

UNIVERZITA KARLOVA

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vybrané aspekty vzdělávání žáků s mentálním postižením na
praktické škole

Selected aspects of education of mentally disabled pupils in practical
school

Bc. Ilona Svobodová

Vedoucí práce: PaedDr. Eva Marádová, CSc.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy
a střední školy pedagogika – speciální pedagogika

2018

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Vybrané aspekty vzdělávání žáků s mentálním postižením na praktické škole vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

1. 11. 2018

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování vedoucí diplomové práce paní PaedDr. Evě Marádové, CSc. za její cenné rady, trpělivost a individuální přístup při vedení diplomové práce.

Dále bych chtěla poděkovat své rodině, která mi při studiu poskytovala maximální podporu.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá vybranými aspekty vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami – žáků s mentálním postižením. Teoretická část diplomové práce poskytuje vhled do života jedinců s mentálním postižením, popisuje problémy cílové skupiny z pohledu speciální pedagogiky i z pohledu školy.

Praktická část diplomové práce umožňuje nahlédnout do vybrané školy, přiblížit pozitiva a problémy prostřednictvím aktérů ve vzdělávání, žáků s mentálním postižením, vyučujících i rodičů.

Cílem výzkumného šetření je charakterizovat problémy a situace a popsat úskalí vzdělávání žáků na vybrané praktické škole. K dosažení cíle je třeba shromáždit informace o průběhu vzdělávání na zvolené škole, přiblížit život žáků a jejich problémy z několika hledisek, aby bylo možné na základě šetření předložit doporučení na zkvalitnění péče podpory žáků zahrnující také klima školy. Diplomová práce si klade také za úkol podpořit zájemce o vzdělávání na škole – rodiče a žáky.

V diplomové práci byla použita metodologie smíšeného designu.

KLÍČOVÁ SLOVA

Vzdělávání, žák, mentální postižení, praktická škola, žákovské postoje

ABSTRACT

The diploma thesis deals with selected aspects of education of individuals with special educational needs - pupils with mental disabilities. The theoretical part of the thesis provides an insight into the life of individuals with mental disabilities, describes problems of the target group from the viewpoint of special pedagogy and from the school's viewpoint.

Practical part of the diploma thesis provides an insight into a selected school, to show the positives and the problems through the participants in education - pupils with mental disabilities, teachers and parents.

The aim of the research is to characterize problems and situations, and to describe the pitfalls of pupils' education in the selected practical school. In order to achieve the goal, it is necessary to collect information about the education proces in the chosen school, to show the pupils' lives and their problems. Then we can make recommendations on improving pupils' support, including the school environment. The diploma thesis is also intended to support students interested in the education in the school - parents and pupils.

In the diploma thesis, the methodology of mixed design was used.

KEYWORDS

Education, pupil, mental handicap, practical school, pupil attitudes

Obsah

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	
1 Edukace dítěte s mentálním postižením	10
1.1 Rodina dítěte s mentálním postižením.....	10
1.2 Přístupy k edukaci žáka s postižením	12
1.3 Formy inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením	12
1.4 Předškolní, základní a střední vzdělávání u jedinců s mentálním postižením.....	14
1.4.1 Podpůrná opatření.....	15
1.4.2 Preprimární vzdělávání u dětí s mentálním postižením	15
1.4.3 Vzdělávání dětí s mentálním postižením v přípravné třídě	18
1.4.4 Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením	18
1.4.5 Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením	20
1.5 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v Evropě.....	21
2 Profesní příprava žáků na praktické škole	22
2.1 Praktická škola dvouletá.....	22
2.1.1 Pedagog na praktické škole	24
2.1.2 Asistent pedagoga na praktické škole.....	25
2.2 Poradenské služby na praktické škole	25
2.2.1 Školská poradenská zařízení.....	25
2.2.2 Poradenská činnost školy	26
2.2.3 Podpůrné metody využívané na praktické škole	27
3 Mentální postižení	32
3.1 Klasifikace mentálního postižení.....	33
3.2 Mentální postižení členěné dle hloubky postižení.....	34
3.3 Etiologie mentálního postižení	35
3.4 Endogenní a exogenní faktory mentálního postižení	36
3.5 Charakteristické znaky osob s mentálním postižením.....	37
3.6 Tělesný a psychický vývoj dítěte s mentálním postižením	39
4 Nejčastěji se vyskytující poruchy a syndromy spojené s mentálním postižením.....	43
4.1 Porucha autistického spektra	43
4.1.1 Dětský autismus.....	44
4.1.2 Atypický autismus	44
4.2 Downův syndrom	46
4.3 Prader - Williho syndrom	47
Shrnutí teoretické části	48
PRAKTICKÁ ČÁST	
Výzkumné šetření, cíl, metody	49
5 Charakteristika školy	50
5.1 Významné okamžiky z historie školy.....	50
5.2 Umístění školy	51
5.3 Zaměření školy	51
5.4 Pedagogičtí pracovníci školy.....	52
5.4.1 Pedagogové a vedení školy	52
5.4.2 Asistenti pedagoga.....	53
5.5 Vybavení školy	53
6 Škola jako vzdělávací instituce.....	55
6.1 Mateřská škola speciální.....	55
6.2 Základní škola.....	55
6.3 Základní škola speciální	56

