jako další jsou jmenovány **dramatické metody**, které těží z dětské hry. Podle role, do které aktér vstupuje, rozlišujeme dramatické hry do tří úrovní - simulace, alternace a charakterizace. Do těchto metod patří i klasická dramatizace a výchovná dramatika = dramika, podobně i V. Vojtová a M. Pavlovská (2013). A konečně **metody heuristické**, jejichž využití je limitováno stupněm mentálního postižení žáků, podle M. Valenty a O. Müllera (2009), ale z mnoha hledisek vykazují

nejvyšší didaktickou hodnotu (jde o sokratovskou metodu, projekt, či samostatnou tvůrčí práci)

C. Metody fixační (opakovací, procvičovací) jednak **metody opakování vědomostí**: (metoda otázek a odpovědí, samostatná práce s textem, opakovací krátké testy, souvislý verbální projev, domácí úkoly) a **metody nácviku dovedností** (intelektový trénink, motorický nácvik, nápodoba, dril)

D. Klasifikační metody jako longitudinální pozorování, souvislý verbální projev, soutěžní zkoušení, analýza žákovských prací, písemné práce, didaktické testy, výkonové zkoušky

M. Bartoňová (2014) naopak jako prioritní styl výuky u žáků s lehkým mentálním postižením a ve vztahu ke klimatu školy (v rámci realizace evropské dimenze ve vzdělávání) jmenuje **učení se zkušeností**. Toto učení obsahuje tři základní oblasti – **kooperativní učení, projektové vyučování a hru** (s. 80).

Pro doplnění a komparaci s výše uvedeným je vhodné prezentovat i **typologii vyučovacích hodin** (Skalková, J., 2013, s. 222). Podle převládajícího cíle vyučovací hodiny rozlišujeme hodiny motivační, hodiny osvojování nových vědomostí a dovedností, hodiny opakovací a procvičovací, hodiny používání vědomostí a dovedností v praktických činnostech, hodiny zkoušení a hodnocení osvojených vědomostí a dovedností a hodiny smíšené.

Význam hodnocení a sebehodnocení v edukaci žáků s lehkým mentálním postižením

Hodnocení je především motivačním a výchovným činitelem (Průcha, J., 2012). Podle RVP pro základní vzdělávání a vyhlášky č. 48/2005 Sb. v platném znění **je hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení vyjádřeno klasifikačním stupněm, slovním hodnocením, nebo kombinací obou způsobů** (viz Přílohy č. 2 až 19, části Klasifikace a prospěch, nebo Absence). O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady. Celkové hodnocení na vysvědčení se vyjadřuje třemi stupni, tj. prospěl s vyznamenáním, prospěl a neprospěl. Žák, který neprospěl, nepostupuje do vyššího ročníku, neprospěl lze pouze jednou na daném stupni (Valenta, M., Müller, O., 2009).

M. Bartoňová (2014) jako **cíl hodnocení vidí poskytnutí zpětné vazby žákovi**, který díky ní získává informace o tom, jak zvládá danou problematiku, jak dokáže pracovat s tím, co se naučil, v čem se zlepšil a v čem stále chybí. J. Mareš (2013) a M. Bartoňová

(2014) poukazuje na nutnost přechodu od všeobecně zažitého **sumativního hodnocení** (souhrnného, závěrečného, určeného pro veřejnost) k **hodnocení formativnímu** (dílní, průběžné, neveřejné, s detailnější zpětnou vazbou). M. Bartoňová (2014) doplňuje tuto kapitolu názorem J. Slavíka, který říká, že hodnocení žáků patří ke klíčovým nástrojům zjišťování a zajišťování efektivity vzdělávacího procesu. V rámci inkluzivního vzdělávání jsou zaváděny nové pojmy **assessment a podpůrná diagnostika** (Bartoňová, M., 2014).

Assessment je podle M. Bartoňové (2014) nejbližším mezinárodně srozumitelným ekvivalentem českého slova hodnocení. Zahrnuje v sobě výsledky šetření žakových silných a slabých stránek, ve srovnání jeho klíčových kompetencí. Jako podpůrnou diagnostiku v rámci assessmentu lze chápat dva základní směry a to **prospektivní diagnostiku**, která zjišťuje u žáků s problémy ve vývoji nebo v učení, tedy zda potřebují speciálně-pedagogická podpůrná opatření (i s ohledem na budoucí profesní vývoj) a **evaluativní diagnostiku**, což je samotný assessment, který nezbytně doprovází proces učení. Podpůrná diagnostika podle D. Opatřilové (2013) „...*předurčuje volbu adekvátních vzdělávacích možností při důrazném respektování individuálních potřeb žáka*“ (s. 70). Jako nejvhodnější formy hodnocení v inkluzivní formě edukace vidí M. Bartoňová (2014) slovní hodnocení, sebehodnocení a formativní hodnocení.

Sebehodnocení se podle M. Bartoňové (2014) vždy vztahuje k určitému dohodnutému úkolu, nebo úseku práce a je využíváno při hodnocení dovedností klíčových kompetencí. Jeho význam podle autorky tkví především v tom, že **u žáka posiluje vnitřní motivaci** na úkor motivace vnější (s. 111). J. Skalková (2013) v této souvislosti uvádí termín atribuce, která ovlivňuje strategii učení žáků. Pojem **atribuce** vyjadřuje, jakým způsobem žáci vnímají příčiny svých úspěchů nebo neúspěchů.

Vyučovací formu definuje M. Valenta s O. Müllerem (2009) v souladu s J. Průchou, E. Walterovou a J. Marešem (1995, in Valenta, M., Müller, O., 2009, s. 140) jako „... *vnější stránku vyučovací metody a také jako komplexní systémové pojetí řízení a uspořádání výuky v určité vzdělávací situaci*“.

M. Valenta a O. Müller (2009) jako vhodné vyučovací formy uvádějí vyučovací hodinu (výkladu, opakování a fixování, hodnocení žáků, kombinované), vyučovací blok, výrobní praxi, exkurzi, vycházku, výlet, frontální vyučování, skupinovou práci, individuální práci, individualizovanou výuku a projektivní výuku. M. Bartoňová (2014) doporučuje pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami především triádu **Učení ze zkušeností** a speciální

formy výuky jako projekty **Začít spolu, Daltonská škola, Zdravá škola a Otevřené vyučování.**

Didaktické pomůcky řadí M. Valenta s O. Müllerem (2009) do vyučovacích prostředků v užším slova smyslu. Lze je řadit podle mnoha parametrů, např. podle funkce (motivační, expoziční, fixační, klasifikační), podle určení (pomůcky pro předškoláky, školní věk, studenty a posluchače apod.), nebo například podle charakteristiky signálů (auditivní, vizuální, audiovizuální a podobně). **Didaktické pomůcky dnes řadíme na úroveň ostatních vyučovacích prostředků**, hlavně díky jejich úzké vazbě na didaktické zásady.

Jak uvádí J. Skalková (2013) **učební pomůcky** lze podle J. Maňáka (1995) v zásadě rozdělit na **skutečné předměty** (přírodniny, výrobky, preparáty), **modely** (statické i dynamické), **zobrazení** (obrazy, statická a dynamická projekce), **zvukové pomůcky** (hudební nástroje, CD a jiné audionahrávky), **dotykové pomůcky** (reliéfní písmo, slepecké písmo), **literární pomůcky** (učebnice, příručky, texty) a **počítačové programy**.

Zásadním a neodmyslitelným pilířem výchovně vzdělávacího procesu na základní škole praktické je **osobnost speciálního pedagoga**. M. Valenta s O. Müllerem (2009) zahrnují do základní výbavy tohoto specialisty **obecně lidskou výbavu** (profesní zdatnost v širším slova smyslu – osobnostní předpoklady potřebné ke kvalitní sociální interakci, percepce a na ni navazující komunikaci) a **profesní zdatnost v užším slova smyslu** (fyzické a psychické zdraví, pevnou vůli k překonání těžkostí a překážek, pracovitost, cílevědomost, systematickosti a lásku k lidem). Jako předpoklady a požadavky pro práci speciálního pedagoga vidí D. Opatřilová (2013) například **profesionalitu, trpělivost, emocionální vyrovnanost, odbornost, kreativnost, humanistickou orientaci, empatickosti a komunikativnosti**. Jiná autorka, V. Hájková (2008), rozděluje profesionální kompetence pedagoga na osobnostní a odborné, ty pak dále na oborově předmětové a vlastní pedagogické kompetence.

S profesní zdatností speciálního pedagoga souvisí jeho styl výchovy, zahrnující přístupy k žákům s mentálním postižením (Valenta, M., Müller, O., 2009). M. Bartoňová (2014) vidí v učiteli klíčový potenciál pro realizaci kurikula. Jeho hlavním úkolem v inkluzivní škole je **individualizace a diferenciaci ve vzdělávání**. Zároveň s tím musí docházet i k **potlačování frontální výuky směrem ke kooperativnímu vyučování**, které zásadně ovlivňuje **sociální klima skupiny, třídy i celé školy** (s. 90 – 91).

V období dospívání začínají i žáci s lehkým mentálním postižením uvažovat o vlastní budoucnosti, o **profesním zaměření** (Bartoňová, M., 2014). K úspěšnému zapojení v oblasti pracovního trhu slouží „**Tranzitní program**“ (Valenta, M., Müller, O., 2009) nebo „**Perspektivní orientace**“ (Vojtová, V., 2010). Úkolem těchto programů je co nejlépeji překlenout přechod mezi základní a střední školou a pomocí diagnostiky, například tvorbou portfolia, testem zájmových struktur, obrázkovým testem pro výběr povolání nebo hodnocením vlivu klíčových osob (Valenta, M., Müller, O., 2009), dále také pomocí návštěv středních škol, náborových setkání nebo za pomoci neziskových organizací, vybrat nejvhodnější směřování dalšího osobního i profesního vývoje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Shrnutí

Druhá kapitola práce se nejprve zabývá příčinami vzniku mentálního postižení a vlivem osobnostních charakteristik jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami na jejich socializaci a integraci. Text pokračuje rozбором působení faktorů z rodinného prostředí a zkoumá také způsoby, jakým tyto děti (žáci) prožívají svůj volný čas. Dále se v jedné ze subkapitol přibližuje přínos poradenských zařízení na tento proces, včetně role diagnostiky. Největší díl této části práce tvoří shrnutí základních vlivů, které působí na žáka s lehkým mentálním postižením v průběhu předškolního a školního vzdělávání.

3 Aktuální edukační přístupy a teorie

3.1 Alternativní strategie edukace

M. Bartoňová (2014) jako premisu k alternativnímu typu vzdělávání (s důrazem na klima školy) uvádí na straně 79 **čtyři pilíře vzdělávání** (převzato ze Zprávy Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století - Učení je skryté bohatství“ z roku 1997). První pilíř je nazvaný **Učit se poznávat** (jinak učit se učit). Druhý pilíř se týká akční gramotnosti a je pojmenován **Učit se jednat**. Předposlední pilíř je orientován na porozumění lidem, toleranci, porozumění mezi národy a vztah k menšinám a byl nazván **Učit se žít s lidmi**. Poslední, čtvrtý pilíř, **Učit se být** se zabývá oblastí stanovování priorit a odpovědností jedince.

Alternativní pedagogiku definuje M. Valenta a O. Müller (2009; podobně i Průcha, J., 2012) jako soubor **takových koncepcí, přístupů, výukových a výchovných cílů a organizačních forem, které nejsou obvyklé pro školský systém toho kterého státu**. Alternativní mohou být i jednotlivé přístupy pedagogů, nebo atmosféra celých tříd či škol (alternativniskoly 2016 [on-line]). M. Valenta a O. Müller (2009) dále uvádějí, že **do tohoto konceptu spadá, kromě hlavních pedagogických směrů i pomáhající prostředí, servis nebo aktivity, které jsou zaměřené převážně na sociální rehabilitaci klientů** (zákon č. 108/2006 Sb., v platném znění), například chráněná prostředí (chráněné pracovní místo, byt, domácnost, zaměstnávání), aktivační centrum, asistenční služby, centra integrované podpory nebo denních služeb, klub aktivního sociálního učení nebo Job klub, také i Hnutí sebeobhájců (Černá, M., 2015).

Společné prvky alternativních škol, podle M. Valenty a O. Müllera (2009), jsou například pedocentrismus, důraz na vlastní aktivitu žáka, zavádění praktických prvků do vzdělávání (posilování těchto kompetencí), hravý a zajímavý způsob výuky, důraz na rozvíjení individuality a pozitiv dítěte, nebo princip integrace (inkluze).

Mezi opakující se znaky alternativních škol v České republice, podle (alternativniskoly 2016 [on-line]) patří **snaha získat dítě pro vzdělávání, přátelský, vstřícný a motivující vztah mezi učitelem a dítětem, spolupráce s rodinou dítěte, co nejaktivnější zapojení dítěte ve výuce, pěstování odpovědnosti a jeho spoluúčast na rozhodování, propojování předmětů, prostředí přizpůsobené dětem, vyučování bez zvonění, podle momentálního zaujetí nebo únavy a slovní hodnocení**.

ALTERNATIVNÍ ŠKOLY A SMĚRY

1. Batavská škola, systém dvou učitelů (na tuto koncepci navazuje americký mainstreaming), v českých školách legislativně zakotvený, ale v současnosti z finančních a personálních důvodů nevyužívaný (Valenta, M., Müller, O., 2009). Podle M. Bartoňové (2014) s některými prvky tohoto směru ale inkluzivní změny počítají.

2. Progresivní výchova (J. Dewey), základem je pracovní činnost – učební plán vychází z praktických oborů a činností. V současném školství nelze vyloučit základní předměty z vyučování z důvodu nesystematičnosti takového vzdělávání, ale základní škola praktická klade v zásadě velký důraz na výchovné předměty a propojení výuky s praxí (Valenta, M., Müller, O., 2009). Propojení teorie s praktickou činností obsahují i koncepty integrace a inkluze (Bartoňová, M., 2014).

3. Montessori koncept (M. Montessori) se zaměřuje na senzomotorickou výchovu převážně v předškolních zařízeních, typický je bezvýhradný pedocentrismus, učitel se stává asistentem dítěte. Inspirací může být plné respektování osobnosti dítěte a jeho potřeb, relaxovaná výuka bez stresu i důraz na vliv kladné motivace (Valenta, M., Müller, O., 2009). Rozdělení třídy na centra, pomůcky dostupné každému věku dítěte, kosmická výchova (přírodní vědy). Speciální malby na zdech, ve třídě jemné textilie a přírodní materiály. Žáci sedí v lavicích čelem k tabuli a pohromadě podle svého temperamentu – tak vypadá Montessori třída podle (alternativniskoly 2016 [on-line]).

4. Daltonský plán (H. Parkhurstová), podle M. Valenty a O. Müllera (2009) je základem svoboda dítěte při vzdělávání – žák sám určuje tempo, zrušení vyučovacích hodin a zavedení měsíčních smluv (samostudium), specializované pracovní, maximální diferenciací výuky - dnes využíváme koncepty individualizace výuky podle úrovně konkrétního žáka a přizpůsobení tempa výuky (Bartoňová, M., 2014). Motivační hodnota „smluv“ je vhodná spíše pro žáky s poruchou chování (Vojtová, V., 2010). M. Bartoňová (2014) na Daltonské škole vyzdvihuje princip aktivity – posilování metod samostatného učení žáků, také zrušení rozdělení podle věku i zřizování odborných pracoven.

5. Winnetská soustava (C. W. Washburn) samostudiu věnuje jen polovinu vyučovacího času, druhou polovinu vyplňují společné činnosti. Žák má seznam učiva na dva roky – v učivu postupuje vlastním tempem, završením je didaktický test, který žák buď zvládne a postupuje nebo ne. Z tohoto systému se do dnešní doby příliš neujalo, důvodem jsou problémy s dlouhodobou motivací i koncepce sama sobě aplikovaných didaktických testů (Valenta, M., Müller, O., 2009).

6. Jenský plán (P. Peterson) je typický školní pospolitostí, didaktizovanou životní situací, rozhovorem v kruhu, hrou, kurzy, slavnostmi a střídáním formy práce. Týdenní pracovní plán tvořený jádrem (tvoří ho z 50% konkrétní pedagogický problém) a fixovaný monitory, také důraz na prožití celých výrobních postupů. Běžná integrace žáků s postižením, využitelné je pro současnost i střídání individuální práce se skupinovou či hromadnou, i motivační funkce starších žáků – monitorů a důsledné zaměření na výrobní praxi (alternativniskoly 2016 [on-line]).

7. Globalizační princip (O. Decroly) zrušil systém předmětů, zaměřuje se na výchovu životem k životu, což obsahuje praktické okruhy vzdělávání, zájem dítěte, přirozené prostředí bez represe, samostatnou práci žáků a obhajobu referátů. Globální metodika sensorické výchovy překonává M. Montessori, v dnešní praxi jsou využívány důraz na klima školy, orientace na skutečný zájem dítěte, význam samostatné práce a veřejné obhajoby vlastní tvorby (Valenta, M., Müller, O., 2009; podobně i Průcha, J., 2012)

8. Waldorfská škola (R. Steiner) - v ní je dítě zcela svobodné, je vedeno k aktivnímu prožívání umění i rukodělných činností, v současnosti prožitková pedagogika, nejsou vysvědčení ani tresty. Učí se v epochách za využití forem (kreslení, tvarování, formování), třídy žáků se zdravotním postižením jsou strukturovány pouze podle věku, princip eurytmie. V současnosti velmi využívaná je prožitková pedagogika, dále u žáků s postižením kreslení, modelování i formování jako způsob relaxace i kompenzace a také využití multisenzorického vzoru eurytmie v přístupu k rehabilitaci a edukaci (Valenta, M., Müller, O., 2009). Výuka na Waldorfské škole začíná (podle alternativniskoly 2016 [on-line]) osobním přivítáním, vyučování probíhá v dvouhodinových epochách po dobu až čtyřech týdnů po konkrétních tématech jednoho předmětu. Tyto jednotlivé bloky mají tři části – rytmičnou, hlavní a vypravovací.

9. Pro Camphillské komunity (K. König) jsou typické biblické večery, konference o dítěti, sociální zákon a fond, společné slavnosti, rituály a činnosti, společné stravování, strukturace pracovníků camphillu, pedagogický optimismus, využití různých typů terapií, eurytmie a vzdělávání od mateřské školy až po střední školu přímo v komunitě. Tento systém je, jako komplex, velmi vhodný pro jedince s mentálním postižením, s poruchami autistického spektra, jedince s psychotickými poruchami a drogově závislé (Valenta, M., Müller, O., 2009; podobně i Průcha, J. 2012).

DALŠÍ ALTERNATIVNÍ STRATEGIE VZDĚLÁVÁNÍ

1. Začít spolu typicky rozvíjí všechny stránky osobnosti žáka, edukace probíhá ve vztazích, důležité jsou diskuze, vlastní komentáře, respekt a odpovědnost v rámci nabídek činností, dlouhodobé projekty. Výuka probíhá v centrech aktivit, nutná spoluúčast rodiny, asistence při výuce, značný význam je přisuzován sebehodnocení a průběžné evaluaci (Bartoňová, M., 2014). Step by step je v České republice realizován s podporou Sorosovy nadace pod názvem Začít spolu. Třída je rozdělena na centra aktivit, což jsou vlastně skupiny stolků s příslušenstvím a policemi (Průcha, J., 2012).

2. Zdravá škola je orientovaná na vytvoření zdravého prostředí ve škole a výchově ke zdravým životním návykům a chování, k diskuzím, možnost volby, k samostatnému řešení problémů a spolupráce s obcí (Bartoňová, M., 2014). Projekt Zdravá škola vznikl v České republice v roce 1991, jeho hlavním koordinátorem je Národní centrum podpory zdraví. Zdravá atmosféra ve škole se v tomto projektu opírá o tři základní pilíře – pohodu prostředí, zdravé učení a otevřené partnerství (Bartoňová, M., 2014; podobně i alternativniskoly 2016 [on-line]).

3. Problémové vyučování podle M. Bartoňové (2014) staví na řešení konkrétního, ze života vycházejícího problému. Preferuje uplatnění podle individuálních možností žáka, spolupráci, zážitek úspěchu, překonávání zaběhlých metodik a odtrženosti od reálného světa, využívá i prožitkovou pedagogiku a umožňuje dokončení práce a překonání překážek.

4. Otevřené vyučování, ve kterém je centrem činnosti dítě a škola je místo, kde zažívá úspěch. Typické jsou společná činnost v kruhu, svobodně volená práce, týdenní plánování, řešení projektů, rozvíjení individuálně-specifických schopností jednotlivců a příprava na život (Bartoňová, M., 2014, podobně i Průcha, J., 2012).

Dalšími alternativními metodami edukace jsou také **Integrovaná tematická výuka**, **Lesní (přírodní) škola**, nebo **Domácí (individuální) vzdělávání** (alternativniskoly 2016 [on-line]).

3.2 Rodina a její role ve vzdělávání

Rodinu je třeba chápat jako centrum intervence a komplexní podpory dítěte s mentálním postižením. Rodina je pro dítě mikrosvětlem, vzorovou společností, jejímž prostřednictvím si žák osvojuje základní vzorce chování, návyky, dovednosti i strategie pro překonávání obtíží a zvládání stresových situací cituje V. Hájková (2008) J. Dunovského z roku 1999.

Podle M. Bartoňové (2014) je **rodina malá společenská skupina složená ze dvou dospělých opačného pohlaví a jejich potomků. Členové rodiny jsou navzájem spjati řadou vazeb – biologických, psychických a společenských.** Toto prostředí by mělo být místem, kde její členové najdou porozumění, pocit radosti i bezpečí. Je to místo, ve kterém se může každý realizovat, rozvíjet a také přispívat k zajišťování spokojeného života rodiny. Rodina je základem socializace, formuje člověka směrem k zařazení do společnosti, předává tradice a návyky - M. Bartoňová (2014) uvádí poznatky J. Koluchové z roku 1988.

Funkce rodiny většina autorů charakterizuje jako souhrn úkolů, které by měla rodina plnit vůči svým členům v rámci daného sociálního prostředí, ale i ve vztahu ke společnosti (Bartoňová, M., (2014) cituje S. Střelce z roku 1992; podobně i Valenta, M., Müller, O., 2009; nebo Vágnerová, M., 2012).

a) Výchovná funkce rodiny znamená, že rodiče přebírají odpovědnost za svoje děti, a zároveň jim zajišťují odpovídající výchovu, vzdělání, bezpečí a vštěpují správné mravní zásady (Bartoňová, M., 2014). Podle P. Říčana (2006) je hlavním společným úkolem rodičů vychovávat svoje děti, přičemž přijetí dítěte a jeho plnohodnotný rozvoj v rámci daných možností je jediný a správný výchovný přístup

b) Ekonomicko-zabezpečovací funkce rodiny - v rámci této funkce rodiče především zabezpečují materiální potřeby rodiny a podporují své děti. Podílejí se i na stabilitě státu a souhrnně tak zajišťují správný, zdravý a socializační vývoj dětí - M. Bartoňová (2014) uvádí poznatky S. Střelce z roku 1998

c) Biologicko-reprodukční funkce rodiny jako primární funkce zabezpečuje uspokojení biologických potřeb členů rodiny. Úzce souvisí s ekonomickou funkcí, obzvláště u rodin s početným potomstvem (Bartoňová, M., 2014)

Vlivy působící na rodinu s dítětem s mentálním postižením

Legislativa, obecně politika státu a vliv médií vůči lidem se speciálními potřebami. Dále **škola dítěte a oslovení odborníci**, společnost jako celek se svými postoji. Podstatné jsou i vlivy jako **způsob vedení školy, kam dítě chodí, vzdělávání jeho učitelů, kvalita spolupráce mezi školou a rodinou**. Velmi důležité postavení mají **psychologické parametry rodiny**, tedy rodinná dynamika, rodinná resilience (Šolcová, I., 2009), schopnost vyrovnat se s postižením dítěte. V rodině se mohou vyskytnout i **další stresové faktory ovlivňující rodiče** a jejich prožívání postižení dítěte a nezanedbatelný vliv má i socioekonomické postavení rodiny (Valenta, M., Müller, O., 2009).

Vlivy působící na rodinu a zároveň ovlivňující výchovně-vzdělávací proces žáka s mentálním postižením

M. Bartoňová (2014) ve srovnání s výše uvedeným textem **vyjmenovává** mezi základními faktory ovlivňující rodinu a výchovně-vzdělávací proces dítěte například **postavení dítěte v rodině, interakci rodič – dítě, přírodní a sociální prostředí rodiny, způsob přípravy na institucionální výchovu, také i způsob a intenzitu komunikace dítě – rodina – škola. Do těchto procesů podle autorky výrazně zasahují i poradenská podpora rodiny, celkové postavení rodiny s dítětem s mentálním postižením, sourozenecké vztahy v rodině i míra rodinné resilience.** Zdroje odolnosti rodiny V. Hájková (2008) dále dělí na vnější (socioekonomická situace rodiny, sociální podpůrná síť) a vnitřní (rodinné, soudržné a individuální) – viz Přílohy č. 2 až 19, části Vztah rodičů ke studiu dítěte, nebo Pokračuje ve studiu.

Přehled druhů podpory poskytované rodičům s dítětem s mentálním postižením

Legislativní podpora (platné zákony, vyhlášky a metodické pokyny upravující vzdělávání žáků s mentálním postižením, včetně možností pracovního uplatnění), **finanční podpora** (sociální příspěvky a dávky), **operativní podpora** (materiální podpora žáků s mentálním postižením v průběhu jejich vzdělávání či pracovního uplatnění), **poradenská podpora** (poradenství v oblastech zdravotnické a lékařské, psychologické a pedagogické), **vzdělávací podpora** (učitelé základních škol, pedagogicko-psychologické poradny, speciálně-pedagogická centra, individuální vzdělávací plány), **informační podpora** (zdroje informací o typu postižení, jeho symptomech a možnostech práce s dítětem s mentálním postižením) a **svépomocná podpora** (aktivita samotných rodičů dětí s mentálním postižením, sdružení, kluby neziskové organizace), podle Černé, M., (2015; podobně i Valenta, M., Müller, O., 2009)

Faktory ovlivňující formování osobnosti žáka s lehkým mentálním postižením

a) vnější faktory jako sociální a přírodní okolnosti a životní prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, souhrnně tedy faktory politické, ekonomické, vědecké, kulturní, duchovní a přírodní

b) vnitřní faktory, tedy úroveň jednotlivců i celé výchovné skupiny, jejich vrozené i získané vlastnosti, individuální odlišnosti dítěte a jeho získané zkušenosti (Bartoňová, M., 2014)

3.3 Inkluzivní didaktika a základní škola

„V edukačním procesu žáků s lehkým mentálním postižením je nutné soustředit se na zabezpečení samostatnosti při každodenně se opakujících aktivitách, na vedení žáků s mentálním postižením k samostatně utvářenému učení se a ke schopnosti rozhodovat se pomocí formy otevřeného učení. Důraz je kladen na vlastní sebehodnocení a uvědomění si silných a slabých stránek. Plánování inkluzivního vyučování ve třídě nebo ve škole předpokládá vzít v úvahu individuální dodatečná podpůrná opatření...“ (Bartoňová, M., 2014, s. 122).

D. Opatřilová (2013) uvádí, že pro úspěšnou inkluzivní didaktiku žáků se zdravotním postižením je nutné počítat s **možným ovlivněním** ze strany **osobnostních faktorů žáka, struktury žákovské osobnosti a momentálního zdravotního stavu, únavy a stresu žáka, či psychomotorického neklidu i záchvatových stavů**. Důležité jsou i **vlivy prostředí, způsob zpracování učiva konkrétním žákem, možnost během edukace relaxovat nebo si hrát**. Značného významu nabývají i **použité terapeutické a podpůrné koncepty a samotná osobnost edukátora**.

V. Hájková (2008) tvrdí, že odborně i lidsky připravený speciální pedagog je jedním z hlavních činitelů úspěšné integrační a inkluzivní praxe a v tomto rámci je nutné trvale posilovat pozitivní postoje pedagogů. Speciální pedagog neplní podle D. Opatřilové (2013) jen funkci edukátora, ale často plní i funkci poradce. Učitel musí v procesu inkluze reflektovat speciálně-pedagogické potřeby žáka, míru jeho podpory a spolupracovat s rodinou. Od navázání vztahu učitele se žákem se odvíjí úspěch a kvalita celé edukace. To vše se pak odráží na **příznivém sociálním klimatu ve třídě** (Bartoňová, M., 2014).

Podstatnou podmínkou rozvinutí příznivých inkluzivních podmínek je **přístup konkrétní školy a případné změny jejího chodu**. V. Hájková s I. Strnadovou (in Květoňová, L., Prouzová, R., 2010) uvádějí **tři základní druhy přístupu škol k inkluzivním vizím**. Prvním z nich je **instrumentální přístup**, při kterém školy vyhoví požadavkům jako nařízením shora a pasivně se podřídí inkluzivnímu trendu místo toho, aby se v jeho rámci profileovaly. Důležitý je **existenciální přístup**, v rámci kterého školy vítají inkluzivní změny a využívají je k autonomnímu vývoji, řízení a zavádění inovací. Odmítáním se vyznačuje **militantní přístup**, v jehož průběhu školy hájí své zájmy a zaběhnuté systémy bez reflexe směřující k dalšímu vývoji.

Mezi zásadními faktory, které ovlivňují úspěšnou edukaci žáka s postižením, uvádí D. Opatřilová (2013) **respektování potřeb žáka na uspořádání vyučování, použití přiměřených forem výuky a uplatňování zásad plánování vyučování**. K tomu doplňuje M. Bartoňová (2014) že, k realizaci školních podpůrných inkluzivních opatření je reorganizace fungování školy nezbytná, a nabízí na straně 128 pojem **didaktika speciálně-pedagogické podpory**. Tento termín podle autorky zahrnuje širokou škálu opatření počínaje školním učením, přes rozdílný charakter poruch učení až k postižení v učení. Potřebné změny ve škole pak vymezuje jako změny v hodnocení výkonů, vytvoření variant v rámci školního kurikula, sestavení týdenních individuálních plánů v rámci nezbytné diferenciaci a individualizace vyučování.

Společná výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků intaktních ovlivňuje podle V. Hájkové (2008) i předpoklady a individuální nároky každého žáka. Školy společně s jejich pedagogy také musejí hledat a uplatňovat nové didaktické metody a prostředky a tím společnou edukaci usnadňovat. M. Bartoňová (2014) doplňuje, že zásadním se v inkluzivním vzdělávání stává rozvoj sociálních dovedností, který vychází z významu emocionální inteligence v mezilidské interakci.

Složky emocionální inteligence podle G. H. Gregoryho a C. Chapmana z roku 2006, prezentuje M. Bartoňová (2014, s. 129-130)

a) Vědomí sama sebe tedy schopnost jedince cítit a pojmenovat potřeby. Inkluzivní škola musí pomáhat žákům diskutovat o jejich pocitech v různých situacích a vést je k otevřenému uvažování za pomoci rozmanitých informačních zdrojů

b) Řízení/zvládnutí emocí jako rozpoznání a označení pocitů a vhodné reakce. U žáků využíváme naučitelných momentů, abychom jim pomohli naučit se zvládat své emoce (hluboké dýchání, někdy chvíli vyčkat, zapojit i fyzický pohyb)

c) Vnitřní motivace prezentuje schopnosti jako vytrvalost, stanovení cílů a oddálení uspokojení. Edukace musí pomoci žákům najít své místo a vytrvat i v obtížných a náročných situacích, pomoci správně stanovit cíle a naučit se řešit problémy

d) Empatie vyjadřuje schopnost jedince vcítit se do pocitů druhého člověka. Učitel musí povzbuzovat žáky, aby se vcítili do kůže jiného, aby se zamysleli nad trápením někoho druhého, vhodné jsou například modelové situace a diskuze

e) Sociální dovednosti jsou kompetence, které jedinec užívá ke čtení a zvládnutí emocionální interakce. Žáky je potřeba učit sociální dovednosti, procvičovat je během

skupinové práce, nebo modelovat sociální situace. Významný je také popis chování a reakcí, což vede ke zvládnutí náročných situací

Žáci s lehkým mentálním postižením obtížně zvládají učení vzhledem k menší schopnosti osvojit si, zpracovat a uložit informace. Mají nedostatečně rozvinutou slovní zásobu i představivost a vyskytují se u nich problémy při vybavování slov. Potřebují získávat **nové poznatky především praktickými činnostmi nebo pomocí příkladů** (Valenta, M., Müller, O., 2009). M. Bartoňová (2014) cituje M. Henleye, R. Ramseyho a F. Algozzineho z roku 2002, kteří považují za klíčové **učit žáka přemýšlet a jednat takovým způsobem, aby se vědomě učil a podával výkon**. Tento přístup je stěžejní jak pro podporu odlišnosti žáků, tak i pro jejich učení vytvářet si efektivní strategie vlastního učení. Tohoto cíle je potřeba **dosahovat využíváním speciálních didaktických pomůcek, didaktických prostředků a edukačních strategií i volbou vhodných edukačních forem a žádoucí edukační přípravou** citace M. Bartoňové, B. Bazalové a J. Pipekové z roku 2007 (Bartoňová, M., 2014).

3.4 Podpůrná opatření

Současné legislativní a koncepční změny ve školství vycházejí z řady dlouhodobých strategických materiálů a prací vládních agentur. Mezi nejznámější koncepty a vize lze řadit:

1. Dlouhodobou vizi resortu práce a sociálních věcí pro oblast sociálního začleňování z května 2012. Dokument kromě definic pojmů z oblasti sociálního začleňování popisuje stav situace jednak obecně v celé České republice, následně se detailně věnuje situaci v oblasti sociálního začleňování (vývojem situace, monitoringem, financováním). Vytyčuje oblasti podpory (priority, cíle a opatření v oblasti sociálního začleňování) a definuje možnosti a přístupy k inkluzivním trhům práce. Závěrečné kapitoly jsou věnovány vývoji v oblasti sociálních služeb (sociální a důchodová reforma, zdravotní péče) (Dlouhodobá vize resortu práce a sociálních věcí pro oblast sociálního začleňování 2012 [on-line])

2. Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na léta 2015 – 2020 zveřejněný v roce 2015. Jde již o šestý národní plán v pořadí, který v návaznosti na předchozí pokračuje v návrzích na řešení problémů okolo odstraňování bariér i podpory organizací osob se zdravotním postižením. Nově jsou v plánu zařazena témata jako rizikové situace, přístupnost informací a veřejných služeb, možnosti uplatnění

inkluzivního vzdělávání nebo nastavení transparentního způsobu financování sociálních služeb. Dokument také zavádí podpurná opatření pro osoby s omezenou svéprávností a věnuje se zlepšení podmínek přístupu osob se zdravotním postižením k výkonu volebního práva (Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na léta 2015 – 2020 2015 [on-line])

3. Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 vypracovalo MŠMT v roce 2014. Mezi strategickými prioritami uvádí především snižování nerovnosti ve vzdělávání, podporu kvalitní výuky i učitelů, odpovědnost a efektivitu při řízení vzdělávacího systému. V rámci implementace této strategie dokument podrobně rozebírá nástroje vzdělávací politiky, finanční zajištění celého procesu včetně monitoringu a vyhodnocení (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 2014 [on-line])

4. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015 – 2020 vznikl v návaznosti na výše uvedenou Strategii vzdělávací politiky. Úvodní kapitola přibližuje mezinárodní souvislosti, hlavní trendy v oblasti ekonomiky a vzdělávání a demografické studie. Kapitola nazvaná „Strategie rozvoje regionálního školství“ se věnuje výhledu předškolního, základního, středního a vyššího odborného vzdělávání. Dále rozvoji sítě škol, zefektivnění systému hodnocení žáků, rovnými příležitostmi, zlepšováním podmínek pedagogických pracovníků, vzděláváním pro udržitelný rozvoj, ústavní, ochrannou a preventivně-výchovnou péčí, dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků a řízení školského systému. Závěrečná kapitola je zaměřena na financování regionálního školství (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015 – 2020 2015 [on-line])

5. Situační zprávu o inkluzivním vzdělávání z roku 2015 se především zabývá implementací zákona č. 82/2015 Sb. a opatření, které na tuto novelu navazují, například vyhláškou č. 27/2016 Sb., zrušením přílohy RVP ZV-LMP, dalším vzděláváním pedagogických pracovníků a zaváděním nových diagnostických a intervenčních nástrojů. Dokument se také věnuje standardům kvality poradenských služeb, doporučením ke zřízení funkce asistenta pedagoga a zavedení povinného posledního ročníku předškolního vzdělávání. Dokument také zmiňuje dotační a rozvojové programy MŠMT, Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018 a Operační program VVV (Věda, výzkum, vzdělávání) (Situační zpráva o inkluzivním vzdělávání 2015 [on-line])

6. Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018 vypracovalo MŠMT společně s Vládní agenturou pro sociální začleňování v romských lokalitách v roce 2015. Plán je rozdělen na pět strategických cest, které nesou názvy podle oblastí, na které jsou

zaměřeny. První cesta byla pojmenována „Čím dříve, tím lépe“, druhá „Inkluze je přínosem pro všechny“, třetí „Vysoce kvalifikovaní odborníci“, čtvrtá „Podpůrné systémy a mechanismy financování“ a pátá, poslední „Spolehlivá data“. Každá cesta je rozdělena podle jednotlivých úrovní, například úroveň systému, zřizovatelů, krajů, úroveň škol, nebo mechanismy financování (Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018 2015 [on-line])

Velmi důležitým dokumentem je **Katalog podpůrných opatření**, který byl vypracován za součinnosti MŠMT, organizace Člověk v tísni a Univerzity Palackého v Olomouci a publikován v průběhu roku 2015. Podpůrná opatření vycházejí z aktuální novely Školského zákona, jsou v novele definována v paragrafu č. 16, odstavec 1 (s. 9) jako „...*nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením*“. Na stejné stránce, v odstavci 2 je vyjmenováno, v čem spočívají podpůrná opatření, odstavec 3 pak uvozuje, že „*Podpůrná opatření podle odstavce 2 se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti...*“. Podpůrná opatření by celkově měla žákovi pomoci naplnit jeho vzdělávací potenciál a přinášet mnohem větší prostor v individualizaci výuky podle potřeb jednotlivých žáků. Katalog podpůrných opatření je ucelený manuál, vnitřně členěný na osm částí (část obecná a pak podle typu postižení nebo znevýhodnění), jenž přináší žákům s potřebou podpůrných opatření, jejich vyučujícím, ale i rodičům a dalším zájemcům ucelený přehled možných prostředků podpory ve vzdělávání. Oblasti podpůrných opatření uvedených v katalogu se dělí na Obecné, Organizační podmínky vedoucí k naplnění podpůrných opatření a Personální podmínky vedoucí k implementaci podpůrných opatření (Podpůrná opatření ve vzdělávání 2015 [on-line]).

MŠMT samostatně vydalo **Přehled podpůrných opatření** (Přehled podpůrných opatření 2015 [on-line]), který se člení na část obecnou, část A a část B a jmenuje také přílohy, které uvádí Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. **Obecná část Přehledu podpůrných opatření** se zabývá především logikou práce se stupni podpůrných opatření, možnostmi jejich kombinace a také pravidlem, které určuje, že podpůrná opatření vyšších stupňů v sobě vždy zahrnují současně i obsah nižších stupňů. V obecné části je vysvětlen princip normované finanční náročnosti podpůrných opatření a uplatnění podpůrných opatření ve vzdělávání žáků i ve školských zařízeních. Dále je v obecné části specifikován postup

výběru speciálních učebnic, pomůcek a kompenzačních pomůcek pro žáky, kteří nejsou ve výčtech uvedeni (žáci s dlouhodobým závažným onemocněním, s duševním onemocněním apod.). **Část A Přehledu podpůrných opatření** slouží jako strukturovaný výčet podpůrných opatření v I. až V. stupni. **Část B Přehledu podpůrných opatření** je věnována výčtu speciálních učebnic, dalších výukových materiálů a kompenzačních pomůcek, které jsou nezbytné pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v různých stupních podpory a pravidlům pro jejich použití školou a školským zařízením. **Přílohy Přehledu podpůrných opatření** (a Vyhlášky č. 27/2016 Sb.) jsou formuláře IVP (Individuálního vzdělávacího plánu), PLPP (Plánu pedagogické podpory), Zprávy školského poradenského zařízení a Doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole a školském zařízení (Komentář k přehledu podpůrných opatření 2015 [on-line]).

Katalog podpůrných opatření je v Příloze č. 1 detailně publikován. S jeho strukturou jsou v této příloze porovnávány vlivy determinující studijní úspěšnost žáků základních škol zřízených podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona tak, jak je přináší běžná školní praxe v tomto typu škol.

Shrnutí

Třetí kapitola diplomové práce se věnuje aktuálně využívaným výchovně – vzdělávacím koncepcím a postupům, s důrazem na integrační a inkluzivní směřování pedagogické praxe. Nejprve jsou stručně popsány alternativní vzdělávací koncepty včetně metod, kterými tyto přístupy obohacují současnou praxi. V pořadí druhá subkapitola mapuje zásadní vliv rodiny a nejbližšího sociálního okolí dítěte na úspěšnost edukačního procesu. Předposlední téma kapitoly je věnováno v současnosti probíhajícím změnám speciálně-pedagogického přístupu k žákům s lehkým mentálním v rámci inkluzivního vzdělávání. Závěrečná část kapitoly vyjmenovává aktuální celospolečenské inkluzivní dokumenty a stručně prezentuje koncepční změny plánované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy od školního roku 2016/2017. Posledně jmenovaná subkapitola je v Příloze č. 1 doplněna komentáři autora diplomové práce, které přehledně, za využití struktury podpůrných opatření, popisují práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v každodenní praxi.

4 Vlivy determinující studijní úspěšnost žáků s lehkým mentálním postižením

4.1 Cíle a metodologie výzkumného šetření

Pedagogický problém

Základním výzkumným problémem diplomové práce je identifikace základních vlivů a podmínek, které významně ovlivňují úspěšnost žáků základních škol při průběhu plnění povinné školní docházky. Výzkumná část se dále dotýká postavení žáků základních škol v platném školském systému včetně zásad a metod práce, které zasahují do oblasti sebevnímání a sebehodnocení. Výzkumná část také přináší rámcovou komparaci podmínek edukace na základní škole s nově konstruovaným programem inkluzivního vzdělávání a analýzu postojů samotných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a jejich zákonných zástupců, ke vzdělávání podle RVP ZV, rozpracovaným v ŠVP „Učíme se pro život“ v souvislosti s tranzitním programem a perspektivní orientací.

Cíl výzkumu

Hlavním cílem studie bylo shromáždit, specifikovat a následně kvantifikovat podstatné vlivy a podmínky, které u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami determinují jejich studijní úspěšnost na základní škole, především v návaznosti na jejich další profesní vzdělávání a budoucí osobnostní vývoj. **Dílčími cíli** výzkumu, kromě vyhodnocení výzkumných otázek a hypotéz, jsou také analýzy vlastních zkušeností a názorů žáků i jejich rodičů. Dalšími cíli studie je rozbor životní perspektivy respondentů, analýza materiální, organizační, personální a prostorové vybavenosti jedné ze základních škol zaměřené na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a také popis způsobu a účinnosti výchovně – vzdělávacích postupů, které škola při edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a komunikaci s jejich rodiči používá.

Vzhledem ke zvolenému tématu diplomové práce, výzkumným otázkám i ke způsobu sběru dat a následného vyhodnocení výzkumu byl ke sběru, přípravě a zpracování dat využit **smíšený výzkum**.

Použité techniky kvalitativního výzkumu v praktické části diplomové práce jsou rozhovor, zúčastněné pozorování, obsahová analýza pedagogické dokumentace a popisná (deskriptivní) případová studie. **Použitá technika kvantitativního výzkumu** je dotazník.

Kvantitativní část výzkumu – hypotézy

Hypotéza hlavní H: Studium základní školy zřízené podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona je pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami efektivnější, při porovnání se základními parametry inkluzivního vzdělávání, než studium základní školy hlavního proudu.

Hypotéza vedlejší V1: Pozitivní vztah k průběhu vzdělávání a hodnotě vzdělání je ve sledovaném vzorku žáků a jejich rodičů vyšší, než neochota zvyšovat svoji konkurenceschopnost na trhu práce, sebevědomí a sebehodnocení.

Hypotéza vedlejší V2: Použité výukové metody a profesionalita vyučujících na základní škole zřízené podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona je pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich úspěšnost při studiu podstatnější, než druh základní školy, do které chodí.

Hypotéza vedlejší V3: Studium základní školy zřízené podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona pomohlo k profesní orientaci sledovaných respondentů více, než tradice a názory sociálního okolí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Kvalitativní část výzkumu – výzkumné otázky

Výzkumná otázka hlavní O: Jsou žáci a jejich rodiče celkově spokojeni s průběhem vzdělávání na základní škole zřízené podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona?

Výzkumná otázka vedlejší O1: Jsou vzdělávací program základní školy zřízené podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona, užití edukační prostředky, postupy, metody a pomůcky i přístup a erudovanost vyučujících v souladu se zájmy a potřebami žáků a jejich rodičů?

Výzkumná otázka vedlejší O2: Byly individuální náročnost vzdělávání, prvky bezpečné školy a klimatu i vhodné mimoškolní akce a aktivity součástí života na základní škole zřízené podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona?

Výzkumná otázka vedlejší O3: Umožňuje absolutorium základní školy zřízené podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona jejím žákům vybírat z dostatečně široké škály budoucího profesního uplatnění na trhu práce?

Charakteristika cílové skupiny

Cílovou skupinu výzkumu diplomové práce tvořilo osmnáct žáků základní školy zřízené podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona a jejich rodiče. Výzkumný vzorek se skládal z počtu devět žáků třídy 9. A. a devět žáků třídy 9. B., kteří naši školu absolvovali

ve školním roce 2014/2015. Do dotazníkového šetření významně zasahuje i druhá výzkumná skupina – minimálně tedy 18 rodičů (bereme-li v úvahu jednoho rodiče u každého žáka).

4.2 Charakteristika výzkumného šetření

Zvolená technika kvantitativního výzkumu: dotazník.

Dotazník je v diplomové práci využit pro svoji schopnost nahradit strukturovaný rozhovor. Dotazník definuje J. Průcha (2009) jako nejčastěji aplikovanou metodou pedagogickém výzkumu. „*Lze ji charakterizovat jako způsob shromažďování informací od respondentů (dotazovaných subjektů), a to na základě písemně předkládaných otázek, nebo výrobků*“ (s. 197). Úkolem dotazníků je napomoci k ověření předložených hypotéz. Koncepce dotazníkového šetření vychází z teorie 7 pilířů inkluzivní praxe (Loreman, T., 2007) a následně ústí do Doporučení pro rodiče a pedagogy, které je součástí závěru diplomové práce. Dotazníková šetření byla anonymní.

Respondentů je celkem 36, 18 žáků a stejný počet jejich rodičů. Každý pilíř je v koncepci práce rozdělen do dvou polovin, v každé z nich odpovídá žák a jeho rodič na stejnou, nebo obdobnou otázku. Obě poloviny pilíře tedy obsahují dvě významově příbuzné otázky a při počtu 7 pilířů jde tedy o 7 x 2 x 2 otázky, celkem o 28 dotazníkových otázek, rozdělených pro lepší orientaci na číslo pilíře a označení otázky A, B, C nebo D. Na otázky odpověděli všichni respondenti, k vyhodnocení je použita Likertova škála (určitě souhlasím, spíše souhlasím, nevím, spíše nesouhlasím a určitě nesouhlasím) a grafické znázornění výsledků. Každá polovina pilíře (dvojitá otázka) je doplněna komentářem.

Pilíř 1. „Pozitivní postoje“

1A: Základní škola zřízená podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona mi poskytla většinu toho, co potřebuji pro svůj další vývoj

1B: Absolvování základní školy zřízené podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona bylo pro mé dítě přínosem

1C: Mám kladný vztah ke škole a vzdělávání

1D: Moje dítě má kladný vztah ke škole a studiu

Pilíř 2. „Podpůrné postupy a vedení“

2A: Škola mi pomohla, kdykoliv bylo potřeba

2B: Škola rozvoj mého dítěte podporovala

2C: Učitelé mi byli příkladem, mají kladný vztah k žákům

2D: Učitelé mé dítě vedli a pomáhali mu k mé spokojenosti

Pilíř 3. „Výzkumem ověřená školní praxe“

3A: Způsob výuky mi vyhovoval, vedl mě dál

3B: Se způsobem výuky mého dítěte jsem spokojen

3C: Vzdělávací program školy byl pro mne náročný

3D: Vzdělávání bylo pro mé dítě náročné

Pilíř 4. „Flexibilita vzdělávacího programu“

4A: Výuka se přizpůsobovala mým potřebám a mému tempu

4B: Výuka se přizpůsobovala potřebám mého dítěte

4C: Škola mne naučila víc, než je v osnovách základní školy zřízené podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona

4D: Mé dítě se naučilo víc, než je v osnovách základní školy zřízené podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona

Pilíř 5. „Zapojení komunity do života obce“

5A: Škola je součástí mého každodenního života

5B: Škola je součástí našeho rodinného života

5C: Zúčastnil (a) jsem se i jiných, než výukových aktivit školy

5D: Moje dítě se podílelo i na mimoškolních aktivitách

Pilíř 6. „Důsledná a smysluplná reflexe školní praxe“

6A: Dal (a) bych svoje dítě do základní školy zřízené podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona

6B: Svoje dítě bychom znovu přihlásili do základní školy zřízené podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona

6C: Škola (vyučující) mne inspirovali k lepším výkonům

6D: Celkový přístup školy mé dítě příznivě ovlivnil

Pilíř 7. „Nezbytná odborná příprava a informační zdroje“

7A: Učitelé této školy jsou odborníci, „umějí učit“

7B: Učitele této školy považujeme za odborníky ve svém oboru

7C: Sleduji vývoj a akce školy, webové stránky, zajímá mě, co se ve škole děje

7D: Sledujeme vývoj a akce školy, webové stránky, zajímá nás, co se ve škole děje

Zvolené techniky kvalitativního výzkumu: rozhovor, zúčastněné pozorování, obsahová analýza pedagogické dokumentace a popisná (deskriptivní) případová studie.

1. Rozhovor je jednou z metod dotazování, je ústní obdobou písemného dotazníku (Průcha, J., 2009). Cílem nestrukturovaných rozhovorů, s 18 informanty z řad žáků a 23 informanty z řad rodičů, které autor studie absolvoval mnoho a opakovaně během celého jejich studia na naší škole, bylo získat a shromáždit jejich názory a poznatky k průběhu vzdělávání na základní škole zřízené podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona, k využívaným edukačním postupům, metodám a pomůckám, k přístupu a erudovanosti pedagogů školy, k názorům na náročnost vzdělávání na základní škole zřízené podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona a také k budoucí perspektivě našich žáků.

2. Zúčastněné pozorování slouží k dlouhodobému zaznamenávání projevů chování a interakcí pozorovaných respondentů v přirozených situacích školního prostředí. Jak na straně 196 doplňuje J. Průcha (2009) výzkumník v této metodě nezaznamenává sledované jevy podle kategorií, nýbrž zapisuje jejich průběh tak, jak probíhají. Sám může být i začleněn do činnosti pozorovaných osob. Jako třídní učitel jedné ze tříd zařazených do výzkumu, i jako učitel ostatních žáků zapojených do výzkumu, jsem byl každodenním spoluvůrcem celé edukace i dalších procesů v rámci školní výuky a v souladu s J. Průchou (2009) byl shromážděn dostatek terénních poznámek, kterými byla teoretická i praktická část práce doplněna.

3. Obsahová analýza pedagogické dokumentace: rozsah pedagogické dokumentace specifikuje Školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů) ve svém paragrafu č. 28. Kromě osobního spisu žáka, byly do výzkumného projektu zahrnuty třídní knihy, třídní výkazy, záznamy z pedagogických rad, záznamy z výchovných komisí nebo pohovorů s rodiči, záznamy z pedagogických deníků, z webových stránek školy a také z výsledkových listin různých soutěží. Pedagogická dokumentace poskytla nejen údaje o prospěchu a chování jednotlivých žáků, ale také údaje z různých vyšetření, z korespondence s rodiči nebo orgány sociálně právní ochrany dětí a mládeže, záznamy třídních učitelů – o spolupráci rodičů se školou, data o pochvalách a trestech, o průběhu výchovně – vzdělávacího procesu dítěte na naší škole, o problémech nebo úspěších, které se během edukace vyskytly, nebo např. údaje o účasti v zájmových kroužcích nebo o zájmech a motivaci samotného žáka, viz přílohy.

Dokumentace diplomové práce, včetně všech příloh a fotografií, je publikována v souladu s informovaným souhlasem rodičů i se souhlasem ředitelky školy. Zveřejnění doplňků diplomové práce je také umožněno souhlasem statutární zástupkyně SZŠ a MŠ Teplice.

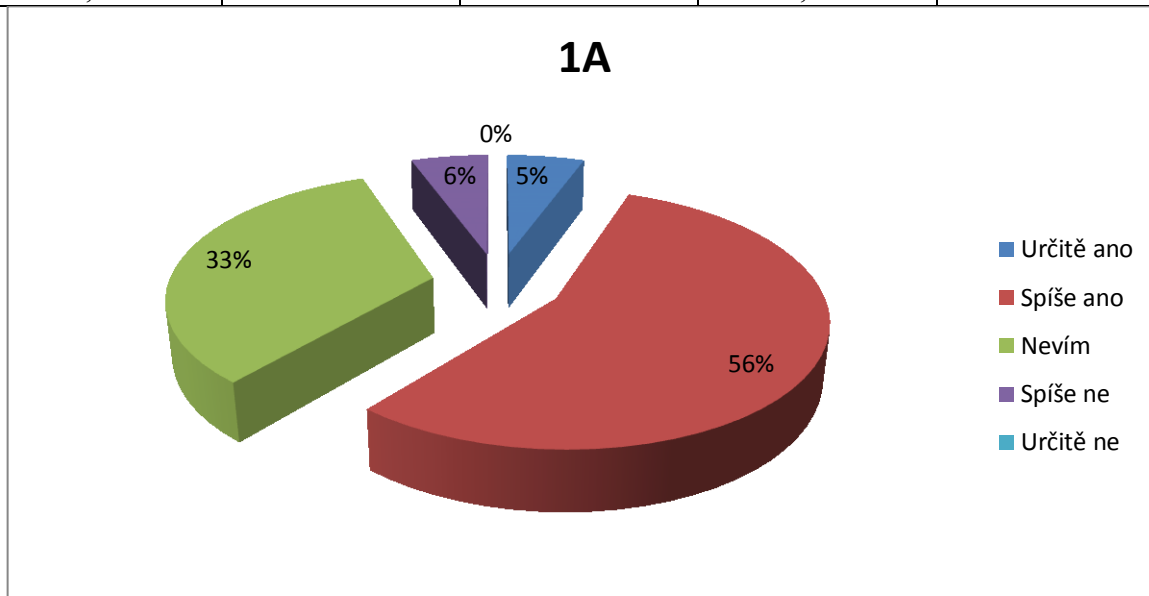
4. Popisné (deskriptivní) případové studie – v příloze diplomové práce je 18 případových studií, které doplňují údaje získané analýzou pedagogické dokumentace všech respondentů. Pedagogická dokumentace je v nich doplněna o bližší podrobnosti sociálního zázemí žáků, o záliby respondenta, zda respondent chce pokračovat ve studiu (podal přihlášku, nebo má ke studiu negativní vztah) a také o míře spolupráce a participaci rodičů na vzdělávání dítěte. Žáci jsou v případových studiích označeni fiktivními jmény (postupně podle abecedy), aby nebyla možná identifikace konkrétní osoby.

V diplomové práci jsou použita a zpracována data z období červen 2014 až prosinec 2015. **1. období (červen 2014 až duben 2015)** lze charakterizovat vytvořením koncepce diplomové práce, výběrem nástrojů a metod sběru dat, zaznamenáváním dlouhodobého pozorování, seznámení se s obsahem pedagogické dokumentace a prospěchem jednotlivých žáků, rozhovory, přípravou jednotlivých případových studií a sběrem dat ze sledovaných oblastí. V **2. období (květen 2015 až červenec 2015)** probíhala dotazníková šetření, doplňování případových studií o výsledky žáků na konci školního roku, doplnění chybějících údajů. V závěru období docházelo ke zpracování výsledků dotazníkových šetření a obsahu pedagogické dokumentace. **3. období (září 2015 až říjen 2016)** bylo vyplněno zpracováním diplomové práce včetně části výzkumné.