7 Praktická škola dvouletá.....	57
8 Výzkumné šetření	59
8.1 První etapa výzkumného šetření výběr respondentů	59
8.1.1 Metoda – dotazníkové šetření.....	60
8.1.2 Žákovské postoje k předmětům.....	60
8.1.3 Klima školní třídy.....	61
8.1.4 Vyhodnocení první etapy výzkumného šetření	63
8.1.5 Kazuistiky vybraných žáků	70
8.2 Druhá etapa výzkumného šetření	71
8.2.1 Vyhodnocení druhé etapy výzkumného šetření	71
8.2.2 Shrnutí výzkumného šetření mezi pedagogy.....	74
9 Doporučení pro další výuku	76
9.1 Anglický jazyk.....	76
9.2 Tělesná výchova	77
9.3 Projektové dny.....	78
9.4 Motorické učení u žáků při hodině výtvarné výchovy.	79
9.5 Potencionální zaměstnavatelé v okrese a okolních okresech	83
Závěr.....	85
Použitá literatura.....	87
Elektronické zdroje.....	89
Legislativní dokumenty	89
Seznam tabulek.....	90
Seznam grafů	90
Seznam obrázků.....	90
Přílohy:	92

ÚVOD

Diplomová práce poskytuje vhled do života jedinců s mentálním postižením, popisuje problémy cílové skupiny – žáků vybrané praktické školy z pohledu speciální pedagogiky i z pohledu jejich vzdělávání v konkrétní škole. Úkolem diplomové práce je shromáždit informace o průběhu vzdělávání, charakterizovat problémy a situace na vybrané škole navrhnout doporučení pro zlepšení podmínek vzdělávání vedoucí ke spokojenosti žáků.

Teoretická část se věnuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, v užším vymezení se jedná o žáky s mentálním postižením. V úvodní části diplomové práce autorka popisuje klíčové aspekty edukace jedince s mentálním postižením, která probíhá od narození po celý život a neměla by být v žádné fázi života jedince zanedbávána. Významnou roli hraje rodina následována mateřskou školou, sítěmi základních škol. Dalším stupněm vzdělávání pro jedince s mentálním postižením jsou střední školy, pro jedince se středně těžkým mentálním postižením praktická škola dvouletá.

Dále diplomová práce shrnuje vzdělávání na praktické škole dvouleté usilující o profesní přípravu žáků s mentálním postižením a směřující je k co možná největší samostatnosti, aby mohli prožít důstojný a maximálně naplněný život.

Část zaměřená na specifikaci mentálního postižení se zabývá klasifikací, etiologií mentálního postižení a členěním dle hloubky postižení, na základě kterého jsou žákům přidělována podpůrná opatření. Hloubka postižení je stále stěžejní pro školy a školská zařízení při začleňování žáků do běžných základních škol nebo do vzdělávání mimo hlavní vzdělávací proud - speciálních základních škol, praktických jednoletých a praktických dvouletých škol.

Poslední kapitola teoretické části se zabývá nejčastěji se vyskytujícími poruchami a syndromy spojenými s mentálním postižením. Opodstatnění uvedení těchto poruch a syndromů se vztahuje k žákům vzdělávajícím se na škole, kde bylo provedeno výzkumné šetření a sběr dat.

Praktická část diplomové práce představuje případovou studii vybrané školy zacílenou na vybrané aspekty vzdělávání žáků s mentálním postižením, poskytuje vhled do života jedinců s mentálním postižením, popisuje subjektivní problémy cílové skupiny – žáků. Úvodní část praktické části se okrajově věnuje bohaté historii školy figurující v diplomové práci, jelikož počátek vývoje školy je spojen i s významnými osobnostmi české speciální pedagogiky.