4.3 Interpretace výsledků výzkumného šetření

TABULKA 1/ŽÁCI: ZÁKLADNÍ ŠKOLA ZŘÍZENÁ PODLE PARAGRAFU Č. 16, ODSTAVCE 9 ŠKOLSKÉHO ZÁKONA MI POSKYTLA VĚTŠINU TOHO, CO POTŘEBUJI PRO SVŮJ DALŠÍ VÝVOJ

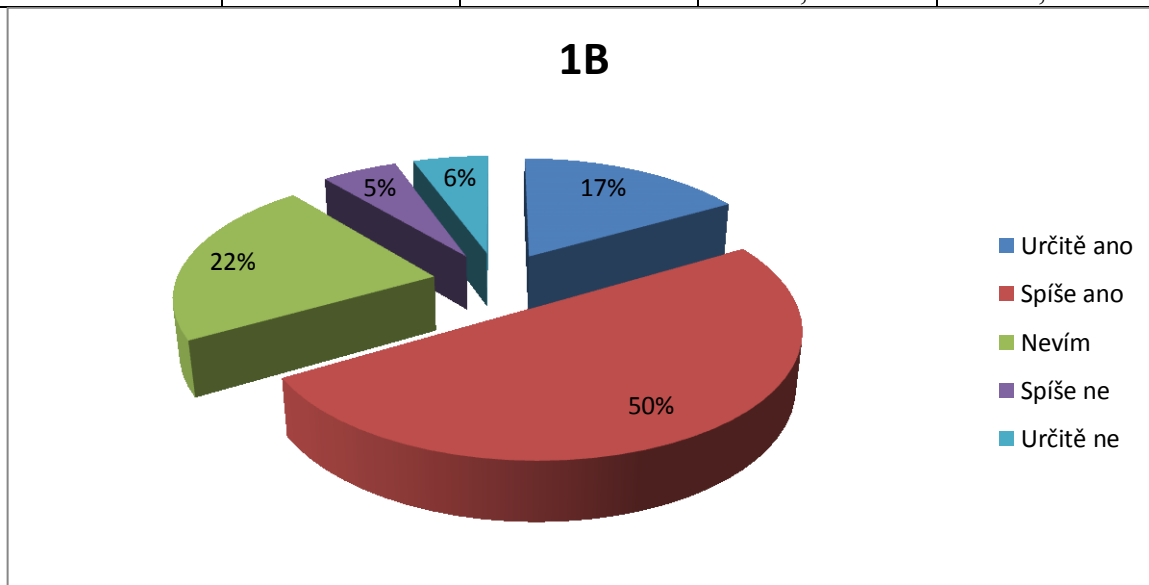
URČITĚ ANO	SPÍŠE ANO	NEVÍM	SPÍŠE NE	URČITĚ NE
1	10	6	1	0
5,5%	56%	33%	5,5%	0%



GRAF 1/1A: ZÁKLADNÍ ŠKOLA ZŘÍZENÁ PODLE PARAGRAFU Č. 16, ODSTAVCE 9 ŠKOLSKÉHO ZÁKONA MI POSKYTLA VĚTŠINU TOHO, CO POTŘEBUJI PRO SVŮJ DALŠÍ VÝVOJ

TABULKA 2/RODIČE: ABSOLVOVÁNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLY ZŘÍZENÉ PODLE PARAGRAFU Č. 16, ODSTAVCE 9 ŠKOLSKÉHO ZÁKONA BYLO PRO MÉ DÍTĚ PŘÍNOSEM

URČITĚ ANO	SPÍŠE ANO	NEVÍM	SPÍŠE NE	URČITĚ NE
3	9	4	1	1
6%	50%	22%	5,5%	5,5%



GRAF 2/1B: ABSOLVOVÁNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLY ZŘÍZENÉ PODLE PARAGRAFU Č. 16, ODSTAVCE 9 ŠKOLSKÉHO ZÁKONA BYLO PRO MÉ DÍTĚ PŘÍNOSEM

Komentář 1A, 1B

Výzkumný záměr: vazba na hypotézy H, V1, V2 a V3

Dotazníková otázka měla především předložit individuální hodnocení celého studia na základní škole zřízené podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona (respondenti většinu svého základního vzdělávání absolvovali na naší škole) s výhledem do dalšího života.

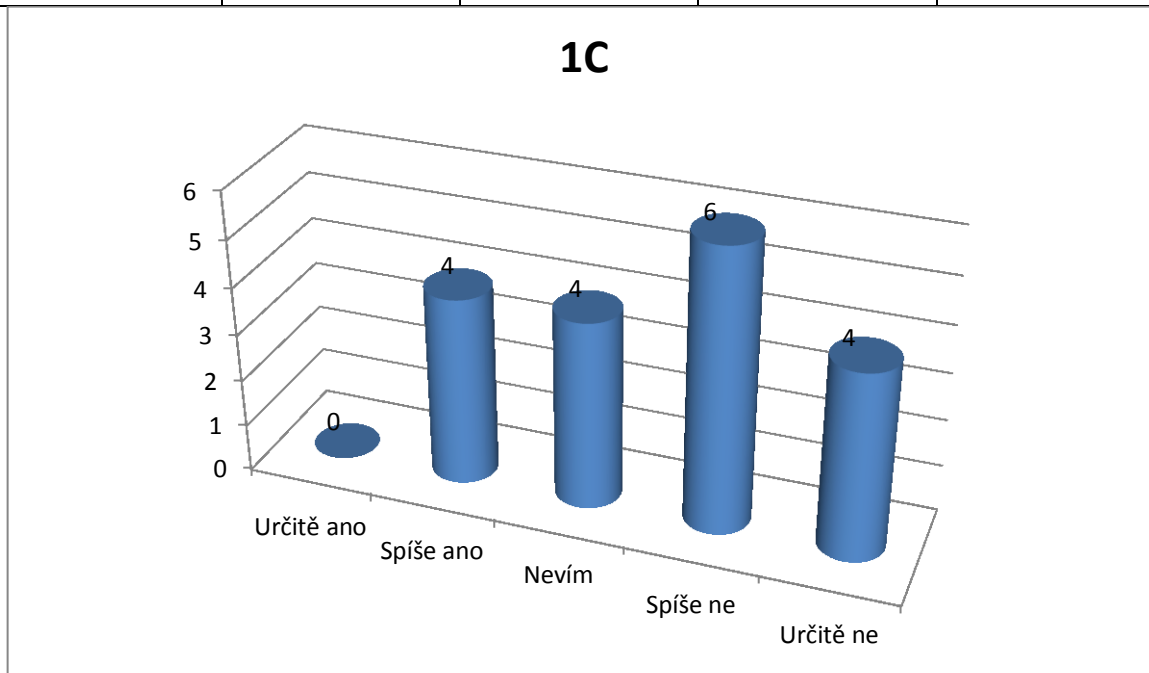
Dáme-li výsledky do kontextu ŠVP, lze konstatovat, že učivo je redukováno podle potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, škola je velmi dobře vybavena prostorově i materiálně, jsou v ní k dispozici odborníci, externí specialisté jsou snadno dostupní, snažíme se maximálně využít veškerý potenciál školy i v mimoškolních činnostech. V rámci inkluze ale v programu chybí vzdělávání v heterogenním kolektivu (i když 8 z respondentů přešlo ze základní školy hlavního proudu buď pro opakovaný neúspěch, nebo „nezvladatelnost“), více individualizovaný přístup, různorodá nabídka (nejen obory E) pokračujícího studia v rámci tranzitního programu (perspektivní orientace). Zároveň lze konstatovat, že se na praktických školách všeobecně nedaří zvyšovat jednak úspěšnost našich absolventů jak v navazujícím studiu, současně i odpovědnost a motivaci k plnohodnotnému prožití vlastního života (viz Přílohy č. 2 až 19).

Při srovnávání se základní školou (část z respondentů má na této škole některého ze sourozenců a víme od rodičů, jaké to rodinám přináší potíže), je nutné také uvést, že vše je na naší škole zdarma kromě poplatku za sešity (od 150 do 300 Kč podle ročníku). Jinak je dítě zajištěno komplet zdarma (od čteček knih, tabletů, učebnic až po dresy, drahé vybavení a náklady na cestovné, ubytování a stravování například na sportovních akcích).

Hypotézy H, V1, V2, V3 byly oběma skupinami respondentů verifikovány.

TABULKA 3/ŽÁCI: MÁM Kladný VZTAH KE ŠKOLE A VZDĚLÁVÁNÍ

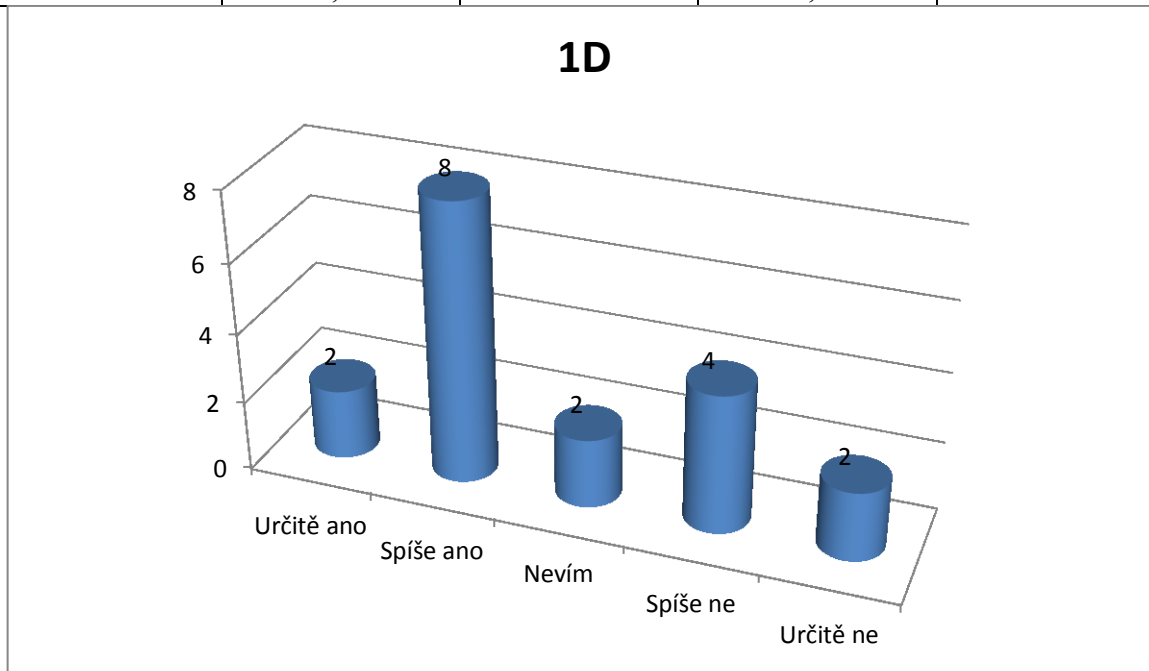
URČITĚ ANO	SPÍŠE ANO	NEVÍM	SPÍŠE NE	URČITĚ NE
0	4	4	6	4
0%	22%	22%	34%	22%



GRAF 3/1C: MÁM Kladný VZTAH KE ŠKOLE A VZDĚLÁVÁNÍ

TABULKA 4/RODIČE: MOJE DÍTĚ MÁ Kladný VZTAH KE ŠKOLE A STUDIU

URČITĚ ANO	SPÍŠE ANO	NEVÍM	SPÍŠE NE	URČITĚ NE
2	8	2	4	2
11%	44,5%	11%	22,5%	11%



GRAF 4/1D: MOJE DÍTĚ MÁ Kladný VZTAH KE ŠKOLE A STUDIU

Komentář 1C, 1D

Výzkumný záměr: vazba na hypotézy H a V1.

Otázka předkládá přehled individuální motivace a stav rodinného zázemí v oblasti názoru na edukaci. Výsledek nebyl překvapující, u rodičů skóre 44,5% v položce spíše ano lze považovat víc za přání, než odraz reality. V této oblasti spíše než jinde platí didaktická triangulace a pokud není zájem o vzdělávání sociálním okolím dítěte podporován a motivován, škola i při největší snaze o zvrát negativních tendencí neuspěje.

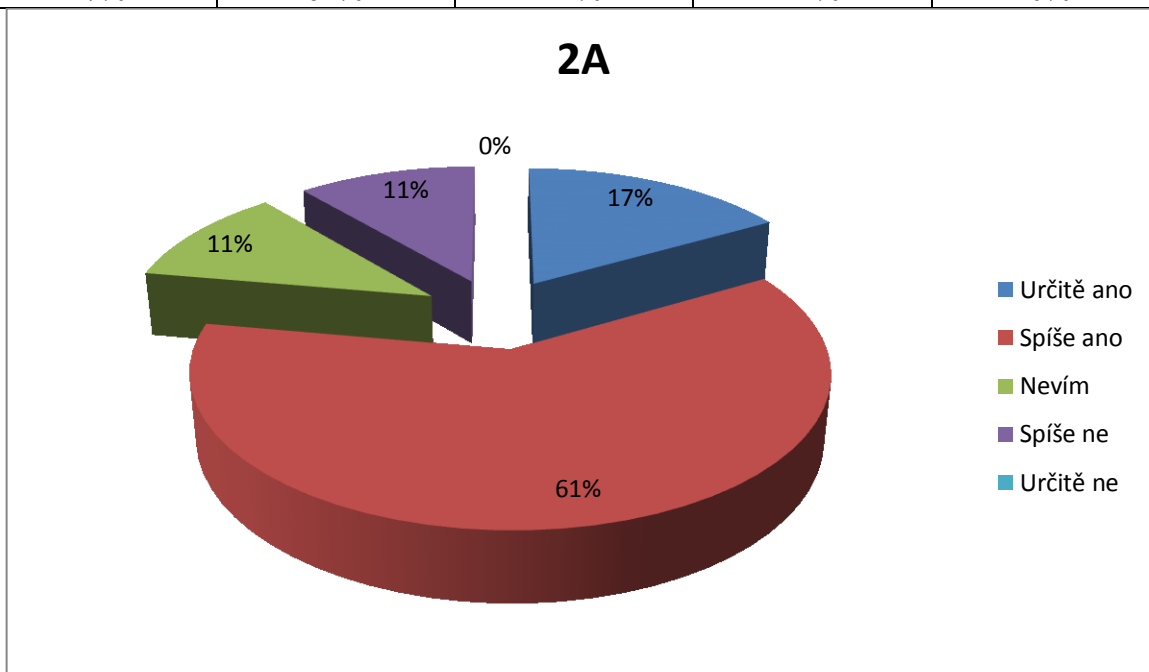
Praxe ukazuje, že u žáka, který vychází vysloveně z „nuzných poměrů“ (kombinace neúplné rodiny a materiálního nedostatku [nevhodné bydlení, odpojená voda, elektřina – občas dětem nabízíme možnost se osprchovat, vyměnit nebo vyprat prádlo – škola je vybavena sprchami i vlastní prádelnou]), ale rodina ho ve studiu podporuje, rodiče se zajímají o studijní výsledky a se školou spolupracují, lze predikovat další úspěšný vývoj – my již během školní docházky dokážeme předvídat, které dítě bude úspěšné a které ne, a to téměř se stoprocentní jistotou. Zásadně negativní vliv na budoucí uplatnění dítěte je u rodin, které vzdělávání nepovažují za důležité, hlavně v kombinaci s mnohačetnou rodinou. Druhým zásadně záporným prvkem jsou asociální tendence v sociálním okolí dítěte a třetím profesní vytíženost rodičů v kombinaci s nedostatkem času na dítě.

Je osobně i profesionálně velmi tristní, když například po čtyřech letech vedení třídy a absolvování kvanta motivačních pohovorů, příprav, návštěv středních škol, ukázek jednotlivých oborů v praxi atd., které se svými třídami a jejich rodiči absolvujeme, se polovina našich absolventů vůbec do dalšího studia nepřihlásila – přestože vše škola administrativně připravila, obory jsou bez přijímacích pohovorů, byly nabízeny podle zájmu žáka i rodičů i podle toho, aby rodinu tento přechod především finančně zatížil co nejméně. Viz Přílohy č. 2 – 19, části Vztah rodičů ke studiu dítěte, nebo Pokračuje ve studiu.

Hypotézy H a V1 byly respondenty žáky falsifikovány, ale respondenty rodiči verifikovány.

TABULKA 5/ŽÁCI: ŠKOLA MI POMOHLA, KDYKOLIV BYLO POTŘEBA

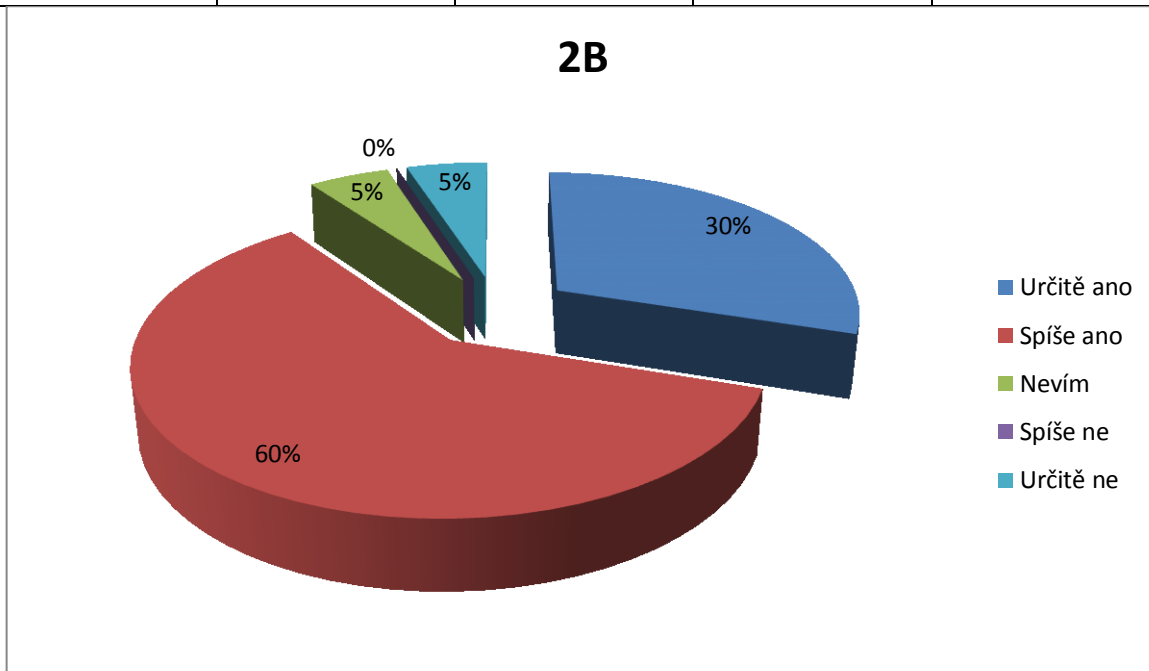
URČITĚ ANO	SPÍŠE ANO	NEVÍM	SPÍŠE NE	URČITĚ NE
3	11	2	2	0
17%	61%	11%	11%	0%



GRAF 5/2A: ŠKOLA MI POMOHLA, KDYKOLIV BYLO POTŘEBA

TABULKA 6/RODIČE: ŠKOLA ROZVOJ MÉHO DÍTĚTE PODPOROVALA

URČITĚ ANO	SPÍŠE ANO	NEVÍM	SPÍŠE NE	URČITĚ NE
6	12	1	0	1
30%	60%	5%	0%	5%



GRAF 6/2B: ŠKOLA ROZVOJ MÉHO DÍTĚTE PODPOROVALA

Komentář 2A, 2B

Výzkumný záměr: vazba na hypotézy H a V2.

Dotazníková otázka směřovala k reflexi vztahů, které mezi školou, žákem a rodinou byly respondenty vnímány jako klíčové (klíma školy, třídy, skupiny).

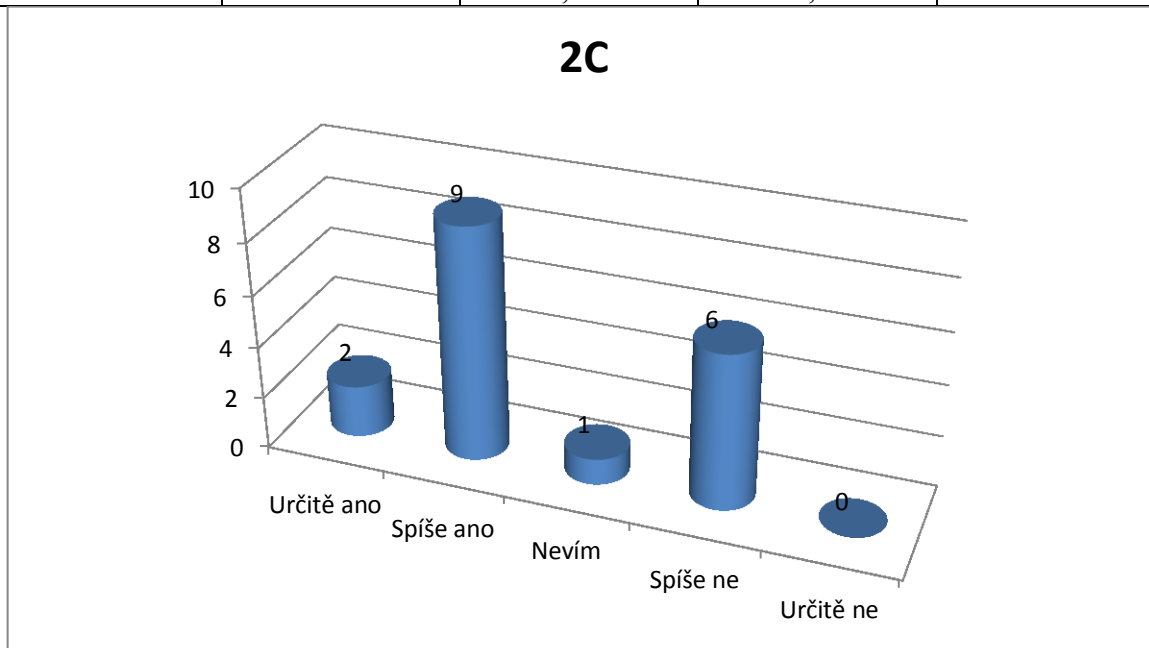
S ohledem na skutečnost, že žáky základních škol zřízených podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona jsou děti, které čelí (kromě snížených mentálních schopností) i dalším překážkám v edukačním procesu je klíma školy a její pomoc jak žákovi, tak i jeho rodině velmi důležitá. Sbíráme svršky a děláme svačiny pro žáky ze sociálně slabého prostředí (ostatní žáci často spontánně pomáhají), pomocí odměňování při účasti v projektových dnech, nebo grantové činnosti doplňujeme chybějící vybavení (tužky, pastelky, fixy, geometrické pomůcky – projekt Finanční gramotnost, Miss školy, Talent školy), pomáháme s vyřizováním zdravotních, osobních a rodinných záležitostí (někteří z našich rodičů jsou analfabeti buď edukačně, nebo sociálně), máme i případy, kdy škola musela iniciovat kroky v oblasti sociálně právní ochrany dítěte apod.

Celkově lze školu označit jako vstřícné prostředí, ve kterém my pedagogové dbáme především na bezpečnost a prevenci patologických jevů. Máme již na škole zažité rituály (např. o přestávkách, nebo aplikace třídních pravidel), u dětí, které mají etopedické problémy je nastaven kontinuální, ale nenápadný dohled apod. Především se ale snažíme spolupracovat s rodiči a máme maximální snahu o jejich zapojení do školního prostředí. Škola prostě za všech okolností nabízí otevřené dveře a pomocnou ruku.

Hypotézy H a V2 byly oběma skupinami respondentů verifikovány.

TABULKA 7/ŽÁCI: UČITELÉ MI BYLI PŘÍKLADEM, MAJÍ Kladný VZTAH K ŽÁKŮM

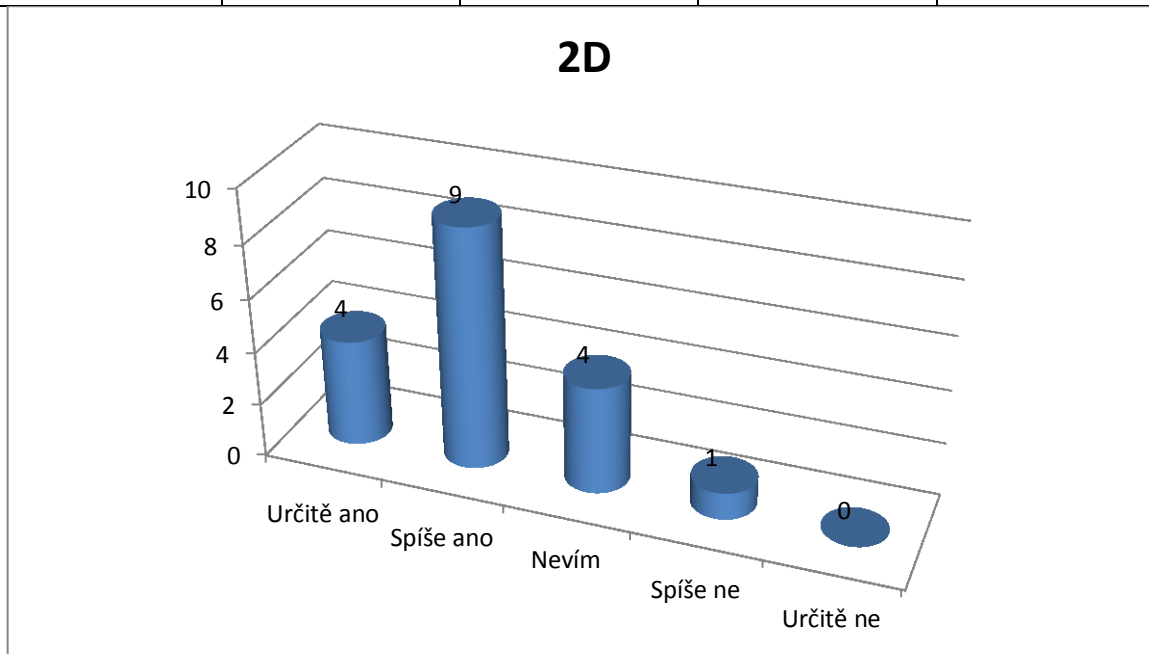
URČITĚ ANO	SPÍŠE ANO	NEVÍM	SPÍŠE NE	URČITĚ NE
2	9	1	6	0
11%	50%	5,5%	33,5%	0%



GRAF 7/2C: UČITELÉ MI BYLI PŘÍKLADEM, MAJÍ Kladný VZTAH K ŽÁKŮM

TABULKA 8/RODIČE: UČITELÉ MĚ DÍTĚ VEDLI A POMÁHALI MU K MĚ SPOKOJENOSTI

URČITĚ ANO	SPÍŠE ANO	NEVÍM	SPÍŠE NE	URČITĚ NE
4	9	4	1	0
22%	50%	22%	6%	0%



GRAF 8/2D: UČITELÉ MĚ DÍTĚ VEDLI A POMÁHALI MU K MĚ SPOKOJENOSTI

Komentář 2C, 2D

Výzkumný záměr: vazba na hypotézy H a V2.

Otázka doplňuje předcházející, týká se ale osobnostních a profesionálních kvalit vyučujících, jako jednoho ze zásadních prvků úspěšného výchovně – vzdělávacího procesu.

Naše škola se skládá z hlavní budovy v ulici U Červeného kostela, které je sídlem základní školy (nyní 4 ročníky + 2 přípravné třídy, školní družina), základní školy zřízené podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona (9 ročníků) a základní školy speciální (2 třídy). Organizačně ke škole dále patří mateřská škola při zdravotnickém zařízení (pro děti s poruchami hybnosti) v Kmochově ulici a základní škola při nemocnici Teplice.

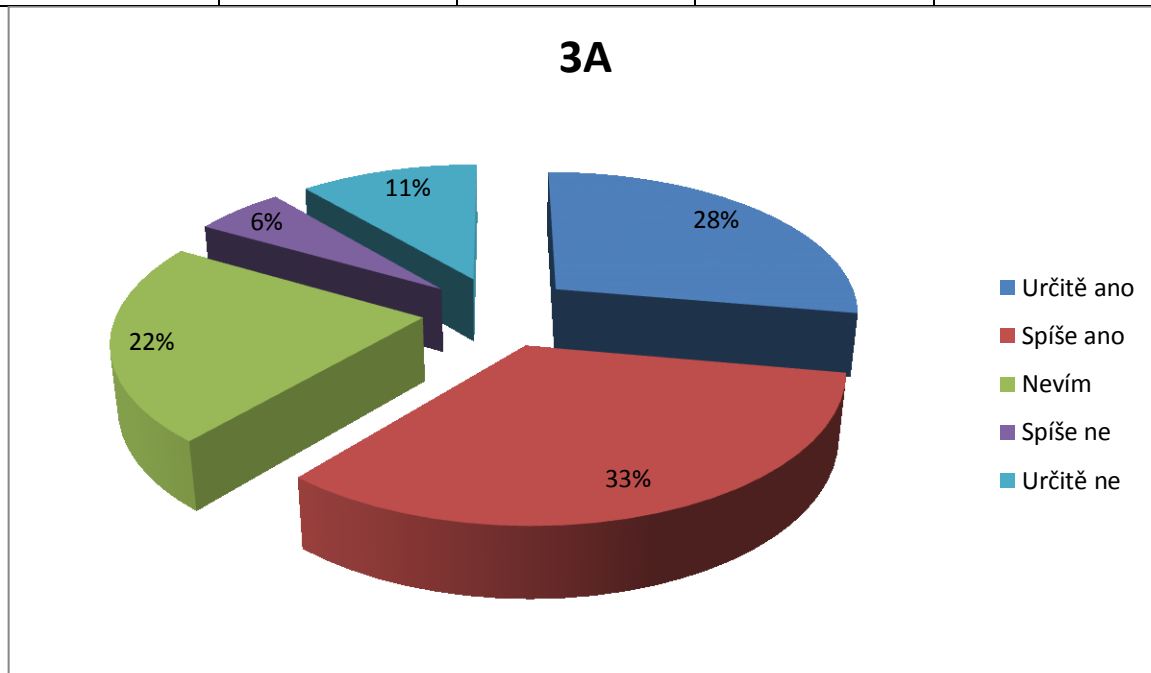
Na základní škole zřízené podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona učí na I. stupni 5 třídních učitelek, přiděleny jsou dvě asistentky pedagoga a vychovatel z družiny, na II. stupni učí 6 třídních učitelů, přidělena je asistentka pro žáky ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí a jsou zde dále tři odborní, netřídní učitelé. Na obou stupních dále učí ředitelka školy i zástupkyně ředitelky školy.

Hlavní tíže vedení třídy je samozřejmě na třídních učitelích – ti řeší prospěch i docházku žáků, problémy vyskytující se během výuky i chod celé třídy, spolupracují s ostatními vyučujícími, výchovnou poradkyní a školním metodikem prevence, komunikují s rodiči a externími spolupracovníky, zajišťují práci tříd v projektové a grantové činnosti, vedou volnočasové kroužky. Vzhledem k tomu, že škola řeší běžné školní problémy, žádné výrazné excesy se nevyskytly, je pravděpodobné, že práce pedagogů naší školy byla v dotazníku ohodnocena odpovídajícím způsobem.

Hypotézy H a V2 byly oběma skupinami respondentů verifikovány.

TABULKA 9/ŽÁCI: ZPŮSOB VÝUKY MI VYHOVOVAL, VEDL MĚ DÁL

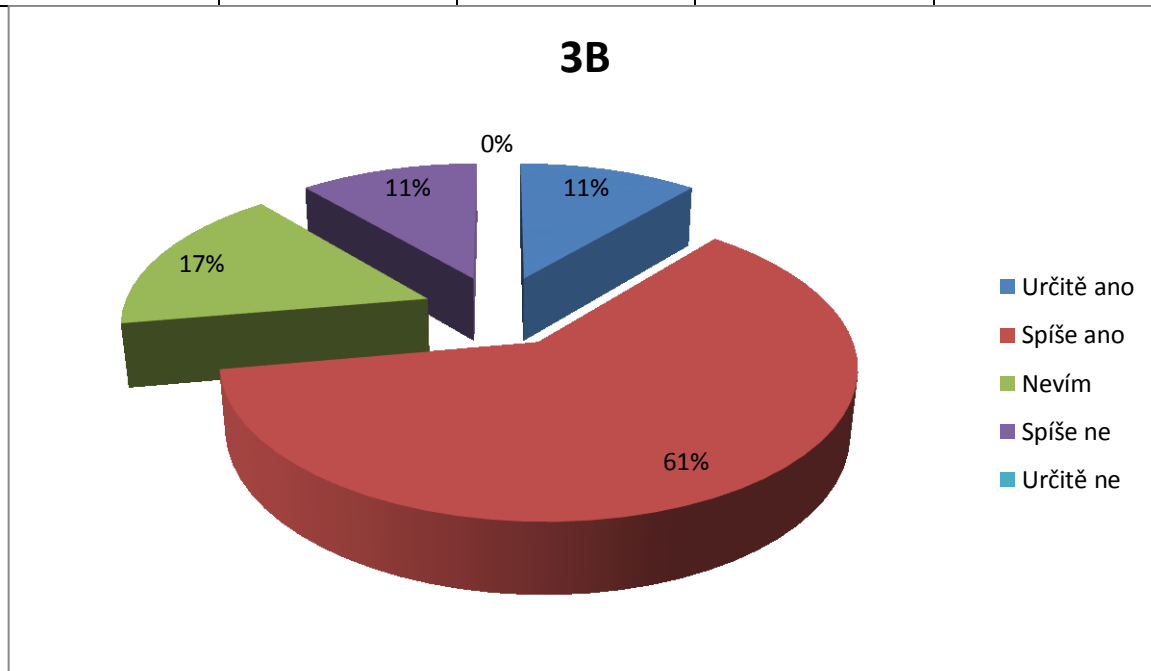
URČITĚ ANO	SPÍŠE ANO	NEVÍM	SPÍŠE NE	URČITĚ NE
5	6	4	1	2
28%	33%	22%	6%	11%



GRAF 9/3A: ZPŮSOB VÝUKY MI VYHOVOVAL, VEDL MĚ DÁL

TABULKA 10/RODIČE: SE ZPŮSOBEM VÝUKY MÉHO DÍTĚTE JSEM SPOKOJEN

URČITĚ ANO	SPÍŠE ANO	NEVÍM	SPÍŠE NE	URČITĚ NE
2	11	3	2	0
11%	61%	17%	11%	0%



GRAF 10/3B: SE ZPŮSOBEM VÝUKY MÉHO DÍTĚTE JSEM SPOKOJEN

Komentář 3A, 3B

Výzkumný záměr: vazba na hypotézy H, V2 a V3.

Otázka směřuje k hodnocení obsahu výuky v porovnání s očekáváním jednotlivých respondentů. Způsob výuky, použité edukační metody a postupy vycházejí v zásadě ze Školního vzdělávacího programu. Je nastaven tak, aby odpovídal trendům Rámcového vzdělávacího programu základní školy v kontextu žáků s lehkým mentálním postižením, a obsahoval maximum toho, co je kurikulem vyžadováno.

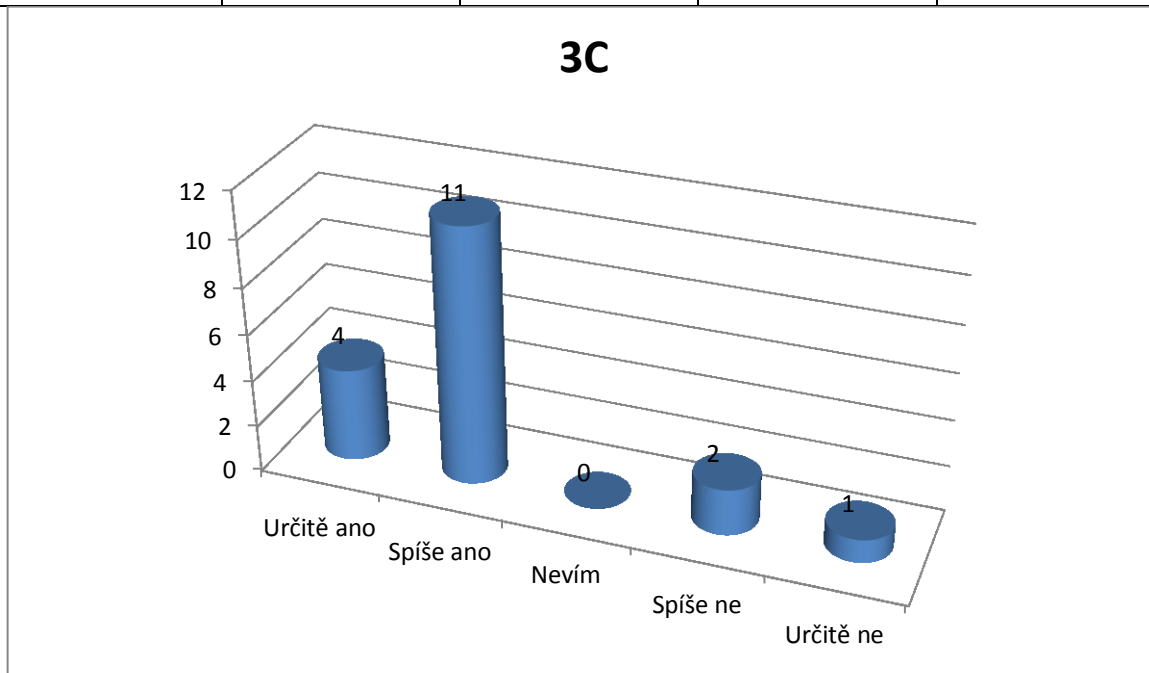
Kromě klasického rozdělení na vzdělávací oblasti a obory se zaměřením na plnění obsahu jednotlivých kompetencí a počtu disponibilních hodin, obsahuje také průřezová témata s aplikací do jednotlivých oblastí a napojení na možnosti a vybavení školy (např. vyučujeme anglický jazyk, učitele německého jazyka nemáme apod.). Dalšími součástmi ŠVP jsou projekt environmentální výchovy a projekt dopravní výchovy – všechny třídy se jedním tématem z těchto výchov zabývají každý měsíc. Nedílnou součástí ŠVP je také Minimální preventivní program školy, který pro celý rok zpracovává školní metodik prevence. Do Školního vzdělávacího programu je také zahrnuta dramatická výchova, buď ve formě krátkých spotů natáčených žáky (prvky etické výchovy), nebo je rozpracována v kroužcích dramatické výchovy. O doplňcích ŠVP v rámci mimoškolních činností již byla řeč, také lze doplnit, že program se prolíná s ostatními školními vzdělávacími programy (ŠVP pro předškolní vzdělávání a ŠVP pro základní školu speciální) a je doplněn řadou besed nejen s náborovými pracovníky škol, ale také policií, nebo externími lektory.

Celkově Školní vzdělávací program lze hodnotit jako odpovídající v současnosti platné legislativě, reagující na potřeby našich žáků a zaměřený především na rozvoj sociálních a pracovních kompetencí našich žáků. Podle výsledku dotazníkové otázky jej tak vnímá i většina žáků a rodičů.

Hypotézy H, V2 a V3 byly oběma skupinami respondentů verifikovány.

TABULKA 11/ŽÁCI: VZDĚLÁVACÍ PROGRAM ŠKOLY BYL PRO MNE NÁROČNÝ

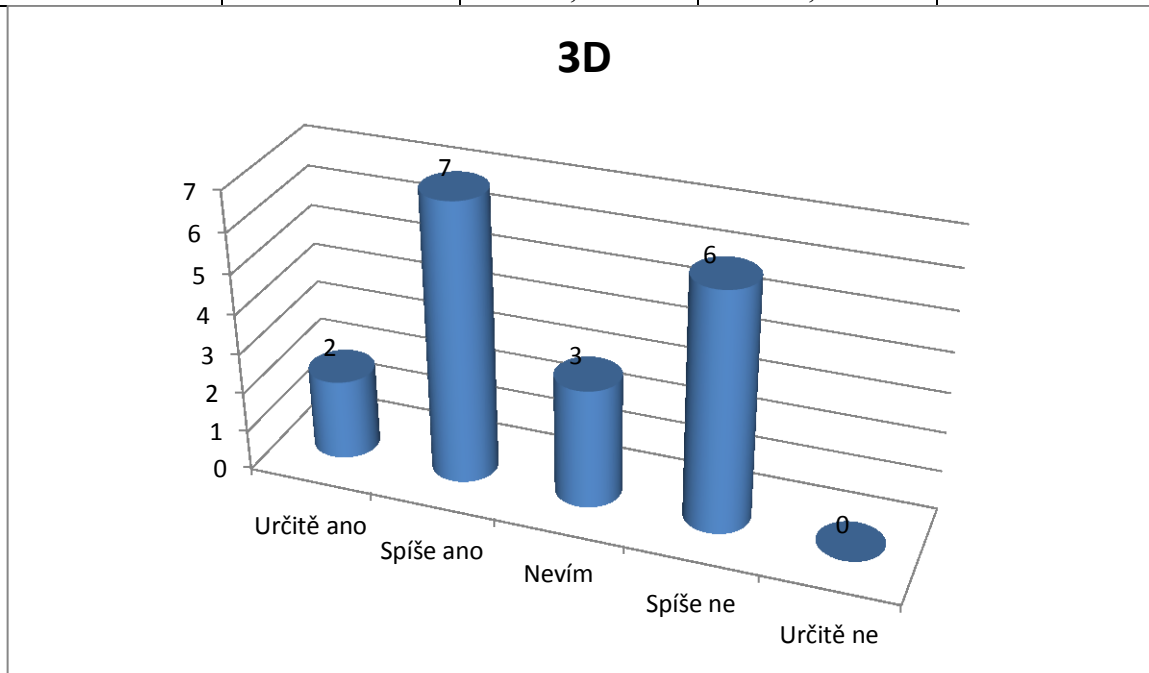
URČITĚ ANO	SPÍŠE ANO	NEVÍM	SPÍŠE NE	URČITĚ NE
4	11	0	2	1
22%	61%	0%	11%	6%



GRAF 11/3C: VZDĚLÁVACÍ PROGRAM ŠKOLY BYL PRO MNE NÁROČNÝ

TABULKA 12/RODIČE: VZDĚLÁVÁNÍ BYLO PRO MÉ DÍTĚ NÁROČNÉ

URČITĚ ANO	SPÍŠE ANO	NEVÍM	SPÍŠE NE	URČITĚ NE
2	7	3	6	0
11%	39%	16,5%	33,5%	0%



GRAF 12/3D: VZDĚLÁVÁNÍ BYLO PRO MÉ DÍTĚ NÁROČNÉ

Komentář 3C, 3D

Výzkumný záměr: vazba na hypotézy H, V1 a V2.

Otázka si klade za cíl reflektovat subjektivní míru náročnosti studia na základní škole zřízené podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona se vztahem k předcházejícím otázkám.

Výsledek odpovědí také není nijak překvapující – většina žáků i rodičů považuje nároky, které byly kladeny na žáky během školní docházky za náročné. Zajímavé ale je, že drtivá většina žáků – respondentů nikdy na základní škole praktické nepropadla a přes to, že žáci mají povědomost o náročnosti programu základní školy (značná část z nich musela ze základní školy hlavního proudu z nějakého důvodu odejít), je dotazníkovou otázkou náročnost potvrzena.

Při úvahách o důvodech těchto tvrzení je potřeba si uvědomit hned několik skutečností:

- řada žáků nemá vybudovaný vztah ke vzdělání, není motivována a nemá doma oporu
- vzhledem ke snížení mentálních funkcí je potřeba učivo periodicky opakovat a procvičovat (problémem jsou i víkendy a krátkodobé prázdniny) a také zaměřit se na řešení logických úloh v praxi, analýzu a syntézu, vše předvádět názorně, s pomůckami nebo za využití informatiky

- žáci se doma nepřipravují, nedělají úkoly, nepřicházejí za vyučujícími s problémy

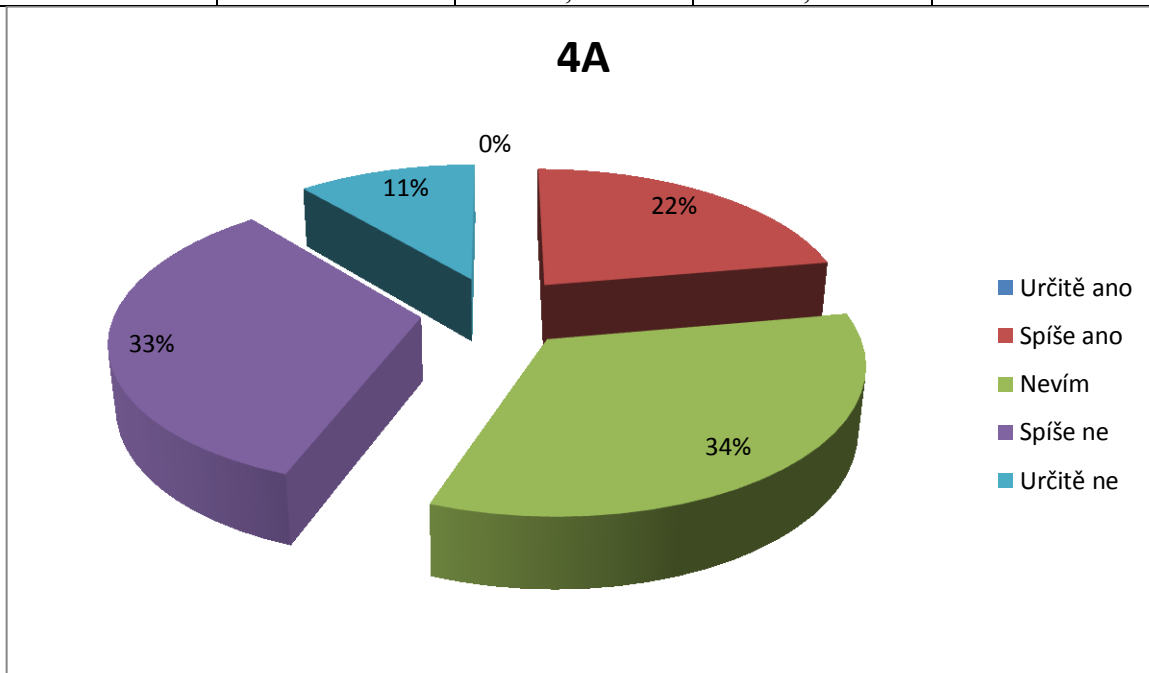
Za těchto (a mnoha dalších) okolností, které zásadně ovlivňují celý výchovně – vzdělávací proces se pak nelze divit tomu, že učivo je považováno za náročné.

Úkol vyučujícího je pak velmi těžký – současně motivovat, přizpůsobovat se mnoha individualitám, připravovat se na vyučování tak, aby se do něho zapojili pokud možno všichni žáci a aby zároveň použil co možná v největší míře příklady a názornost. Jak ukazují výsledky dotazníkového šetření, čeká nás ještě mnoho práce v hledání postupů, které nám umožní naše žáky ještě lépe vzdělávat.

Hypotézy H, V1 a V2 byly oběma skupinami respondentů falzifikovány.

TABULKA 13/ŽÁCI: VÝUKA SE PŘIZPŮBOVALA MÝM POTŘEBÁM A MÉMU TEMPU

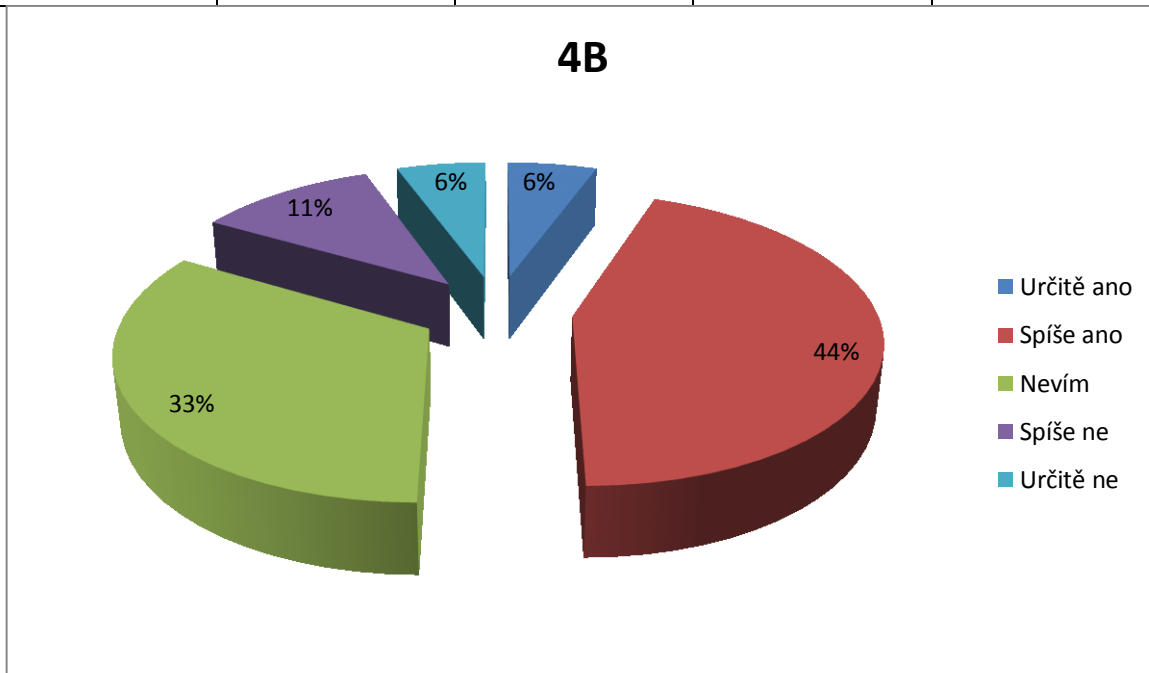
URČITĚ ANO	SPÍŠE ANO	NEVÍM	SPÍŠE NE	URČITĚ NE
0	4	6	6	2
0%	22%	33,5%	33,5%	11%



GRAF 13/4A: VÝUKA SE PŘIZPŮBOVALA MÝM POTŘEBÁM A MÉMU TEMPU

TABULKA 14/RODIČE: VÝUKA SE PŘIZPŮBOVALA POTŘEBÁM MÉHO DÍTĚTE

URČITĚ ANO	SPÍŠE ANO	NEVÍM	SPÍŠE NE	URČITĚ NE
1	8	6	2	1
6%	44%	33%	11%	6%



GRAF 14/4B: VÝUKA SE PŘIZPŮBOVALA POTŘEBÁM MÉHO DÍTĚTE

Komentář 4A, 4B

Výzkumný záměr: vazba na hypotézy H a V2.

Tato otázka doplňuje předcházející, jde v ní především o vyjádření k naplnění individuálních potřeb jednotlivého žáka během vyučovacího procesu. Vzhledem k rozdílu mezi odpověďmi žáků a jejich rodičů lze znovu uvažovat o tom, zda rodiče při odpovědi spíše nepředpokládali, než že vycházeli z reality.

Při výuce na základní škole zřízené podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona je nutností respektovat individuální vlastnosti jednotlivých žáků. Každý z nich má naprosto odlišné potřeby, především sociální, edukační nebo vztahové (žáci s pomalým a rychlým tempem reakcí, emocionálně a neuroticky nestabilní, žáci s kladným nebo záporným edukačním potenciálem, žáci diametrálně povahově odlišní apod.).

Jako relativně nejschůdnější edukační cesta je jeví skupinová výuka, kdy třídu vnitřně rozdělíme na několik skupin a zadáváme jim práci podle klíčového obsazení. V těchto skupinách se pak lze při zadání práce věnovat i žákům individuálně, protože v takto rozdělené třídě na tento postup vzniká čas i prostor. Skupiny lze i vzájemně kombinovat, žáci si pak pomáhají navzájem. Druhým velmi úspěšným prvkem je projektová činnost, nejlépe spojená s řešením komplexního praktického úkolu. Typickým příkladem je účast naší školy v projektu Nadace Partnerství, kdy žáci mapovali nebezpečná místa cestou do školy, vytvořili mapu nebezpečných míst i v okolí školy, počítali jsme zatíženost jednotlivých silnic v okolí školy, kontrolovali dopravní značení v okolí školy a na konci projektu byl z našeho plánu vytvořen dopravní projekt, který následně realizoval Magistrát města Teplice. Tento postup se ale neobejde bez pečlivého dohledu, motivace a také zájmu každého účastníka, včetně vyučujících.

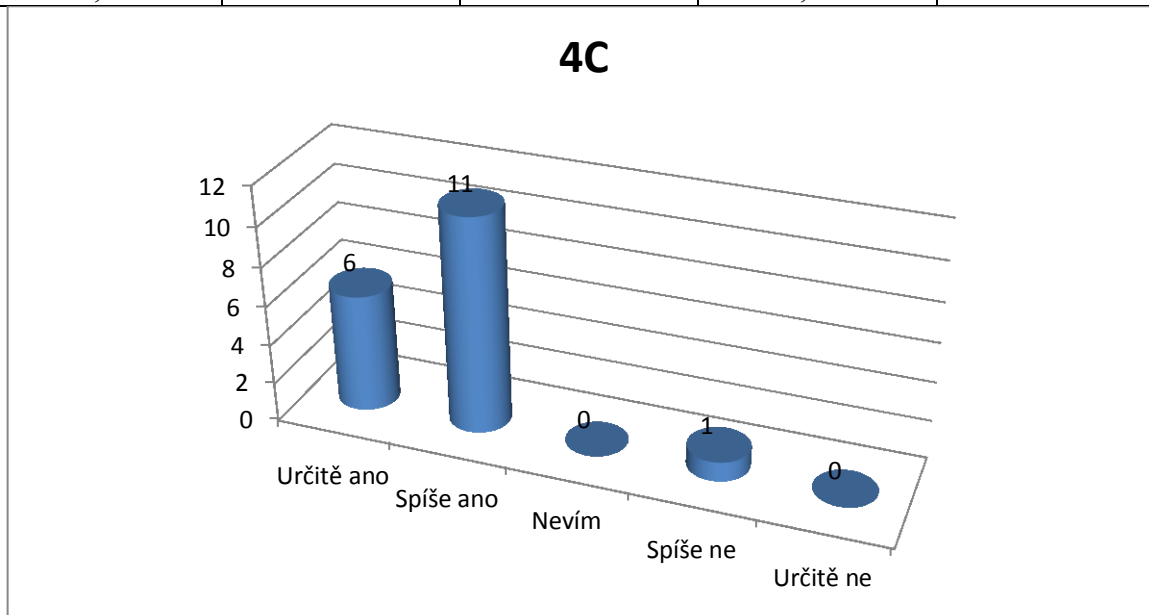
Z výsledků dotazu vyplývá, že individualizace výuky předkládaná základní školou zřízenou podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona ještě nestačí, tedy, že žáci mají potřebu individuální přístup ve výuce navýšit.

Viz Přílohy č. 2 – 19, části Klasifikace a prospěch, nebo Absence

Hypotézy H a V2 byly respondenty žáky falsifikovány, ale respondenty rodiči verifikovány.

TABULKA 15/ŽÁCI: ŠKOLA MNE NAUČILA VÍČ, NEŽ JE V OSNOVÁCH ZÁKLADNÍ ŠKOLY ZŘÍZENÉ PODLE PARAGRAFU Č. 16, ODSTAVCE 9 ŠKOLSKÉHO ZÁKONA

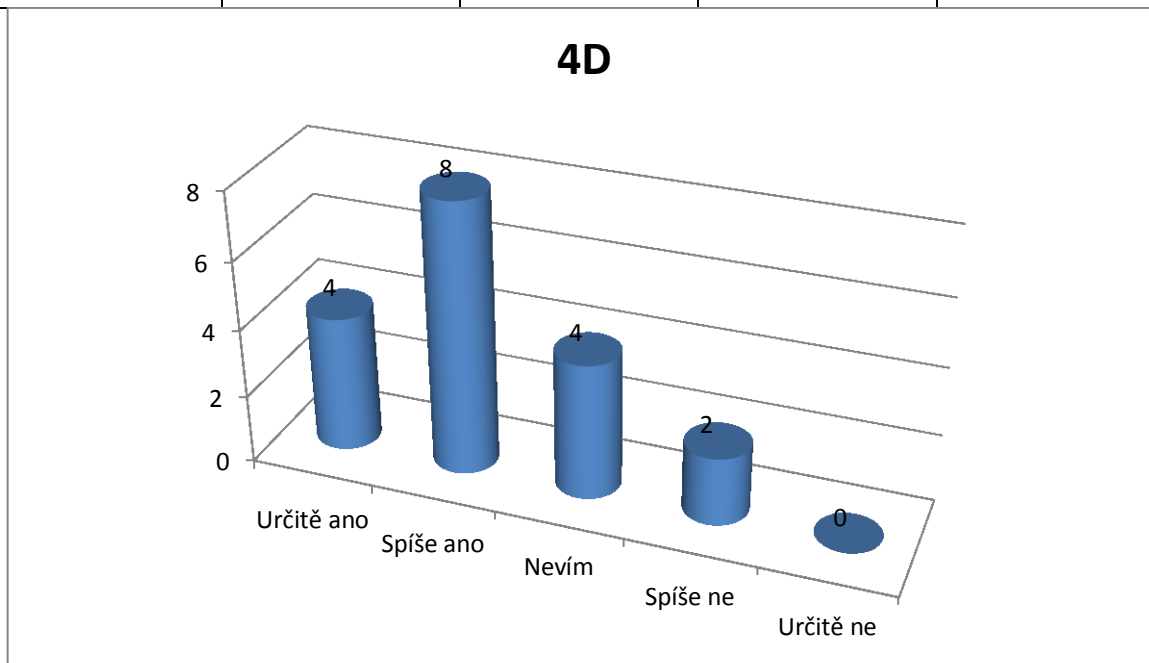
URČITĚ ANO	SPÍŠE ANO	NEVÍM	SPÍŠE NE	URČITĚ NE
6	11	0	1	0
33,5%	61%	0%	5,5%	0%



GRAF 15/4C: ŠKOLA MNE NAUČILA VÍČ, NEŽ JE V OSNOVÁCH ZÁKLADNÍ ŠKOLY ZŘÍZENÉ PODLE PARAGRAFU Č. 16, ODSTAVCE 9 ŠKOLSKÉHO ZÁKONA

TABULKA 16/RODIČE: MÉ DÍTĚ SE NAUČILO VÍČ, NEŽ JE V OSNOVÁCH ZÁKLADNÍ ŠKOLY ZŘÍZENÉ PODLE PARAGRAFU Č. 16, ODSTAVCE 9 ŠKOLSKÉHO ZÁKONA

URČITĚ ANO	SPÍŠE ANO	NEVÍM	SPÍŠE NE	URČITĚ NE
4	8	4	2	0
22%	45%	22%	11%	0%



GRAF 16/4D: MÉ DÍTĚ SE NAUČILO VÍČ, NEŽ JE V OSNOVÁCH ZÁKLADNÍ ŠKOLY ZŘÍZENÉ PODLE PARAGRAFU Č. 16, ODSTAVCE 9 ŠKOLSKÉHO ZÁKONA

Komentář 4C, 4D

Výzkumný záměr: vazba na hypotézy H a V3.

Smysl otázky směřoval ke zjištění, zda se respondenti domnívají, že škola je jen neučila obrazně řečeno poučky, ale že je připravovala na další život mnohem komplexněji.

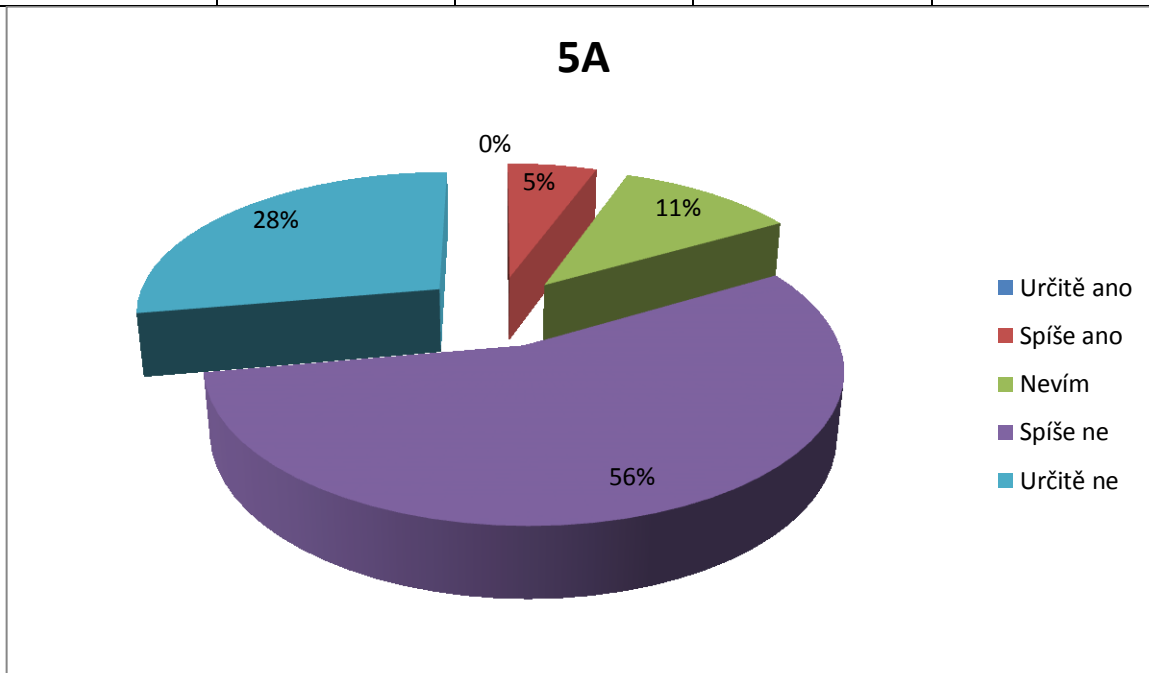
Při výuce se maximálně snažíme o propojení teorie s praxí, což je pro naše absolventy to nejpodstatnější a také nejvíce žádané. V českém jazyce učíme například vyplňování originálních složenek, formulářů a žádostí, základy korespondence papírové i elektronické. V matematice propojujeme výpočty s příklady z praxe, například nakupování, základní výpočty z učebních oborů malíř, zedník, kuchař, prodavač. V informatice žáky učíme ovládat všechny nejmodernější komunikační prostředky, řada našich žáků si je nemůže ani dovolit koupit domů. Pracovní výchova probíhá v kovodílně i dřevodílně, kuchyňce, místnosti pro pěstitelské práce nebo šití i v keramické dílně. Tělesná výchova se snaží nejenom vyrovnávat zdravotní a psychické komplikace našich žáků, ale chceme děti naučit, že sport a zdravá výživa jsou pro jejich život zásadní. V tomto úsilí nám pomáhá i Sportovní klub, Klub prevence a řada různých besed a školení, které naši žáci na toto téma absolvují (7a, Zdravá pětka, Ovoce do škol, Zdravé zuby, Hodnota člověka).

Je vysoce pravděpodobné, že teoreticky je takto zaměřený koncept školy v pořádku, z textu je jasné, co všechno se pro školu zajišťuje (a ukazují to i odpovědi respondentů). V praxi ale tato skutečnost naráží na neochotu sám se sebou něco udělat, na nesmyslné mrhání volného času, na sníženou motivaci a neochotu nést vlastní odpovědnost. Tento trend je bohužel podporován i mnoha rodiči a pak školní snažení často vychází naprázdno.

Hypotézy H a V3 byly oběma skupinami respondentů verifikovány.

TABULKA 17/ŽÁCI: ŠKOLA JE SOUČÁSTÍ MÉHO KAŽDODENNÍHO ŽIVOTA

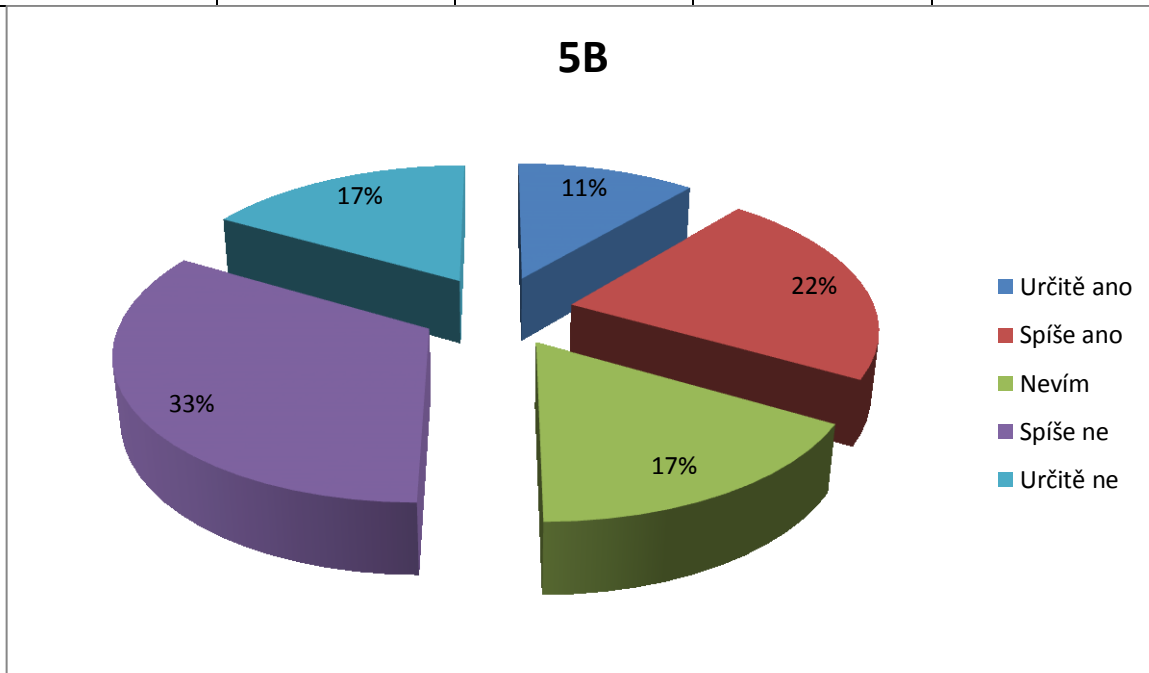
URČITĚ ANO	SPÍŠE ANO	NEVÍM	SPÍŠE NE	URČITĚ NE
0	1	2	10	5
0%	5%	11%	56%	28%



GRAF 17/5A: ŠKOLA JE SOUČÁSTÍ MÉHO KAŽDODENNÍHO ŽIVOTA

TABULKA 18/RODIČE: ŠKOLA JE SOUČÁSTÍ NAŠEHO RODINNÉHO ŽIVOTA

URČITĚ ANO	SPÍŠE ANO	NEVÍM	SPÍŠE NE	URČITĚ NE
2	4	3	6	3
11%	22%	17%	33%	17%



GRAF 18/5B: ŠKOLA JE SOUČÁSTÍ NAŠEHO RODINNÉHO ŽIVOTA

Komentář 5A, 5B

Výzkumný záměr: vazba na hypotézy H, V1 a V3.

Otázka cílí na skutečné postavení vzdělávání v hierarchii hodnot žáků a jejich rodičů. Tato otázka je velmi důležitá, obzvlášť v kontextu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i v souvislosti postupného přechodu k inkluzivnímu vzdělávání.

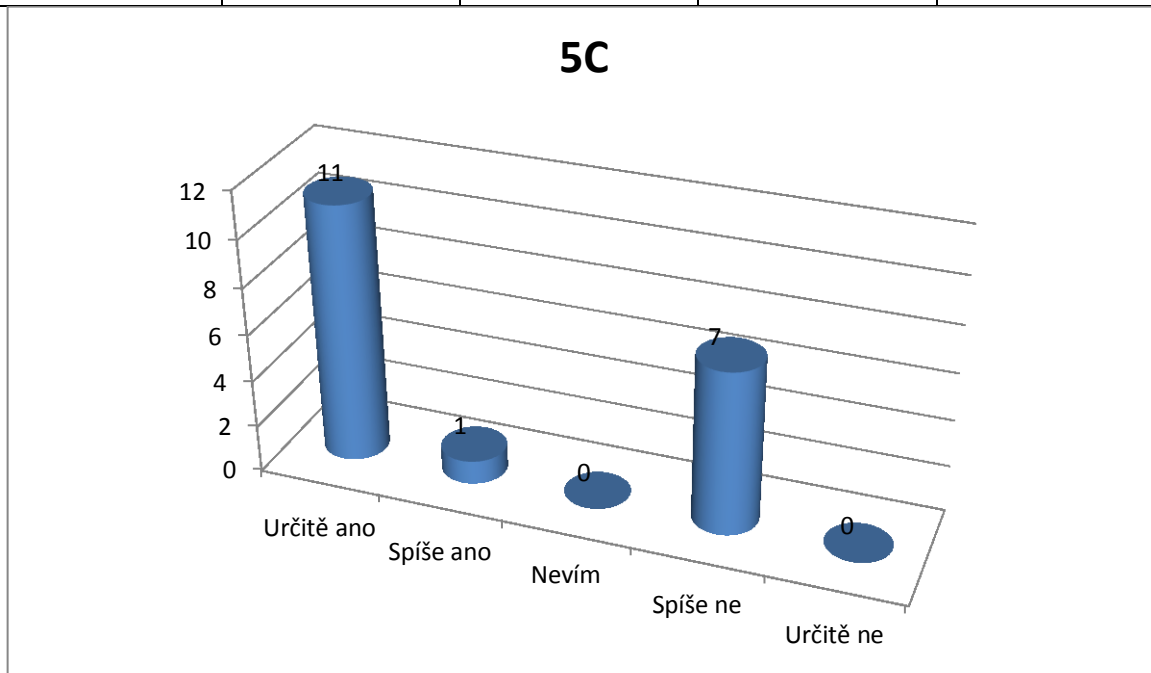
Všeobecně lze konstatovat, že škola stojí v hodnotovém žebříčku našich žáků velmi nízko. Nejde ale jen o žáky se sociálně – kulturním znevýhodněním, ale tento trend je skutečně průřezový. Většina žáků do školy chodí, protože z pohledu zákona musí, stejně je to jak u žáků s prospěchovými problémy, tak občas i u žáků s velmi dobrým prospěchem. Dokladem je se stoupajícím věkem i stoupající počet absencí, včetně neomluvených hodin a většinou i postupný pokles průměru známek (viz Přílohy č. 2 až 19).

Řada našich žáků má dojem, že je škola nudná, a tak nemají potřebu učit se například ani malou násobilku, nebo vyjmenovaná slova. To ale není nic proti tomu, kdy k nám přijde některý žák ze základní školy hlavního proudu, a my zjistíme, že po několika letech docházky neumí nejen násobilku, ale třeba určit čas, vyjmenovat měsíce v roce, nebo čte po hláskách atd. V mnoha věcech se musí naše školství ještě zlepšit, musíme nabízet mnohem vstřícnější a zajímavější výuku, ale jak již bylo uvedeno – bez spolupráce rodiny, potažmo samotného dítěte bude taková snaha marná. Zde musí pomoci stát v sociální oblasti a skutečnou sociální práci s problematickými rodinami v terénu pomáhat škole i samotným dětem k zvrácení tohoto nežádoucího trendu.

Hypotézy H, V1 a V3 byly oběma skupinami respondentů falsifikovány.

TABULKA 19/ŽÁCI: ZÚČASTNIL JSEM SE I JINÝCH, NEŽ VÝUKOVÝCH AKTIVIT ŠKOLY

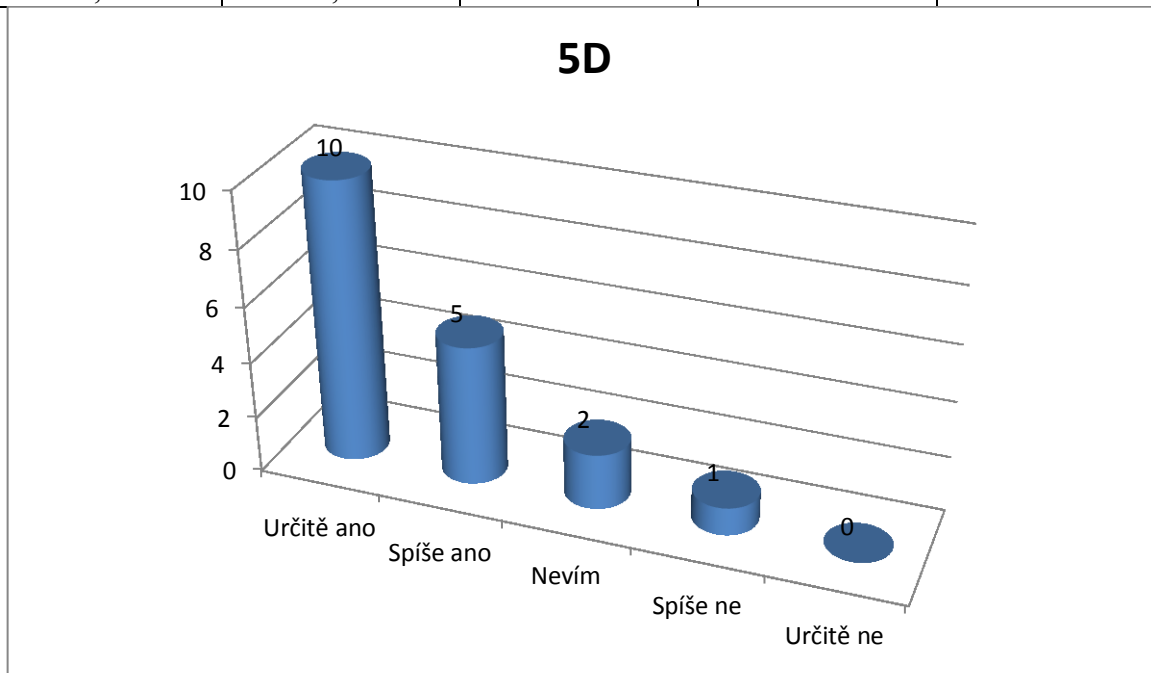
URČITĚ ANO	SPÍŠE ANO	NEVÍM	SPÍŠE NE	URČITĚ NE
11	1	0	7	0
61%	6%	0%	33%	0%



GRAF 19/5C: ZÚČASTNIL JSEM SE I JINÝCH, NEŽ VÝUKOVÝCH AKTIVIT ŠKOLY

TABULKA 20/RODIČE: MOJE DÍTĚ SE PODÍLELO I NA MIMOŠKOLNÍCH AKTIVITÁCH ŠKOLY

URČITĚ ANO	SPÍŠE ANO	NEVÍM	SPÍŠE NE	URČITĚ NE
10	5	2	1	0
55,5%	27,5%	11%	6%	0%



GRAF 20/5D: MOJE DÍTĚ SE PODÍLELO I NA MIMOŠKOLNÍCH AKTIVITÁCH ŠKOLY

Komentář 5C, 5D

Výzkumný záměr: vazba na hypotézy H, V2 a V3.

Mimoškolní aktivity jsou na naší škole velmi preferovány. Jednak jsou to vlastní akce školy (Miss školy, Talent školy, Vánoce ve škole, Velikonoce ve škole, besídky I. stupně, kvizová a jazyková setkání II. stupně, grantová a projektová činnost apod.).

Další oblastí jsou mimoškolní preventivní aktivity v rámci Klubu prevence, jako jsou pravidelná odpolední setkání v klubu, Noci ve škole, kurzy plavání a sebeobranu, besedy a exkurze, a také významná projektová činnost, kterou škola úspěšně zajišťuje jak z KÚ Ústeckého kraje, tak i z prostředků MŠMT. Tato činnost do klubu přináší značnou sumu peněz.

Třetí oblastí je klasická mimoškolní činnost formou kroužků – autor diplomové práce vede dva sportovní a jako školní metodik prevence Klub prevence, ale jak již bylo uvedeno, máme i mnoho dalších – keramický, dramatický, výtvarný, logopedický apod.

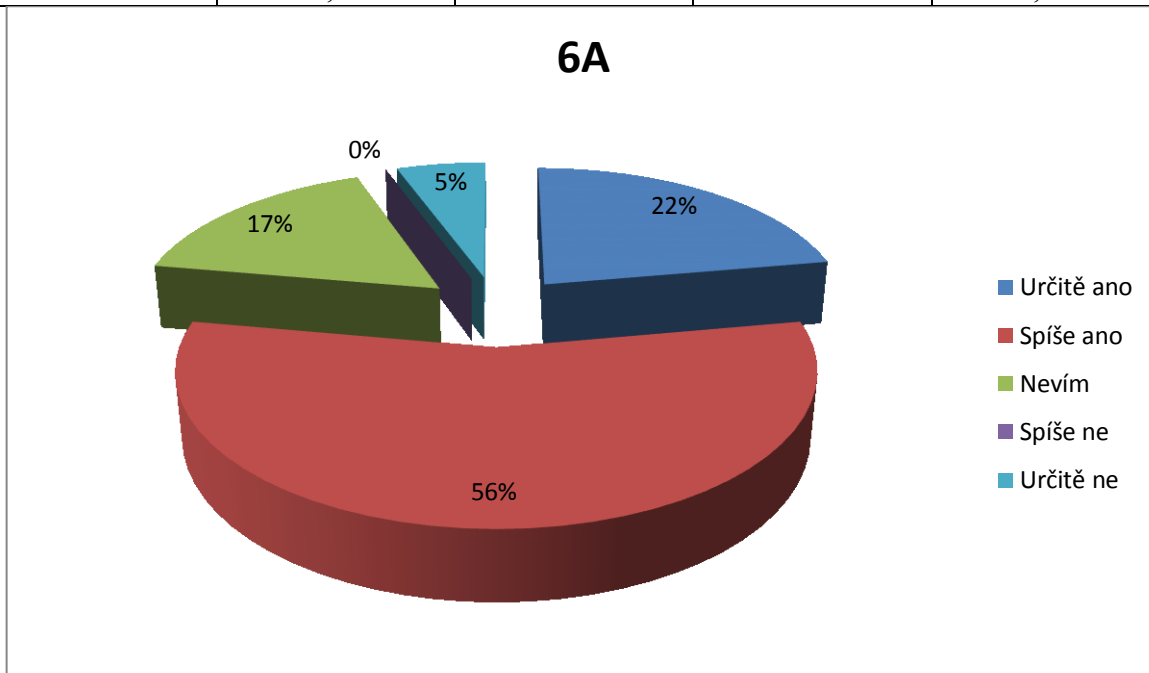
Poslední, čtvrtou oblastí je Sportovní klub, který je vlastně nejdůležitější – díky vysoké a velmi úspěšné aktivitě jak na sportovním poli, tak i v oblasti grantové činnosti, přináší klub škole každoročně velmi značnou finanční částku. Z ní se platí veškeré náklady a vybavení na reprezentaci školy (účastníme se i několikadenních závodů po celé České republice), autor diplomové práce jako předseda výkonného výboru SK Teplice předkládá Valné hromadě klubu návrhy na doplnění sportovního vybavení školy. Sportovní klub zajišťuje finanční dotaci školy při různých příležitostech, klub poskytuje i některé odměny a dary například do projektu Finanční gramotnost.

Mimoškolní činnost je na naší škole velmi dobře hodnocena, v tomto směru našim žákům nabízíme obrovské možnosti jak materiálního vybavení, tak i uplatnění v celé řadě sportovních a kulturních odvětvích. Snažíme se tak naše děti co nejvíce rozvíjet, v této oblasti se nám to opravdu daří. Je ale potřeba konstatovat, že zdaleka ne všechny děti mají zájem zapojit se a svůj volný čas smysluplně prožít

Hypotézy H, V2 a V3 byly oběma skupinami respondentů verifikovány.

TABULKA 21/ŽÁCI: DAL (A) BYCH SVOJE DÍTĚ DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY ZŘÍZENÉ PODLE PARAGRAFU Č. 16, ODSTAVCE 9 ŠKOLSKÉHO ZÁKONA

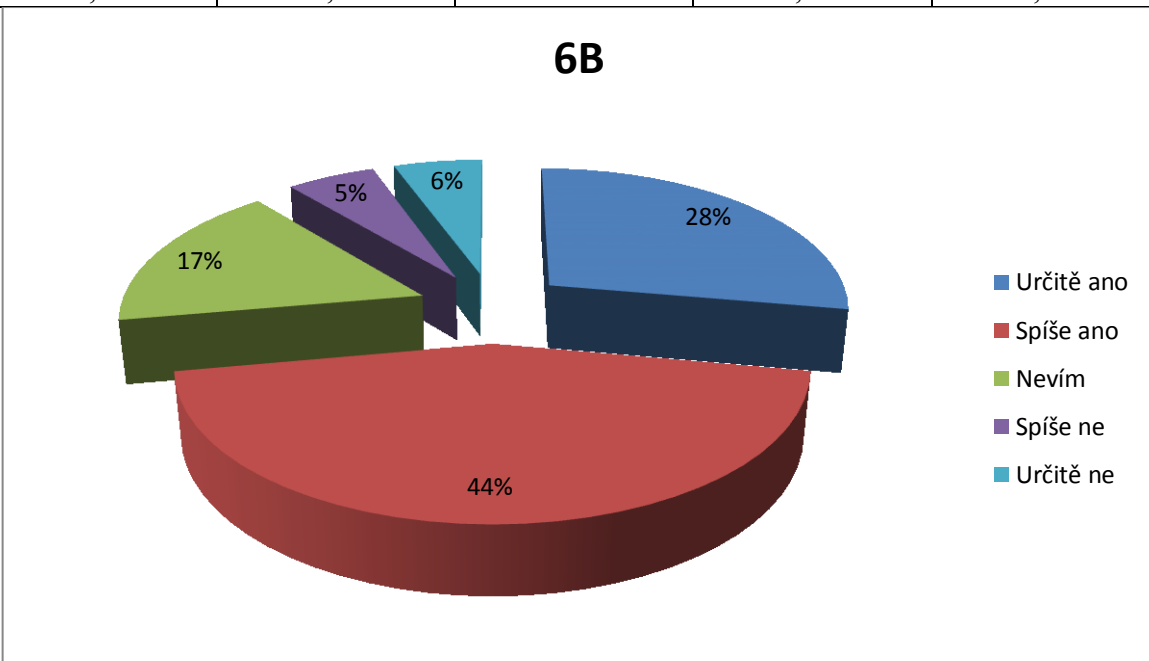
URČITĚ ANO	SPÍŠE ANO	NEVÍM	SPÍŠE NE	URČITĚ NE
4	10	3	0	1
22%	55,5%	17%	0%	5,5%



GRAF 21/6A: DAL (A) BYCH SVOJE DÍTĚ DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY ZŘÍZENÉ PODLE PARAGRAFU Č. 16, ODSTAVCE 9 ŠKOLSKÉHO ZÁKONA

TABULKA 22/RODIČE: SVOJE DÍTĚ BYCHOM ZNOVU PŘIHLÁSILI DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY ZŘÍZENÉ PODLE PARAGRAFU Č. 16, ODSTAVCE 9 ŠKOLSKÉHO ZÁKONA

URČITĚ ANO	SPÍŠE ANO	NEVÍM	SPÍŠE NE	URČITĚ NE
5	8	3	1	1
27,5%	44,5%	17%	5,5%	5,5%



GRAF 22/6B: SVOJE DÍTĚ BYCHOM ZNOVU PŘIHLÁSILI DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY ZŘÍZENÉ PODLE PARAGRAFU Č. 16, ODSTAVCE 9 ŠKOLSKÉHO ZÁKONA

Komentář 6A, 6B

Výzkumný záměr: vazba na hypotézy H, V1, V2 i V3.

Koncept otázky není úplně dokonalý, samozřejmě musíme uvažovat v intencích současné legislativy (doporučení poradenského zařízení apod.), ale kontextu to nevadí – smyslem bylo zhodnotit vzdělávání na základní škole zřízené podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona, zasadit ho do informací, které děti a rodiče o základním vzdělávání v současnosti mají a porovnat pozitiva a negativa podle individuálních dispozic.

Jak již bylo uvedeno výše, řada rodin má se vzděláváním na základní škole hlavního proudu svoje vlastní, nebo zprostředkované zkušenosti. S žáky základních škol se relativně často setkáváme, především díky sportovním a kulturním aktivitám, takže děti mají možnost srovnání minimálně zprostředkovaně.

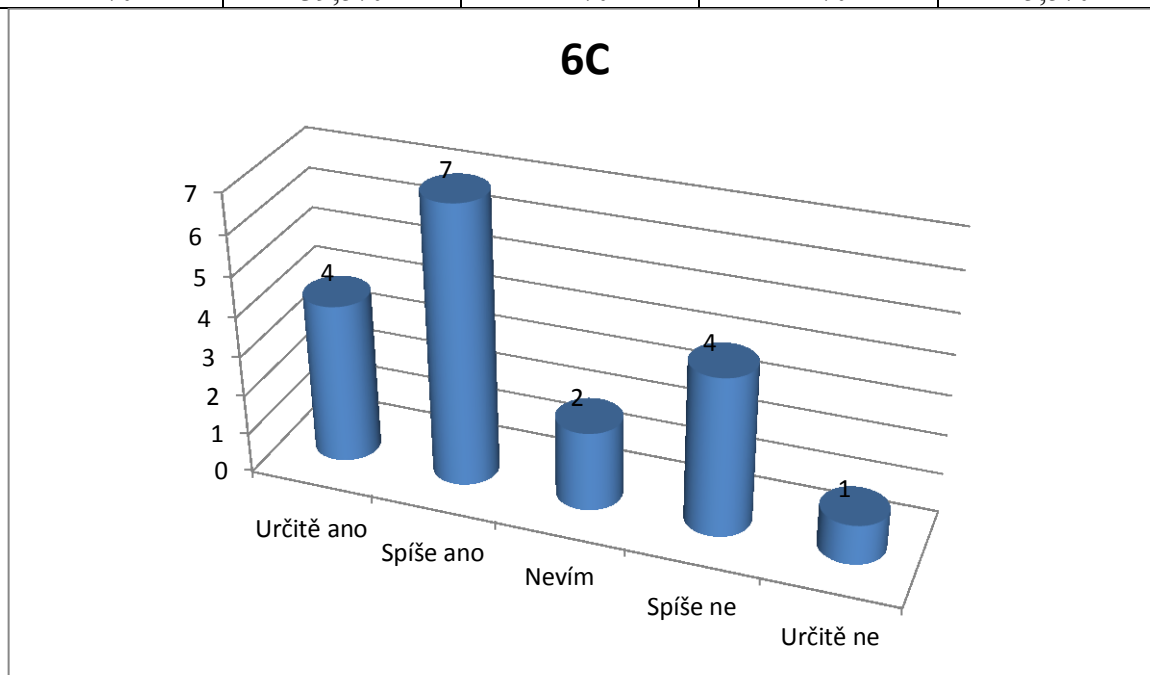
Část rodičů má v naší škole více než jedno dítě, bohužel některé žákyně, které absolvovaly naši školu před šesti lety a dříve už například přihlašují svoje děti znovu k nám (tyto brzké odchody ze systému vzdělávání jsou pro naše žáky často typické). V naší škole se nesnižuje v čase počet žáků, tento vývoj je dán tím, že škola je opravdu velmi dobře materiálně i personálně vybavena a velkou roli hrají i sportovní úspěchy našich žáků (máme mnoho mistrů republiky v různých odvětvích sportu, máme vítěze celorepublikového kola Sportovních her mládeže atd., podstatnou roli hraje i to, že škola poskytuje žákům veškerý potřebný servis jak ve výchovně – vzdělávacím procesu, tak i ve volnočasových aktivitách). Každý rok otevíráme dvě přípravné třídy základní školy a nabízíme našim dětem i rodičům například i doučování. To je ale podmíněno samostatnou prací i v domácím prostředí, takže se často stává, díky výše popsaným důvodům, že doučování, bohužel, brzy ztrácí zájem a motivaci.

Respondenti svými odpověďmi hodnotu školy a vzdělávání ohodnotili vcelku vysoko, což je pozitivní, faktem ale zůstává, že nadšení a odpovědný přístup části žáků i jejich rodičů příliš dlouho nevydrží.

Hypotézy H, V1, V2 a V3 byly oběma skupinami respondentů verifikovány.

TABULKA 23/ŽÁCI: ŠKOLA (VYUČUJÍCÍ) MNE INSPIROVALI K LEPŠÍM VÝKONŮM

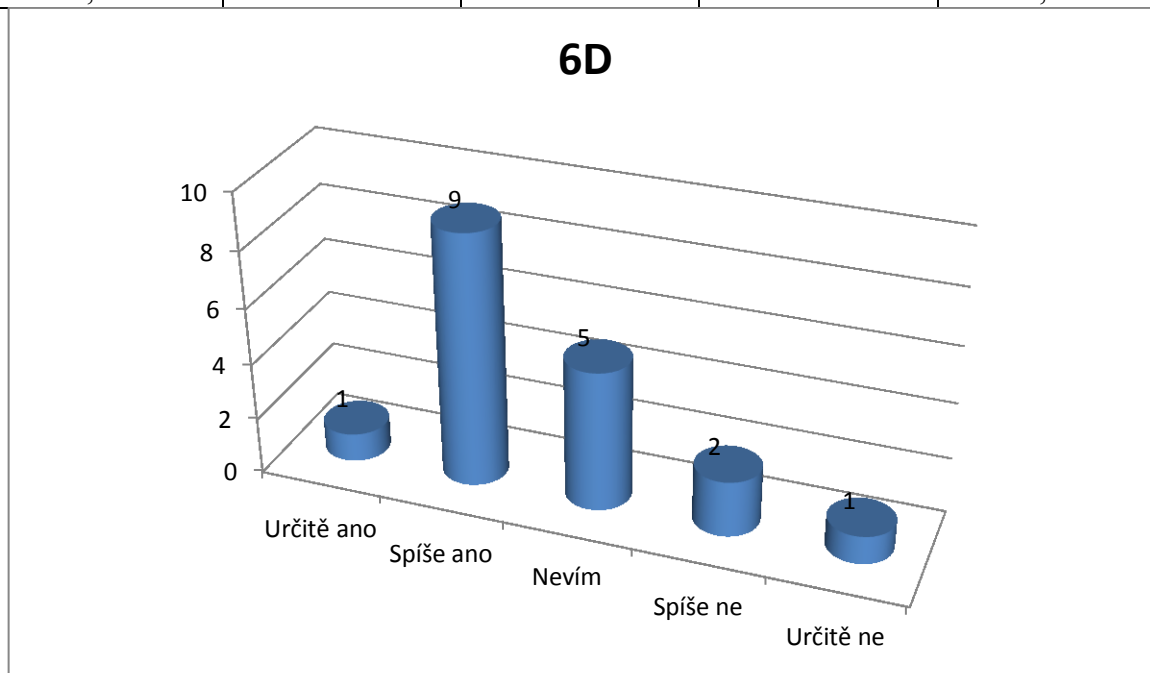
URČITĚ ANO	SPÍŠE ANO	NEVÍM	SPÍŠE NE	URČITĚ NE
4	7	2	4	1
22%	39,5%	11%	22%	5,5%



GRAF 23/6C: ŠKOLA (VYUČUJÍCÍ) MNE INSPIROVALI K LEPŠÍM VÝKONŮM

TABULKA 24/RODIČE: CELKOVÝ PŘÍSTUP ŠKOLY MĚ DÍTĚ PŘÍZNIVĚ OVLIVNIL

URČITĚ ANO	SPÍŠE ANO	NEVÍM	SPÍŠE NE	URČITĚ NE
1	9	5	2	1
5,5%	50%	28%	11%	5,5%



GRAF 24/6D: CELKOVÝ PŘÍSTUP ŠKOLY MĚ DÍTĚ PŘÍZNIVĚ OVLIVNIL

Komentář 6C, 6D

Výzkumný záměr: vazba na hypotézy H, V2 a V3.

Výzkumná otázka směřuje k vyhodnocení edukačních strategií, které škola volí v individuálních případech a v kontextu spolupráce se zákonnými zástupci.

Již bylo uvedeno, že řada žáků přichází z jiných škol se zásadními nedostatky a to jak v oblasti vzdělávací, tak i v oblastech sociálních nebo vztahových. Snažíme se do řešení případných (drobných) problémů zapojovat i samotné žáky (projekt Učíme se naslouchat – inspirováno CHIPS), jako třídní učitelé (obecně pedagogové) musíme umět zvládnout nestandardní, nebo nebezpečné situace a jedince, kteří by mohli ostatní žáky nebo sami sebe ohrozit.

Přidanou hodnotu vzdělávání na základní škole zřízené podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona lze vidět ve skutečně individuálním přístupu při řešení žákovských (potažmo i rodinných) problémů, schopnosti empatie a snahy nalézt schůdné řešení. To naši žáci i rodiče cítí a v rámci edukačního procesu často i oceňují.

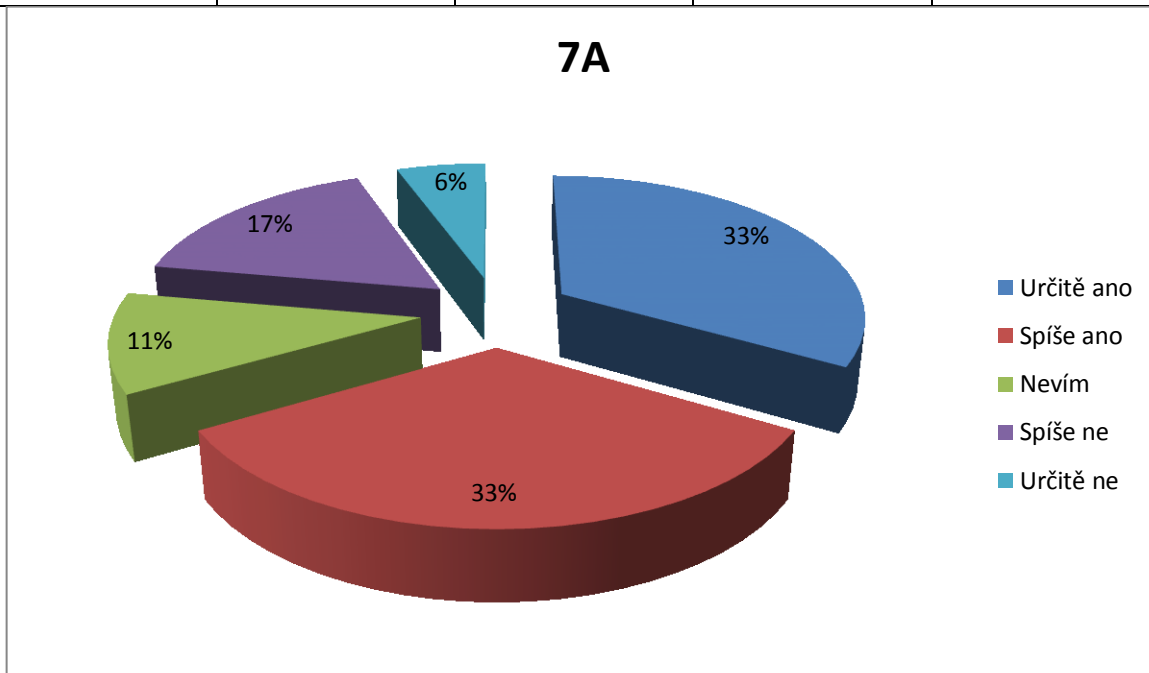
Kvalitu našich reakcí a pevnosti nervů i charakteru otestovali naši žáci (a někteří agresivní rodiče) mnohokrát – máme děti s psychiatrickými diagnózami, u kterých, pokud nedostávají od rodičů léky, propukají agresivní stavy, při nichž napadají svoje spolužáky, nepřítčně kopou a bijí kolem sebe, hází s lavicemi a jiným vybavením. Stalo se také, že žák onanoval uprostřed hodiny, máme žáky s epileptickými záchvaty apod. Kvalitní speciální pedagog musí tyto situace zvládnout a dát tak třídě najevo, že škola je bezpečné místo pro všechny a že všechno se dá řešit v klidu. Navíc situaci vysvětlit tak, aby žáci pochopili kontext a třída žila dál svým životem.

Velkou motivační příležitostí je Sportovní klub a reprezentace školy, kterou si v jeho rámci vychováváme. Zde je velký prostor pro pozitivní motivaci a řada rodičů nám v tomto ohledu hodně pomáhá a fandí. Což se odráží i v odpovědích dotazníkové otázky.

Hypotézy H, V2 a V3 byly oběma skupinami respondentů verifikovány.

TABULKA 25/ŽÁCI: UČITELÉ TÉTO ŠKOLY JSOU ODBORNÍCI, „UMĚJÍ UČIT“

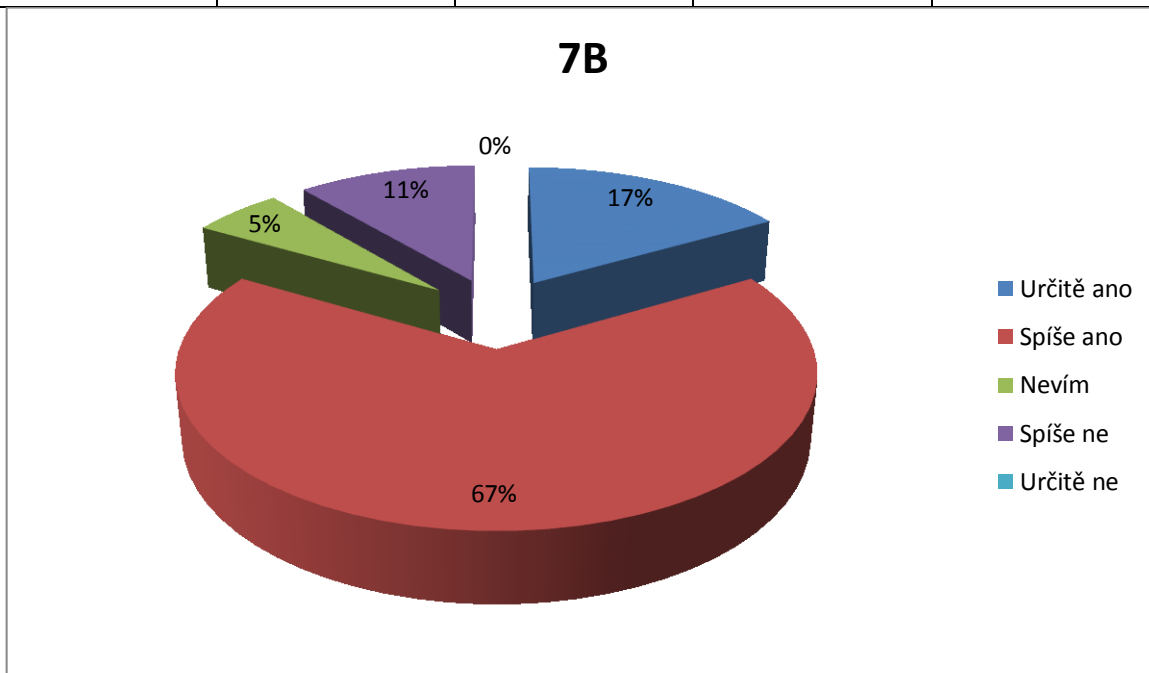
URČITĚ ANO	SPÍŠE ANO	NEVÍM	SPÍŠE NE	URČITĚ NE
6	6	2	3	1
33%	33%	11%	17%	6%



GRAF 25/7A: UČITELÉ TÉTO ŠKOLY JSOU ODBORNÍCI, „UMĚJÍ UČIT“

TABULKA 26/RODIČE: UČITELE TÉTO ŠKOLY POVAŽUJEME ZA ODBORNÍKY VE SVÉM OBORU

URČITĚ ANO	SPÍŠE ANO	NEVÍM	SPÍŠE NE	URČITĚ NE
3	12	1	2	0
17%	67%	5%	11%	0%



GRAF 26/7B: UČITELE TÉTO ŠKOLY POVAŽUJEME ZA ODBORNÍKY VE SVÉM OBORU

Komentář 7A, 7B

Výzkumný záměr: vazba na hypotézy H, V1 a V2.

Činností jednotlivých pedagogů se praktická část diplomové práce zabývá v předcházejícím textu, otázka směřuje k osobní a odborné způsobilosti vyučujících.

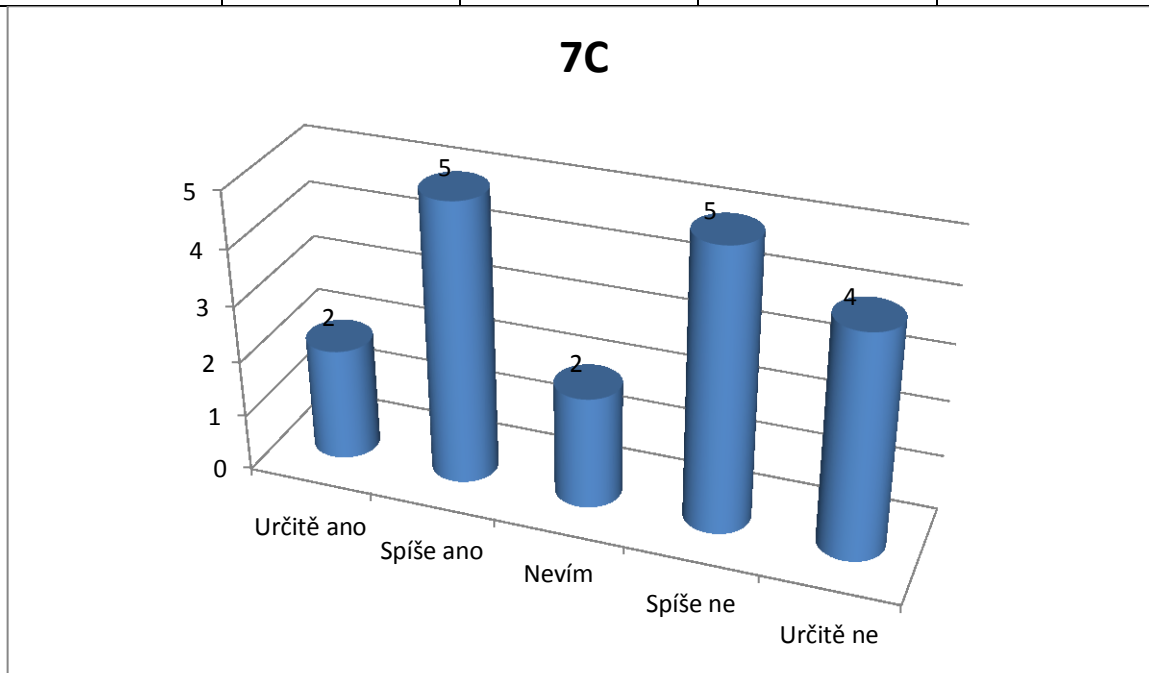
Na základní škole zřízené podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona může v současné době učit pouze pedagog, který má vzdělání jak z oboru speciální pedagogiky, tak i z oboru didaktiky předmětů (kromě výjimek daných zákonem č. 197/2014 Sb. v platném znění). Kromě těchto kvalifikačních předpokladů musí mít i řadu dalších, které jsou k výkonu profese pedagoga nezbytné. Navíc musí počítat i se zvýšeným množstvím úskalí a specifik, které edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami přináší a musí se také smířit s tím, že jeho sociálního okolí bude práci na tomto typu škol přinejmenším útrpně komentovat.

Bohužel málokdo z okolí vidí to základní – aby člověk brzy nevyhořel, je potřeba se u našich žáků radovat z maličkostí, dát pocítit žákům a sám pocítovat prožitek úspěchu při každé radostnější události, protože chvíle, kdy člověk cítí bezmoc a beznaděj je nekonečně víc. Tím není myšleno selhávání našich žáků v průběhu edukačního procesu (i když i to dokáže občas člověka pěkně nadzdvihnout) – jde o situace, kdy dítě má potenciál a nelze prorazit bariéru rodinného zázemí, nebo rodina dítě stáhne do kriminálních praktik apod. Nebo příklad z této třídy a nedávné doby – nově musí všichni absolventi základních škol hlásící se k dalšímu studiu na psychologické vyšetření do Pedagogicko-psychologické poradny, podotýkám bez rodičů, ti jen na začátku podepisují souhlas a odcházejí. Chlapec z mé třídy se po tom vyšetření přišel zeptat, co to má znamenat – na základě nadprůměrných výsledků v testu se ho psycholog zeptal, co vlastně na základní škole zřízené podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona dělal, proč tu byl. To je skutečně „profesionální“ přístup v rámci inkluze – v šesté třídě základní školy tento chlapec propadal z osmi předmětů, měl přes 200 neomluvených hodin a trauma ze školy - tehdy se ho nikdo neptal a zařadili ho rovnou k nám. A od té doby se ho další čtyři roky nikdo z poradny nezeptal, jak to, že postupně dosáhl na vyznamenání, je reprezentant školy a má jasno čím bude. Podobně i s opětovným zařazováním propadlých prvňáků znovu do základní školy atd. Když to člověk každý den vidí a zažívá, je to frustrující a vede to k úvahám o smyslu našeho snažení.

Hypotézy H, V1 a V2 byly oběma skupinami respondentů verifikovány.

TABULKA 27/ŽÁCI: SLEDUJI VÝVOJ A AKCE ŠKOLY, WEBOVÉ STRÁNKY, ZAJÍMÁ MĚ, CO SE VE ŠKOLE DĚJE

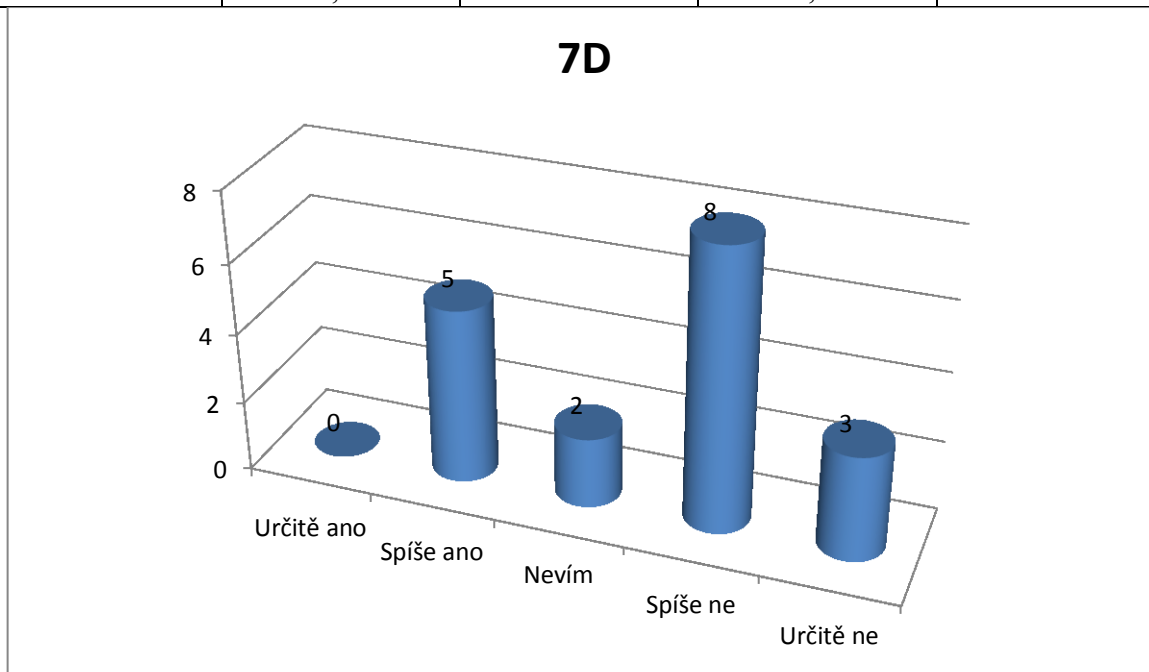
URČITĚ ANO	SPÍŠE ANO	NEVÍM	SPÍŠE NE	URČITĚ NE
2	5	2	5	4
11%	28%	11%	28%	22%



GRAF 27/7C: SLEDUJI VÝVOJ A AKCE ŠKOLY, WEBOVÉ STRÁNKY, ZAJÍMÁ MĚ, CO SE VE ŠKOLE DĚJE

TABULKA 28/RODIČE: SLEDUJEME VÝVOJ A AKCE ŠKOLY, WEBOVÉ STRÁNKY, ZAJÍMÁ NÁS, CO SE VE ŠKOLE DĚJE

URČITĚ ANO	SPÍŠE ANO	NEVÍM	SPÍŠE NE	URČITĚ NE
0	5	2	8	3
0%	27,5%	11%	44,5%	17%



GRAF 28/7D: SLEDUJEME VÝVOJ A AKCE ŠKOLY, WEBOVÉ STRÁNKY, ZAJÍMÁ NÁS, CO SE VE ŠKOLE DĚJE

Komentář 7C, 7D

Výzkumný záměr: vazba na hypotézy H a V1.

Otázka směřuje k vyhodnocení propojení školy s komunitou žáků a jejich rodičů. O většinově záporném vztahu žáků i jejich rodičů ke vzdělávání jako životní nutnosti referuje jeden z předcházejících grafů. V tomto případě jde o vyjádření vazby žáků a rodičů na jejich školu.

Nezájem rodičů o výsledky vzdělávání dokumentují např. třídní schůzky, které škola vyhlašuje půlročně – máme 10% účast. Naše rodiče do školy nebo k informacím o škole dovedou akce jako Talent, nebo Miss, kde mohou sedět jako diváci, nebo účast jejich dětí na sportovních akcích, či na besídkách při různých příležitostech. Informace podávané prostřednictvím webových stránek jsou nerelevantní, většina rodičů stránky vůbec nesleduje (i když jsou tam fotky z akcí), nebo je nemůže sledovat, protože nemá počítač ani tablet. Problémem je i účast ve Školské radě, nebo pomoc při různých projektech – sehnat rodiče ochotného zapojit se do školního života je u nás velký problém.

I pro většinu našich žáků, bohužel, posledním denním zvoněním končí jejich sounáležitost se školou (opět souvisí s povědomím, odpovědností a motivací). Zvrátit tento stav se snažíme tím, že žáky v hodinách s výpočetní technikou motivuje k prohlížení stránek a akcí školy, zapojujeme do projektových činností týkající se školy, nebo se žáci aktivizují přípravou a editací školního měsíčníku Trnovánek.

Hypotézy H a V1 byly oběma skupinami respondentů falsifikovány.

4.4 Závěr výzkumného šetření a doporučení pro speciálně pedagogickou praxi

Podstatou výzkumného šetření bylo přiblížit a kvantifikovat vlivy, které determinují studijní úspěšnost žáků základních škol zřízených podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona v návaznosti na jejich budoucí osobní i profesní život. Výzkumné šetření tak vychází z celkové koncepce diplomové práce. V tomto procesu byly, v kvantitativní části výzkumu, vytvořeny jednotlivé hypotézy, které následně, na základě dotazníků předložených osmnácti žákům a minimálně osmnácti rodičům, byly zpracovány a to včetně grafického znázornění. Kvalitativní část výzkumu vycházela z konstrukce výzkumných otázek, jejich vyhodnocení vychází z použitých technik, tedy zobecňování, rozhovor, zúčastněné pozorování, obsahová analýza pedagogické dokumentace a popisných případových studií. Nejpodstatnější část tohoto vyhodnocení ale vychází z osobních poznatků a zkušeností autora diplomové práce, který s celou skupinou (jak s žáky, tak i jejich rodiči) pracoval celé čtyři školní roky jako třídní učitel, učitel všeobecně vzdělávacích předmětů, školní metodik prevence, předseda VV SK Teplice a vedoucí zájmových kroužků.

Interpretace kvantitativní části výzkumu

Vyhodnocení verifikace, nebo falzifikace základních hypotéz praktické části diplomové práce vychází z prostého součtu odpovědí na jednotlivé otázky výzkumu. V konkrétních odpovědích (při součtu odpovědí z dotazníků žáků i rodičů) na danou otázku se závěr nevím nehodnotí (má nulovou hodnotu), součet odpovědí ano, nebo spíše ano (obě odpovědi mají hodnotu 1) hypotézu verifikují. Součet odpovědí ne, nebo spíše ne (obě odpovědi mají hodnotu -1) hypotézu falzifikují.

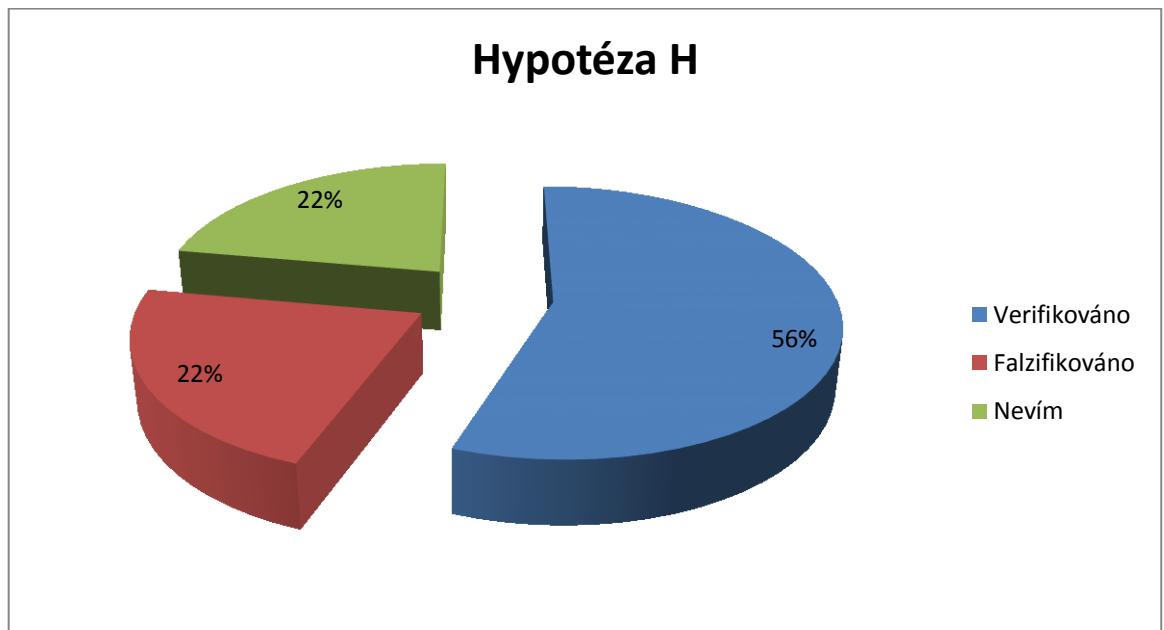
Hypotéza hlavní H: Studium základní školy zřízené podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona je pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami efektivnější, při porovnání se základními parametry inkluzivního vzdělávání, než studium základní školy hlavního proudu.

Výzkum ve skupině oslovených respondentů z řad žáků i rodičů žáků základních škol zřízených podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona prokázal, že většina z nich považuje studium na této škole za vhodnější, než studium základní školy hlavního proudu.

VERIFIKOVÁNO FALZIFIKOVÁNO

20x

8x



Závěr: Hypotéza H byla celkově verifikována.

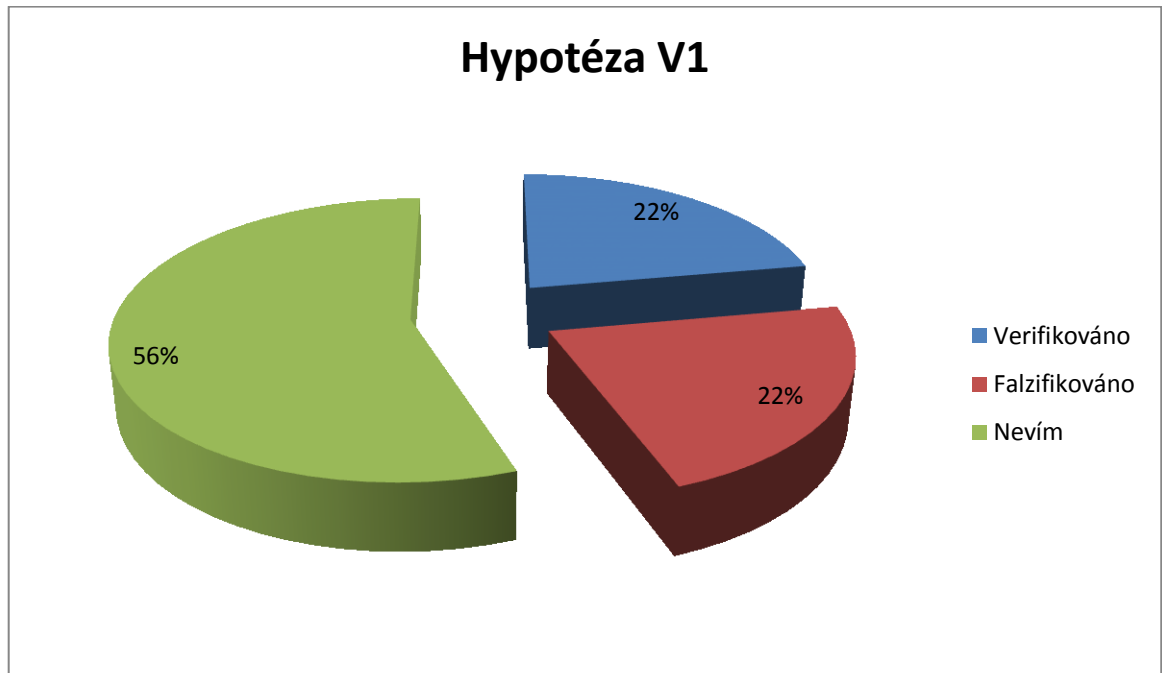
Hypotéza vedlejší V1: Pozitivní vztah k průběhu vzdělávání a hodnotě vzdělání je ve sledovaném vzorku žáků a jejich rodičů vyšší, než neochota zvyšovat svoji konkurenceschopnost na trhu práce, sebevědomí a sebehodnocení.

Výsledek průzkumu ukazuje, jak malé procento našich žáků a rodičů považuje vzdělání a vzdělávání za důležitou součást života, za něco, co člověku přináší nejen sociální, materiální nebo společenský efekt, ale také dobrý pocit, sebeuspokojení a naplnění tužeb.

VERIFIKOVÁNO FALZIFIKOVÁNO

8x

8x



Závěr: Hypotéza V1 nebyla verifikována, ani falzifikována.

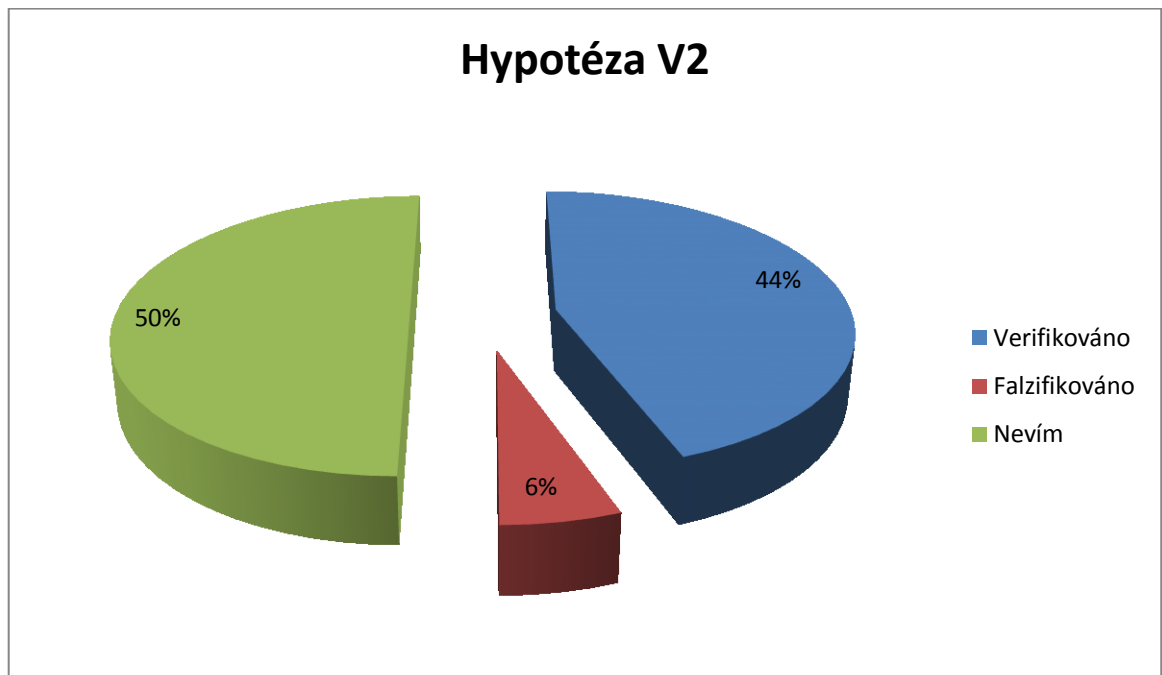
Hypotéza vedlejší V2: Použité výukové metody a profesionalita vyučujících na základní škole zřízené podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona je pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich úspěšnost při studiu podstatnější, než druh základní školy, do které chodí.

Závěr vyhodnocení druhé vedlejší hypotézy prokazuje, že základní školy zřízené podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona jsou po všech stránkách velmi dobře vybaveny pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V personální oblasti je možné z výsledků šetření predikovat, že oslovení respondenti považují svoje učitele za vzdělané a erudované odborníky.

VERIFIKOVÁNO FALZIFIKOVÁNO

16x

2x



Závěr: Hypotéza V2 byla celkově verifikována.

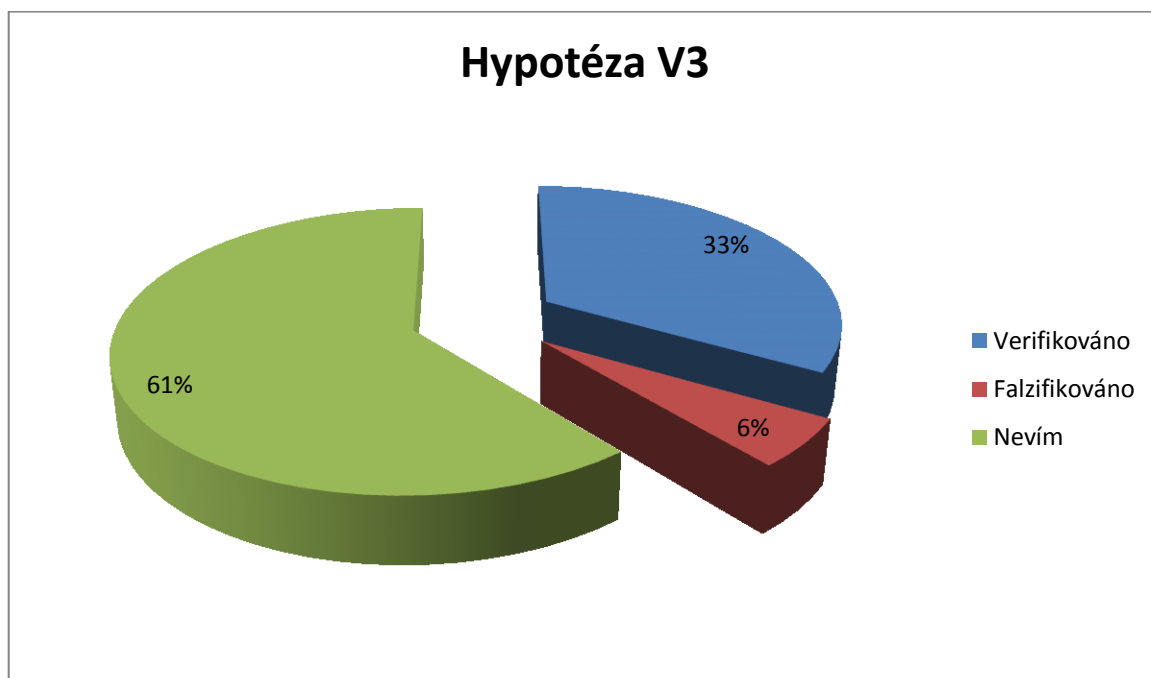
Hypotéza vedlejší V3: Studium základní školy zřízené podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona pomohlo k profesní orientaci sledovaných respondentů více, než tradice a názory sociálního okolí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Třetí vedlejší hypotéza směřovala do oblasti profesní orientace a uplatnění žáků základních škol zřízených podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona na trhu práce. Výzkum ukázal, že vycházející žáci i jejich rodiče z větší části považují přípravu na povolání, kterou žák absolvoval na základní škole zřízené podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona za přínos pro jeho budoucí pracovní zařazení se do společnosti.

VERIFIKOVÁNO FALZIFIKOVÁNO

12x

2x



Závěr: Hypotéza V3 byla celkově falzifikována.

Kvantitativní (dotazníkové) šetření obsahovalo celkem 28 otázek, rozdělených na dvě poloviny, s podobným obsahem a cílem na skupinu osmnácti žáků devátých tříd základní školy zřízené podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona a skupinu jejich rodičů (minimálně také osmnáctičlennou). K zápisu odpovědí respondentům byla využita Likertova škála, výsledky byly zpracovány univariační metodou – poměrným a procentuálním výskytem dané odpovědi a graficky znázorněny.

Interpretace kvalitativní části výzkumu

Výzkumná otázka hlavní O: Jsou žáci a jejich rodiče celkově spokojeni s průběhem vzdělávání na základní škole zřízené podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona?

Položenou výzkumnou otázku lze zkoumat z mnoha hledisek. Nejjednodušší variantou by bylo tvrzení, že žáci, se souhlasem svých rodičů, danou školu navštěvují, takže tato varianta musí být jasně v zájmu dítěte. Jak ukazují zvolené výzkumné metody, pro mnoho žáků tento závěr platit vůbec nemusí. Řada žáků přichází ze základních škol, kde nezvládá náročnost učiva, není schopna se sžít s kolektivem, má tak závažné problémy v chování i edukaci, že se stává nezvladatelným, nebo prostředí a klima početných tříd základních škol neposkytuje danému dítěti bezpečné prostředí. Relativně velká část našich rodičů na svoji

funkci v edukačním procesu zcela rezignuje, buď z neschopnosti, nechuti, nebo dokonce nevole. Pro tyto žáky, nebo děti takových rodičů se základní škola zřízená podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona stává posledním možným útočištěm, ve kterém hledá a pokud samo chce i najde bezpečné zázemí, pomocnou ruku i zážitek úspěchu. Mnoho našich žáků i jejich rodičů až do posledního dne docházky v podstatě ani neví, co od života mají chtít, hledají s námi svoje priority, přístup k plnění svých snů i povinností, společně se učíme přijímat úspěch i odpovědnost. Lze predikovat, s ohledem na předložené materiály i vlastní zkušenosti, že na výzkumnou otázku je možné odpovědět ANO. I s vědomím, že jde o silně individuální hodnocení, při kterém bude rozhodovat mnoho aktuálních vnějších faktorů.

Výzkumná otázka vedlejší O1: Jsou vzdělávací program základní školy zřízené podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona, užití edukační prostředky, postupy, metody a pomůcky i přístup a erudovanost vyučujících v souladu se zájmy a potřebami žáků a jejich rodičů?

Na tuto otázku lze jednoznačně odpovědět NE. Důvodem není odmítání vzdělávacích postupů, prostředků ani vyučujících, ale drtivá většina respondentů by na tuto otázku odpověděla, že neví. Takové odpovědi odrážejí skutečnou realitu – většinu žáků i rodičů tyto věci absolutně nezajímají. U žáků jsou projevy patrné nejen v přístupu ke školním povinnostem (v závislosti na stoupajícím věku), v aktivitách mimoškolních činností a prožívání volného času, ale i klimatech jednotlivých tříd či skupin. U rodičů jsou viditelné nejmarkantnější manifestace nezájmu při komunikaci a jednáním s vedením školy a jednotlivými učiteli, při třídních schůzkách, téměř absolutní neochotě se školou spolupracovat, byť i jen v rámci jednoduchých školních aktivit, projektů či Školní radě. Většina žáků i rodičů nesleduje školní web, nečte školní časopis, nezajímá se o dění ve škole. Tuto skutečnost se snažíme zlepšovat prací Klubu prevence a Sportovního klubu školy, které připravují mnoho různých akcí během celého školního roku a snaží se o to, aby tyto aktivity byly pro žáky i rodiče pokud možno bez finanční spoluúčasti. Škola sama pak pořádá každý rok i několik společenských a kulturních akcí. Zatím ale bez výraznějšího aktivizačního úspěchu.

Výzkumná otázka vedlejší O2: Byly individuální náročnost vzdělávání, prvky bezpečné školy a klimatu i vhodné mimoškolní akce a aktivity součástí života na základní škole zřízené podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona?

Bez individuálního, často specifického přístupu k jednotlivým žákům, nelze na škole zřízené podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona vzdělávat. Všichni žáci jsou sice diagnostikováni na mentální postižení, k němu se však velmi často přidávají různé druhy a stupně jiných obtíží. Dlouhodobé pozorování, rozhovory, studium osobní dokumentace a další výzkumné prvky sice nastiňují možné problémy, je ale třeba citlivého a individuálního přístupu s ohledem na aktuální zdravotní, nebo psychický stav dítěte. Máme i nemalý počet žáků psychiatricky nebo jinak medikovaných, ty je potřeba v edukačním procesu sledovat, protože rodiče občas například zapomenou léky podávat. Tento problém souvisí i s celkovým klimatem školy, třídy, skupiny – velmi dbáme na bezpečnost a prevenci jak školní, tak i volnočasovou. Kromě nastavených školních parametrů absolvujeme my jako vyučující, stejně tak i naši žáci, během školního roku řadu preventivních aktivit, které jsou součástí Minimálního preventivního programu školy. Na celou problematiku pak navazují i mimoškolní aktivity, při nich je postupováno stejně, vždy obezřetně a s ohledem na individuální potřeby jednotlivých žáků a vždy se souhlasem jejich rodičů. Na tuto výzkumnou otázku je jednoznačně možné odpovědět ANO.

Výzkumná otázka vedlejší O3: Umožňuje absolutorium základní školy zřízené podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona jejím žákům vybírat z dostatečně široké škály budoucího profesního uplatnění na trhu práce?

V rámci oborů E lze konstatovat, že nabídka těchto oborů je nejen v Teplicích, ale i v nejbližších městech (Ústí nad Labem, Duchcov, Litoměřice, Most) dostatečně široká. Jinou věcí je zájem žáků a rodičů o další vzdělávání. Mnoho ze žáků si postupně vybuduje negativní pohled na další vzdělání a bohužel jsou často podporováni i rodiči – prostě zůstanu doma na sociálních dávkách. Často se nám stává, že děti jsou už v sedmé třídě rozhodnuté nejít ani na dvouletý obor a zůstat „doma“. Při studiu případových studií a dokumentace je prokazatelné, že u většiny žáků se s věkem horší nejen prospěch a chování, ale i docházka do školy, včetně neomluvené absence. V posledních letech máme velmi negativní bilanci úspěšného dokončení učebních oborů našich žáků – shrneme-li naše vlastní zjištění, pak lze konstatovat, že všichni jsou (nebo mohou být) na vybraný obor přijati. Z tohoto počtu průměrně třetina vůbec do oboru nenastoupí, třetina skončí během prvního roku učebního oboru a necelá třetina během druhého. Učební obor dokončí 10 až

20% absolventů naší školy. Přestože už od sedmého ročníku aktivně ve škole pracujeme s prvky profesního tranzitu, bez podpory rodičů se nám zvrátit tento negativní stav nedaří a nepodaří. Podobný výsledek je nastíněn i v příložené dokumentaci a případových studiích ze školního roku 2014/2015. Na položenou výzkumnou otázku nelze jednoznačně odpovědět – nabídka oborů je sice relativně široká, ale není velký zájem je absolvovat. Nelze tedy odpovědět ANO či NE.

Kvalitativní výzkumnou část doplňuje 18 případových studií jednotlivých žáků, z jejich obsahu a použitých metod výzkumu vychází i jednotlivé komentáře k vyhodnocovaným výzkumným otázkám. Případové studie předkládají souhrn záznamů ze studia pedagogické dokumentace žáků, a jsou, pro diplomovou práci, doplněny o podstatné postřehy třídních učitelů, hodnocení spolupráce rodiny se školou a také o informace, vztahující se k budoucímu životu dítěte. Součástí podkladů výzkumu je ŠVP základní školy zřízené podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona „Učíme se pro život“, který je přílohou této práce.

Závěr výzkumného šetření se skládá jednak z vyhodnocení (verifikace nebo falsifikace) jednotlivých kvantitativních hypotéz, z vyhodnocení výzkumných otázek a také z doporučení pro rodiče i pedagogy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V souladu s celým konceptem diplomové práce vycházejí tato doporučení z teorie 7 pilířů inkluzivní praxe (Loreman, T., 2007).

Doporučení pedagogům a rodičům k edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

INKLUZIVNÍ VÝSTUP

Pozitivní postoje

DOPORUČENÍ

Ve školním i domácím prostředí je nutné klidné, bezpečné prostředí, obsahující motivační prvky, nabídku pomoci, opory a sounáležitosti. Důležitý je i prožitek úspěchu.

Podpůrné postupy a vedení

Nezbytný je individuální přístup, přizpůsobení se okamžitým potřebám dítěte. Bez spolupráce rodiny a sociálního okolí nemůže být edukace úspěšná.

Výzkumem ověřená školní praxe

Zavádění vzdělávacích metod a postupů podporujících inkluzi, hledání cest, jak zvrátit neúspěch nebo rezignaci. V rodině spolupráce s odborníky, dodržování nastavených režimů, důslednost.

Flexibilita vzdělávacího programu

Využití všech podpůrných prostředků a personální kapacity školy. Úprava učiva vedoucí k jeho zvládnutí. Zájem rodiny o způsob, místo a průběh vzdělávání.

Zapojení komunity do života školy

Rodina dítěte se musí stát součástí školy, musí dojít k aktivizaci rodičů a jejich participaci na školním i mimoškolním životě.

Důsledná a smysluplná reflexe školní praxe

Sebereflexe všech zúčastněných (didaktický trojúhelník), vzájemná podpora a pochopení, empatické prvky, opakované vyhodnocování aktuálního stavu a přizpůsobení se situaci.

Nezbytná odborná příprava a informační zdroje

Erudovaní, empatictí a lidsky připravení pedagogové, spolupracující, aktivní a poučení rodiče, jasná a k cíli vedoucí legislativní opatření a postupy

ZÁVĚR

Základním cílem diplomové práce bylo, na základě rozboru odborné literatury, vyhodnocení kvantitativní části výzkumu (dotazníkového šetření) i kvalitativní části výzkumu (především jednotlivých případových studií), přiblížit současný stav práce se žáky na základní škole zřízené podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona a ukázat problémy i úspěchy, které edukace těchto žáků každodenně přináší. Tedy pojmenovat a rozebrat jednotlivé vlivy, které zasahují do procesu vzdělávání na tomto typu škol a tím ovlivňují úspěšnost těchto žáků. Hlavní cíl práce byl splněn.

Dílčích cílů je možné prezentovat hned několik: historicky a přístupově nastínit vývoj školní edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ukázat spojitost i rozdíly mezi vzděláváním na základní škole zřízené podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona a inkluzivní škole hlavního proudu, komentovat připravovaná inkluzivní opatření z hlediska současné praxe a dalšího vývoje, vymezit oblasti, ve kterých naši žáci nejsou úspěšní a naopak, ukázat způsoby edukace a přístupu, které fungují. Velká pozornost v diplomové práci je věnována rodině žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a také jemu samotnému, jeho motivaci a odpovědnosti. V neposlední řadě diplomová práce předkládá názory respondentů na otázky vztahující se k hodnocení edukačního procesu na základní škole zřízené podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona, včetně role učitele a vztahu škola – rodina. I v případě dílčích cílů lze konstatovat, že byly splněny.

Závěrem bych chtěl prezentovat svůj vlastní názor na inkluzi – považuji ji za jediné správné způsob organizace našeho základního školství. Vím, jak vypadá skutečně fungující inkluze z Dánska, a byl bych jejím nadšeným propagátorem i u nás. Bohužel to ale v této situaci není možné – připravované kroky ministerstva a některých nevládních organizací motivovaných miliardami z EU, nelze považovat za odpovědné ani koncepční. Důvodů k diskuzi je mnoho, jako zásadní problém ale považuji tlak inkluzivních postupů a jejich důsledků směřovaný pouze do školství. Jsem přesvědčen, že bez aktivní podpory žáka rodinou a ani bez zájmu samotného žáka je tento koncept odsouzen k nezdaru.

SHRNUTÍ (SUMMARY)

V diplomové práci se zabývám vysoce aktuálními tématy, jako jsou edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, perspektiva žáků s lehkým mentálním postižením nebo inkluzivní didaktika. V nejbližší budoucnosti čeká naše základní školství mnoho převratných změn, které se dotknou všech aktérů edukačního procesu základního proudu. Otázkou zůstává, jak jsou připravované změny pedagogicky, speciálně pedagogicky, psychologicky, legislativně i lidsky připraveny, nehledě na otázky personální, kvalifikační, materiální a společenské. Osobně se domnívám, že připravovaný systém je nekoncepční, neuzavřený, s příliš mnoha neznámými a řadou multioborových úskalí a jeho překotné nasazení bude jen zbytečně eskalovat napětí ve školství a potažmo ve společnosti.

Teoretická část diplomové práce vychází ze shrnutí toho, jakým způsobem se vyvíjely jednotlivé vzdělávací koncepty v edukaci žáků s postižením. Druhá kapitola se zabývá vlivem konkrétních faktorů, které se spolupodílejí na studijní úspěšnosti žáků základních škol. Závěrečná kapitola teoretické části, v prvních dvou subkapitolách, předkládá rozbor vlivu alternativních přístupů a rodinného prostředí na biodromální vývoj žáků těchto škol. Třetí a čtvrtá subkapitola cílí na chystané novinky, především v rámci novely Školského zákona č. 82/2015 Sb., tedy na vztah inkluzivní didaktiky a základní školy zřízené podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona, podpůrná opatření a Akční plán inkluzivního vzdělávání na léta 2016 – 2018. Celá tato část je doplněna řadou mých praktických komentářů, upřesnění a porovnání.

Jádrem přístupu k výzkumné části je moje vlastní pedagogická zkušenost z práce na základní škole zřízené podle paragrafu č. 16, odstavce 9 Školského zákona (třídní učitel II. stupně, učitel všeobecně vzdělávacích předmětů, školní metodik prevence, autor většiny školních projektů, tvůrce školního vzdělávacího programu, předseda školního sportovního klubu, vedoucí zájmových kroužků, trenér školní reprezentace v mnoha sportovních odvětvích). Záměrem praktické části je především více přiblížit všech osmnáct žáků, kteří byli do výzkumu zapojeni, nahlédnout do jejich myšlení, přání a způsobu uvažování, především z perspektivy dalšího životního vývoje. Výzkum mapoval i mnoho dalších faktorů, které ovlivňovaly nejen edukaci, ale i způsob života těchto dětí. Nedílnou součástí výzkumu je i krátké dotazníkové šetření rodičů těchto absolventů, neboť se domnívám, že bez přehodnocení státní sociálně – edukační podpory nějakým způsobem rizikových rodin a rodičů, nelze o inkluzivním vzdělávání jejich dětí ani přemýšlet.

Ze závěrů výzkumné části jsem se pokusil vytvořit nástin doporučení pro pedagogické pracovníky i rodiče. Toto bodové schéma navrhuje, jak s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami pracovat v novém, inkluzivním prostředí.

In this dissertation I am dealing with very current topics, such as the education of pupils with special educational needs, the perspective of pupils with a light mental disability or the inclusive didactic. Many ground-breaking changes in our school system which will affect every partaker of any primary stream educational process are going to happen in a near future. The question remains, how the upcoming changes are prepared from the pedagogical, special-pedagogical, psychological, legislative and humane view, regardless of personal, qualification, material and social questions. I personally believe that the prepared system is non-conceptual, open-ended, with too many unknowns and a range of multi-disciplinary pitfalls and its precipitous placement will only unnecessarily escalate the tensions in schools and consequently in society.

The theoretical part of the dissertation is based on a summary, how some particular educational concepts in the education of mentally challenged pupils have developed. The second chapter deals with the influence of specific factors which contribute to the study success of pupils in schools. The final chapter of the theoretical part, the first two sub-chapters, presents an analysis of the impact of alternative approaches and the family environment on biodromal development of pupils in these schools. The third and fourth sub-chapter target the upcoming news, especially in the context of the amendment to the School Act no. 82/2015 Coll., thus at the relation of an inclusive didactic and a primary school, supportive measures and NAPIV for the years 2016 – 2018. This whole part is supplemented with a range of my practical comments, specifications and comparisons.

The core of my approach to the research part is my own pedagogical experience gained from my work at a primary school (a class teacher at the upper primary school, a teacher of academic subjects, a methodical leader of prevention, an author of the majority of school projects, a creator of the educational programme, a chairperson of the school sports club, a head of the recreational courses, a coach of the school team in many sports branches). The intention of the practical part is primarily to give insight to all 18 pupils involved in this research, to look into their thoughts, wishes and way of thinking, mainly from the perspective of their further life development. The research mapped also many other factors

that influenced not merely the education, but also the way of living of these children. An integral part of the research is also a brief survey of parents of these graduates, because I believe that without a reassessment of the national social – educational support of somehow risky families and parents, it is impossible even to think about inclusive education of their children.

I tried to create an outline of recommendations for the teaching staff and parents from conclusions of the research part. These points suggest how to work with a child with special educational needs in a new inclusive environment.

LITERATURA

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-IV-TR*. 4th ed. American Psychiatric Publishing, 2000. 980 s. ISBN 978-08-9042-024-9.

Agentura pro sociální začleňování v romských lokalitách. [online]. ÚV ČR, 2008, [cit. 10. srpna 2015].

Dostupné na: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/dokumenty/o-agenture/>

BALANC, O. S. *Právo a lidé s postižením*. [online]. Dobromysl.cz, 2012, [cit. 07. srpna 2016].

Dostupné na: <http://www.dobromysl.cz/>

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. 1. vydání. Brno: MUNI, 2014. 224 s. ISBN 978-80-210-6560-4.

BAŠTECKÁ, Bohumila, MACH, Jan a kol. *Klinická psychologie*. 1. vydání. Praha: Portál, 2015. 742 s. ISBN 978-80-262-0618-0.

BECHYŇOVÁ, Věra. *Případové konference*. 1. vydání. Praha: Portál, 2012. 160 s. ISBN 978-80-262-0181-6.

BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualizované a doplněné vydání. Praha: Triton, 2011. 260 s. ISBN 978-80-7387-436-0.

ČERNÁ, Marie a kol. *Česká psychopedie*. 2. vydání. UK Praha: Karolinum, 2015. 222 s. ISBN 978-80-246-3071-7.

Dlouhodobá vize resortu práce a sociálních věcí pro oblast sociálního začleňování. [online]. MPSV, 2012, Praha, [cit. 24. října 2016].

Dostupné na: http://www.mpsv.cz/files/clanky/13031/vize_SZ.pdf

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015 – 2020. [online]. MŠMT, 2015, Praha, [cit. 29. října 2016].

Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy>

DRUGDOVÁ, Václava. *Žák se zdravotním postižením ve třídě*. Praha, 2012, 81 l, 39 l příloh. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

DUNOVSKÝ, Jiří. *Dítě a poruchy rodiny*. Hálkova sbírka č. 37. Avicenum, 1986. 140 s. 08-040-86.

FISCHER, Slavomil, ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika*. 1. vydání. Praha: Triton, 2008. 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0.

HÁJKOVÁ, Vanda. *Podpora speciálních vzdělávacích potřeb žáků se zdravotním znevýhodněním*. 1. vydání. Praha: UK, 2008. 137 s. ISBN 978-80-7290-344-3.

HÁJKOVÁ, Vanda, STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

HORT, Vladimír et al. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. 2. vydání. Praha: Portál, 2008. 496 s. ISBN 978-80-7367-404-5.

HRÁSKÁ, Jana. *Alternativniskoly.cz*. [online]. MŠ a ZŠ, Na Rovině, Chrudim, 2001, [cit. 22. srpna 2016].
Dostupné na: <http://www.alternativniskoly.cz/>

KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto. *Školní didaktika*. 1. vydání. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 978-80-7178-253-7.

Komentář k přehledu podpůrných opatření. [online]. MŠMT, 2015, Praha, [cit. 27. října 2016].
Dostupné na: <http://www.msmt.cz/file/364997>

KVĚTOŇOVÁ, Lea, PROUZOVÁ, Regina, ed. *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. 1. vydání. Praha: UK, 2010. 155 s. ISBN 978-80-7290-472-3.

LOREMAN, Tim. Seven pillars of support for inclusive education. Moving from „Why?“ to „How?“. *International Journal of Whole Schooling*. 2007, Vol. 3, No. 2.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. 1. vydání. Praha: Portál, 2013. 704 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

MŠMT, ČLOVĚK V TÍSNI. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění – obecná část*. 1. vydání. Olomouc: UPOL, 2015. 226 s. ISBN 978-80-244-4654-7.

Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na léta 2015 – 2020. [online]. NRZP, 2015, Praha, [cit. 29. října 2016].
Dostupné na: <http://www.nrzp.cz/aktualne/informace-predsedy-nrzp-cr/1322-informace-c-17-2015-narodni-plan-podpory-rovnych-prilezitosti-pro-osoby-se-zdravotnim-postizenim-na-obdobi-2015-2020/>

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018. [online]. MŠMT, VLÁDNÍ AGENTURA PRO SOCIÁLNÍ ZAČLEŇOVÁNÍ, 2015, Praha, [cit. 12. srpna 2016].
Dostupné na:
http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf

Podpůrná opatření ve vzdělávání. [online]. MŠMT, ČLOVĚK V TÍSNI, 2015, Praha, [cit. 26. srpna 2016].

Dostupné na: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/po-ve-vyuce/po-ve-vyuce.pdf>

NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání*. 4. vydání. Kroměříž: Spirála, 2008. 48 s. ISBN 978-80-901873-9-9.

Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. MŠMT, 2016, Praha, [cit. 28. října 2016].

Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-kterym-se-1>

OPATŘILOVÁ, Dagmar. *Edukace osob s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami*. 1. vydání. Brno: MUNI, 2013. 186 s. ISBN 978-80-210-6221-4.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. 2. vydání. Praha: Academia, 2007. 472 s. ISBN 978-80-200-1499-3.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. rozšířené vydání. Praha: Portál, 2001. 336 s. ISBN 80-7178-570-9.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2012. 192 s. ISBN 80-7178-584-9.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. 3. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2009. 272 s. ISBN 978-80-7367-567-7.

PRAŠKO, Ján. *Poruchy osobnosti*. 1. vydání. Praha: Portál, 2003. 360 s. ISBN 80-7178-737-X.

Přehled podpůrných opatření. [online]. MŠMT, 2015, Praha, [cit. 27. října 2016].

Dostupné na: <http://www.msmt.cz/file/36397/>

RENOTIÉROVÁ, Marie, LUDÍKOVÁ, Libuše et kol. *Speciální pedagogika*. 4. vydání. Olomouc: UP, 2006. 314 s. ISBN 80-244-1475-9.

ŘEHULKA, Evžen (ed.). *Výchova ke zdraví: Podněty ke vzdělávacím oblastem*. 1. vydání. Brno: MUNI, 2011. 282 s. ISBN 978-80-210-5533-9.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2. vydání. Praha: Portál, 2006. 390 s. ISBN 978-80-7367-124-7.

Situační zpráva o inkluzivním vzdělávání. [online]. MŠMT, 2015, Praha, [cit. 11. září 2016].

Dostupné na:

<http://www.msmt.cz/socialni-programy/situacni-zprava-o-inkluzivnim-vzdelavani>

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, 2013. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. [online]. MŠMT, 2015, Praha, [cit. 28. října 2016].

Dostupné na:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/strategie-vzdelavaci-politiky/>

SVOBODA, Mojmir (ed.), KREJČÍŘOVÁ, Dana, VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 3. vydání. Praha: Portál, 2015. 792 s. ISBN 978-80-262-0899-0.

ŠOLCOVÁ, Iva. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2009. 104 s. ISBN 978-80-247-2947-3.

ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. 2. vydání. Praha: Karolinum, 2011. 130 s. ISBN 978-80-246-1909-5.

ŠVINGALOVÁ, Dana. *Úvod do multikulturní výchovy*. 1. vydání. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007. 116 s. ISBN 978-80-903953-0-5.

TITZL, Boris. Nachází se česká speciální pedagogika na rozcestí? *Speciální pedagogika*, 2011, roč. 21, č. 2, s. 107 – 116. ISSN 1211-2720.

UNESCO. *The United Nations Standard Rules on Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*. UN Doc A/48/96, Paris, 1993.

VALENTA, Milan, MICHALÍK, Jan, LEČBYCH, Martin a kol. *Mentální postižení*. 1. vydání. Praha: Grada, 2012. 352 s. ISBN 978-80-247-3829-1.

VALENTA, Milan, MÜLLER, Oldřich. *Psychopedie*. 2. vydání. Praha: Parta, 2009. 386 s. ISBN 978-80-7320-137-1.

VANČOVÁ, Alica. *Základy pedagogiky mentálně postižených*. 1. vydání. Bratislava: Sapientia, 2005. 332 s. ISBN 80-968797-6-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2012. 872 s. ISBN 978-80-262-0225-7.

VÍTKOVÁ, Marie et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vydání. Brno: Paido, 2007. 380 s. ISBN 978-80-7315-163-8.

VOJTOVÁ, Věra. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. 1. vydání. Brno: MUNI, 2010. 332 s. ISBN 978-80-210-5159-1.

VOJTOVÁ, Věra. *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 2. přepracované a rozšířené vydání. Brno: MUNI, 2008. 136 s. ISBN 978-80-210-4573-6.

VOJTOVÁ, Věra. *Úvod do etopedie*. 1. vydání. Brno: Paido, 2008. 127 s. ISBN 978-80-7315-166-9.

VOJTOVÁ, Věra, ČERVENKA, Karel et al. *Edukační potřeby dětí v riziku a s poruchami chování*. 1. vydání. Brno: MUNI, 2012. 193 s. ISBN 978-80-210-6134-7.

VOJTOVÁ, Věra, PAVLOVSKÁ, Marie. *Včasná intervence jako zdroj inkluzivních přístupů k dětem v riziku poruch chování*. 1. vydání. Brno: MUNI, 2013. 202 s. ISBN 978-80-210-6022-7.

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. [online]. MŠMT, 2005. [cit. 21. srpna 2016].

Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [online]. MŠMT, 2005. [cit. 5. srpna 2016].

Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. [online]. MŠMT, 2005. [cit. 5. srpna 2016].

Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

Vyhláška č. 505/2006 Sb. kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách. [online]. MPSV, 2006. [cit. 5. srpna 2016].

Dostupné na: http://www.mpsv.cz/files/clanky/11911/vyhlaska_505-2006.pdf

Vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [online]. MŠMT, 2011. [cit. 5. srpna 2016].

Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vvyhlaska-c-116-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-72-2005-sb>

Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. [online]. MŠMT, 2005. [cit. 6. srpna 2016].

Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>

Vyhláška č. 458/2005 Sb., kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče. [online]. MŠMT, 2005. [cit. 13. srpna 2016].

Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-458-2005-sb-kterou-se-upravuji-podrobnosti-o-organizaci-vychovne-vzdelavaci-pece-ve-strediscich-vychovne-pece>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [online]. MŠMT, 2016. [cit. 12. března 2016].

Dostupné na: <http://www.sbirka.cz/POSL4TYD/NOVE/16-027.htm>

WHO/SZO. *MKF*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2003. 280 s. ISBN 978-80-247-1587-2.

WHO/SZO. *MKN-10, sv. 1. – Tabelární část*. 2. aktualizované vydání. BOMTON agency, 2008. 860 s. ISBN 978-80-904259-0-3.

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně – právní ochraně dětí. [online]. MPSV, 1999. [cit. 17. srpna 2016].

Dostupné na:

http://www.mpsv.cz/files/clanky/7263/Zakon_o_socialne_pravni_ochrane_deti.pdf

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. [online]. MŠMT, 2002. [cit. 8. srpna 2016].

Dostupné na: <http://aplikace.msmt.cz/PDF/sb048-02.pdf>

Zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů. [online]. MS, 2003. [cit. 17. srpna 2016].

Dostupné na:

<http://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=55745&fulltext=&nr=218~2F2003&part=&name=&rpp=15>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. [online]. MŠMT, 2004. [cit. 5. srpna 2016].

Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. [online]. MŠMT, 2004. [cit. 29. listopadu 2015].

Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich>

Zákon č. 383/2005 Sb., kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. [online]. MŠMT, 2005. [cit. 12. prosince 2015]. Dostupné na: http://aplikace.msmt.cz/PDF/PKsb133_05.pdf

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. [online]. MPSV, 2006. [cit. 21. srpna 2015].

Dostupné na: http://www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108_2006_Sb.pdf

Zákon č. 49/2009 Sb., kterým se mění zákon číslo 561/2004 Sb. [online]. MŠMT, 2009. [cit. 11. listopadu 2015].

Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-49-2009-sb-kterym-se-meni-zakon-c-561-2004-sb>

Zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů. [online]. MPSV, 2009. [cit. 17. srpna 2016].

Dostupné na: http://www.mpsv.cz/ppropo.php?ID=z198_2009o

Zákon č. 472/2011 Sb., kterým se mění školský zákon. [online]. MŠMT, 2011. [cit. 12. září 2015].

Dostupné na:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-472-2011-sb-kterym-se-meni-skolsky-zakon>

Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník. [online]. MS, 2012. [cit. 17. srpna 2016].

Dostupné na: http://www.msmt.cz/uploads/legislativa/2012_89.pdf

Zákon č. 333/2012 Sb., kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. [online]. PSP ČR, 2012. [cit. 27. října 2016]. Dostupné na: <http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?o=6&T=574>

Zákon č. 197/2014 Sb., kterým se mění zákon o pedagogických pracovnících. [online]. MŠMT, 2014. [cit. 29. listopadu 2015].

Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich>

Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb. [online]. MŠMT, 2015. [cit. 1. listopadu 2015].

Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/konsolidovany-text-skolskeho-zakona>

ZEZULKOVÁ, Eva, KOVÁŘOVÁ, Renata. *Speciálně pedagogická diagnostika v praxi*. 2. vydání. Ostrava: OU, 2013. 91 s. ISBN 978-80-7464-321-7.

SEZNAM TABULEK

TABULKA 1/ŽÁCI: ZÁKLADNÍ ŠKOLA ZŘÍZENÁ PODLE PARAGRAFU Č. 16, Odstavce 9 ŠKOLSKÉHO ZÁKONA MI POSKYTLA VĚTŠINU TOHO, CO POTŘEBUJI PRO SVŮJ DALŠÍ VÝVOJ.....	60
TABULKA 2/RODIČE: ABSOLVOVÁNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLY ZŘÍZENÉ PODLE PARAGRAFU Č. 16, Odstavce 9 ŠKOLSKÉHO ZÁKONA BYLO PRO MÉ DÍTĚ PŘÍNOSEM.....	60
TABULKA 3/ŽÁCI: MÁM KLADNÝ VZTAH KE ŠKOLE A VZDĚLÁVÁNÍ.....	62
TABULKA 4/RODIČE: MOJE DÍTĚ MÁ KLADNÝ VZTAH KE ŠKOLE A STUDIU	62
TABULKA 5/ŽÁCI: ŠKOLA MI POMOHLA, KDYKOLIV BYLO POTŘEBA	64
TABULKA 6/RODIČE: ŠKOLA ROZVOJ MÉHO DÍTĚTE PODPOROVALA	64
TABULKA 7/ŽÁCI: UČITELÉ MI BYLI PŘÍKLADEM, MAJÍ KLADNÝ VZTAH K ŽÁKŮM	66
TABULKA 8/RODIČE: UČITELÉ MÉ DÍTĚ VEDLI A POMÁHALI MU K MÉ SPOKOJENOSTI	66
TABULKA 9/ŽÁCI: ZPŮSOB VÝUKY MI VYHOVOVAL, VEDL MĚ DÁL	68
TABULKA 10/RODIČE: SE ZPŮSOBEM VÝUKY MÉHO DÍTĚTE JSEM SPOKOJEN	68
TABULKA 11/ŽÁCI: VZDĚLÁVACÍ PROGRAM ŠKOLY BYL PRO MNE NÁROČNÝ.....	70
TABULKA 12/RODIČE: VZDĚLÁVÁNÍ BYLO PRO MÉ DÍTĚ NÁROČNÉ	70
TABULKA 13/ŽÁCI: VÝUKA SE PŘIZPŮSOBOVALA MÝM POTŘEBÁM A MÉMU TEMPU	72
TABULKA 14/RODIČE: VÝUKA SE PŘIZPŮSOBOVALA POTŘEBÁM MÉHO DÍTĚTE	72
TABULKA 15/ŽÁCI: ŠKOLA MNE NAUČILA VÍC, NEŽ JE V OSNOVÁCH ZÁKLADNÍ ŠKOLY ZŘÍZENÉ PODLE PARAGRAFU Č. 16, Odstavce 9 ŠKOLSKÉHO ZÁKONA	74
TABULKA 16/RODIČE: MÉ DÍTĚ SE NAUČILO VÍC, NEŽ JE V OSNOVÁCH ZÁKLADNÍ ŠKOLY ZŘÍZENÉ PODLE PARAGRAFU Č. 16, Odstavce 9 ŠKOLSKÉHO ZÁKONA	74
TABULKA 17/ŽÁCI: ŠKOLA JE SOUČÁSTÍ MÉHO KAŽDODENNÍHO ŽIVOTA	76
TABULKA 18/RODIČE: ŠKOLA JE SOUČÁSTÍ NAŠEHO RODINNÉHO ŽIVOTA	76
TABULKA 19/ŽÁCI: ZÚČASTNIL JSEM SE I JINÝCH, NEŽ VÝUKOVÝCH AKTIVIT ŠKOLY	78
TABULKA 20/RODIČE: MOJE DÍTĚ SE PODÍLELO I NA MIMOŠKOLNÍCH AKTIVITÁCH ŠKOLY	78
TABULKA 21/ŽÁCI: DAL (A) BYCH SVOJE DÍTĚ DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY ZŘÍZENÉ PODLE PARAGRAFU Č. 16, Odstavce 9 ŠKOLSKÉHO ZÁKONA.....	80
TABULKA 22/RODIČE: SVOJE DÍTĚ BYCHOM ZNOVU PŘIHLÁSILI DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY ZŘÍZENÉ PODLE PARAGRAFU Č. 16, Odstavce 9 ŠKOLSKÉHO ZÁKONA	80
TABULKA 23/ŽÁCI: ŠKOLA (VYUČUJÍCÍ) MNE INSPIROVALI K LEPŠÍM VÝKONŮM	82
TABULKA 24/RODIČE: CELKOVÝ PŘÍSTUP ŠKOLY MÉ DÍTĚ PŘÍZNIVĚ OVLIVNIL.....	82
TABULKA 25/ŽÁCI: UČITELÉ TĚTO ŠKOLY JSOU ODBORNÍCI, „UMĚJÍ UČIT“	84
TABULKA 26/RODIČE: UČITELE TĚTO ŠKOLY POVAŽUJEME ZA ODBORNÍKY VE SVÉM OBORU	84
TABULKA 27/ŽÁCI: SLEDUJI VÝVOJ A AKCE ŠKOLY, WEBOVÉ STRÁNKY, ZAJÍMÁ MĚ, CO SE VE ŠKOLE DĚJE.....	86
TABULKA 28/RODIČE: SLEDUJEME VÝVOJ A AKCE ŠKOLY, WEBOVÉ STRÁNKY, ZAJÍMÁ NÁS, CO SE VE ŠKOLE DĚJE.....	86

SEZNAM GRAFŮ

GRAF 1/1A: ZÁKLADNÍ ŠKOLA ZŘÍZENÁ PODLE PARAGRAFU Č. 16, ODSTAVCE 9 ŠKOLSKÉHO ZÁKONA MI POSKYTLA VĚTŠINU TOHO, CO POTŘEBUJI PRO SVŮJ DALŠÍ VÝVOJ	60
GRAF 2/1B: ABSOLVOVÁNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLY ZŘÍZENÉ PODLE PARAGRAFU Č. 16, ODSTAVCE 9 ŠKOLSKÉHO ZÁKONA BYLO PRO MĚ DÍTĚ PŘÍNOSEM.....	60
GRAF 3/1C: MÁM KLADNÝ VZTAH KE ŠKOLE A VZDĚLÁVÁNÍ	62
GRAF 4/1D: MOJE DÍTĚ MÁ KLADNÝ VZTAH KE ŠKOLE A STUDIU.....	62
GRAF 5/2A: ŠKOLA MI POMOHLA, KDYKOLIV BYLO POTŘEBA	64
GRAF 6/2B: ŠKOLA ROZVOJ MÉHO DÍTĚTE PODPOROVALA	64
GRAF 7/2C: UČITELÉ MI BYLI PŘÍKLADEM, MAJÍ KLADNÝ VZTAH K ŽÁKŮM	66
GRAF 8/2D: UČITELÉ MÉ DÍTĚ VEDLI A POMÁHALI MU K MÉ SPOKOJENOSTI.....	66
GRAF 9/3A: ZPŮSOB VÝUKY MI VYHOVOVAL, VEDL MĚ DÁL	68
GRAF 10/3B: SE ZPŮSOBEM VÝUKY MÉHO DÍTĚTE JSEM SPOKOJEN	68
GRAF 11/3C: VZDĚLÁVACÍ PROGRAM ŠKOLY BYL PRO MNE NÁROČNÝ	70
GRAF 12/3D: VZDĚLÁVÁNÍ BYLO PRO MĚ DÍTĚ NÁROČNÉ	70
GRAF 13/4A: VÝUKA SE PŘIZPŮSOBOVALA MÝM POTŘEBÁM A MÉMU TEMPU.....	72
GRAF 14/4B: VÝUKA SE PŘIZPŮSOBOVALA POTŘEBÁM MÉHO DÍTĚTE	72
GRAF 15/4C: ŠKOLA MNE NAUČILA VÍC, NEŽ JE V OSNOVÁCH ZÁKLADNÍ ŠKOLY ZŘÍZENÉ PODLE PARAGRAFU Č. 16, ODSTAVCE 9 ŠKOLSKÉHO ZÁKONA.....	74
GRAF 16/4D: MÉ DÍTĚ SE NAUČILO VÍC, NEŽ JE V OSNOVÁCH ZÁKLADNÍ ŠKOLY ZŘÍZENÉ PODLE PARAGRAFU Č. 16, ODSTAVCE 9 ŠKOLSKÉHO ZÁKONA.....	74
GRAF 17/5A: ŠKOLA JE SOUČÁSTÍ MÉHO KAŽDODENNÍHO ŽIVOTA	76
GRAF 18/5B: ŠKOLA JE SOUČÁSTÍ NAŠEHO RODINNÉHO ŽIVOTA	76
GRAF 19/5C: ZÚČASTNIL JSEM SE I JINÝCH, NEŽ VÝUKOVÝCH AKTIVIT ŠKOLY	78
GRAF 20/5D: MOJE DÍTĚ SE PODÍLELO I NA MIMOŠKOLNÍCH AKTIVITÁCH ŠKOLY	78
GRAF 21/6A: DAL (A) BYCH SVOJE DÍTĚ DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY ZŘÍZENÉ PODLE PARAGRAFU Č. 16, ODSTAVCE 9 ŠKOLSKÉHO ZÁKONA	80
GRAF 22/6B: SVOJE DÍTĚ BYCHOM ZNOVU PŘIHLÁSILI DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY ZŘÍZENÉ PODLE PARAGRAFU Č. 16, ODSTAVCE 9 ŠKOLSKÉHO ZÁKONA.....	80
GRAF 23/6C: ŠKOLA (VYUČUJÍCÍ) MNE INSPIROVALI K LEPŠÍM VÝKONŮM.....	82
GRAF 24/6D: CELKOVÝ PŘÍSTUP ŠKOLY MÉ DÍTĚ PŘÍZNIVĚ OVLIVNIL	82
GRAF 25/7A: UČITELÉ TĚTO ŠKOLY JSOU ODBORNÍCI, „UMĚJÍ UČIT“	84
GRAF 26/7B: UČITELÉ TĚTO ŠKOLY POVAŽUJEME ZA ODBORNÍKY VE SVÉM OBORU.....	84
GRAF 27/7C: SLEDUJI VÝVOJ A AKCE ŠKOLY, WEBOVÉ STRÁNKY, ZAJÍMÁ MĚ, CO SE VE ŠKOLE DĚJE	86
GRAF 28/7D: SLEDUJEME VÝVOJ A AKCE ŠKOLY, WEBOVÉ STRÁNKY, ZAJÍMÁ NÁS, CO SE VE ŠKOLE DĚJE	86

SEZNAM OBRÁZKŮ (FOTOGRAFIÍ)

- OBRÁZEK 1: BESIP – PROJEKT DO ŠKOLY BEZPEČNĚ **Chyba! Záložka není definována.**
- OBRÁZEK 2: BUM BÁC BALL LITOMĚŘICE..... **Chyba! Záložka není definována.**
- OBRÁZEK 3: KRAJSKÉ KOLO SHM DĚČÍN **Chyba! Záložka není definována.**
- OBRÁZEK 4: KURZ SEBEOBRANY ŠKOLA..... **Chyba! Záložka není definována.**
- OBRÁZEK 5: MČR ATLETIKA CHOMUTOV **Chyba! Záložka není definována.**
- OBRÁZEK 6: MČR ATLETIKA PRAHA **Chyba! Záložka není definována.**
- OBRÁZEK 7: MČR BASKETBAL HRADEC KRÁLOVÉ **Chyba! Záložka není definována.**
- OBRÁZEK 8: MČR HORSKÁ KOLA CHROUSTOVICE **Chyba! Záložka není definována.**
- OBRÁZEK 9: MČR SILNIČNÍ KOLA RAČICE..... **Chyba! Záložka není definována.**
- OBRÁZEK 10: MČR V NOHEJBALE ÚDLICE **Chyba! Záložka není definována.**
- OBRÁZEK 11: NOC VE ŠKOLE..... **Chyba! Záložka není definována.**
- OBRÁZEK 12: OKRESNÍ KOLO SHM DUCHCOV **Chyba! Záložka není definována.**
- OBRÁZEK 13: PŘECHOD KRKONOŠ ŠPINDLERŮV MLÝN . **Chyba! Záložka není definována.**
- OBRÁZEK 14: REGIONÁLNÍ PŘEBOR FLORBAL ÚSTÍ NAD LABEM.....**Chyba! Záložka není definována.**
- OBRÁZEK 15: REGIONÁLNÍ PŘEBOR KOPANÁ KADAŇ **Chyba! Záložka není definována.**
- OBRÁZEK 16: REGIONÁLNÍ PŘEBOR KOPANÁ PODSEDICE**Chyba! Záložka není definována.**
- OBRÁZEK 17: SILÁCKÝ VÍCEBOJ BÍLINA **Chyba! Záložka není definována.**
- OBRÁZEK 18: DEN S KERAMIKOU ŠKOLA (viz Příloha č. 20: školní časopis Trnovánek 11/2015)..... **Chyba! Záložka není definována.**

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA Č. 1: KATALOG PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ	Chyba! Záložka není definována.
PŘÍLOHA Č. 2: ADÉLA	Chyba! Záložka není definována.
PŘÍLOHA Č. 3: BEDŘICH	Chyba! Záložka není definována.
PŘÍLOHA Č. 4: CECÍLIE.....	Chyba! Záložka není definována.
PŘÍLOHA Č. 5: DIANA	Chyba! Záložka není definována.
PŘÍLOHA Č. 6: EMIL.....	Chyba! Záložka není definována.
PŘÍLOHA Č. 7: FRANTIŠKA.....	Chyba! Záložka není definována.
PŘÍLOHA Č. 8: GUSTAV.....	Chyba! Záložka není definována.
PŘÍLOHA Č. 9: HYNEK.....	Chyba! Záložka není definována.
PŘÍLOHA Č. 10: CHRUDOŠ	Chyba! Záložka není definována.
PŘÍLOHA Č. 11: IVANA	Chyba! Záložka není definována.
PŘÍLOHA Č. 12: JAN	Chyba! Záložka není definována.
PŘÍLOHA Č. 13: KAREL.....	Chyba! Záložka není definována.
PŘÍLOHA Č. 14: LADA.....	Chyba! Záložka není definována.
PŘÍLOHA Č. 15: MARTIN	Chyba! Záložka není definována.
PŘÍLOHA Č. 16: NORBERT	Chyba! Záložka není definována.
PŘÍLOHA Č. 17: OLGA.....	Chyba! Záložka není definována.
PŘÍLOHA Č. 18: PETR.....	Chyba! Záložka není definována.
PŘÍLOHA Č. 19: ROSTISLAV	Chyba! Záložka není definována.
PŘÍLOHA Č. 20: ŠVP „Učíme se pro život“ pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (CD)	
PŘÍLOHA Č. 21: Školní časopis Trnovánek (CD)	