Případová studie vybrané školy se zaměřuje na vybrané aspekty vzdělávání žáků s mentálním postižením, kteří se vzdělávají na praktické škole dvouleté. Cílem první části výzkumného šetření bylo metodou dotazníkového šetření zjistit žákovské postoje k vyučovaným předmětům na střední škole praktické dvouleté. Součástí dotazníku jsou otázky zahrnující i klima ve školním kolektivu. Dotazník upravený dle mentálních schopností respondentů na praktické škole dvouleté umožnil odhalit, které předměty mají žáci v oblibě, které předměty naopak působí žákům problémy, v jakých hodinách se nejvíce snaží a které předměty považují za nejvíce obtížné. Vyhodnocením dotazníků byly získány informace o subjektivním hodnocení vzdělávání žáků na praktické škole dvouleté. Dalším záměrem diplomové práce je v případě určitých žákovských problémů spojených s výukou na praktické škole doporučit určitá opatření, pomocí kterých by bylo možné motivovat žáky ke vzdělávání v praktické škole.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Edukace dítěte s mentálním postižením

Termín edukace v sobě zahrnuje dva základní pedagogické významy, výchovu a vzdělávání. Jde o celkové a celoživotní rozvíjení osobnosti člověka. Primárně se na edukaci jedinců se podílí rodina, sekundárně se na rozvoji lidí významně účastní školské výchovné instituce. Na edukační procesy má přímý vliv edukační prostředí, které zahrnuje fyzikální, ergonomické a především psychosociální parametry, které se týkají vztahů a komunikace. (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, str. 60,61).

Díky výchově a vzdělávání ve školách i rodinnou stimulací jedince probíhá socializace, která je determinována prostředím, ve kterém dítě žije. Primární socializace probíhá v rodině, sekundární socializace se uskutečňuje ve škole. Mareš (2013) vidí jedním z významných posláních školy socializaci žáka, zvláště zmiňuje školu základní. U jedince zpočátku dominují biologické faktory, postupně se jedinec proměňuje v společenského a kulturního člověka. „Učí se řídit své jednání a odpovídat za ně. Osvojuje si jazyk, různé sociální role, kulturní návyky, společenské hodnoty a normy.“ (Mareš, 2013, str. 41).

Mezi zdánlivě nejjednodušší učení řadíme senzomotorické učení, které spočívá v nácviku pohybových dovedností. Zkušenosti s nácvikem pohybových dovedností ve škole zahrnující například psaní, kreslení, rýsování poukazují na náročnost tohoto typu učení. Senzomotorického učení jsou účastny i mentální složky: vnímání, prožívání, vůle, paměť, ale také osobnostní složky jako svědomitost, samostatnost, vytrvalost, výkonová motivace.

1.1 Rodina dítěte s mentálním postižením

Rodič se významně podílí na výchově dítěte, měl by se snažit účinně a optimálně rozvíjet osobnost a schopnosti svého potomka.

Rodina je primární skupina předávající dítěti hodnoty a cíle, které z ní vycházejí. U dítěte s mentálním postižením se vyskytují problémy s pochopením hodnot. Socializace dětí s postižením je proto odlišná a je důležité, aby rodina zaujala postoj přispívající k rozvoji dítěte. (Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 2000).

Jestliže se dítě nevyvíjí podle obvyklého scénáře, panuje v rodině dítěte s možným postižením stres ještě dříve, než je odborníky oznámena určitá diagnóza. Psychologové

zmiňují určité fáze, kterými rodiče procházejí při sdělení o postižení dítěte. Doba, ve které je rodičům sdělena diagnóza postiženého dítěte, se nazývá „krize rodičovské identity“ Vágnerová (2001, in Černá 2009, str. 129).

Fáze, kterými rodiče procházejí při narození postiženého dítěte:

1. Fáze šoku a popření (stresová situace, měnící se v deprivaci)
2. Postupná akceptace reality (ne vždy dochází ke smíření s realitou)
3. Realistický postoj (akceptace postiženého dítěte, ne všichni rodiče dosáhnou této fáze)

Krejčířová (1997, in Černá, 2009) má na fáze reakcí rodičů při sdělení diagnózy o postižení dítěte jiný pohled:

1. Šok (pocit zmatku a časté neadekvátní chování rodičů)
2. Popření (útěk ze situace, vytěsnění)
3. Smutek, zlost (hledání viníka, pocit viny)
4. Rovnováha (smířování s realitou, hledání odborné pomoci)
5. Přijetí dítěte s jeho postižením

„Správné zařazení dítěte s mentální retardací do společnosti ostatních dětí je prvním předpokladem úspěšné výchovné práce“ (Matějček, 2001, str. 43) Zařazování dětí do dětského kolektivu jen podle věku bez ohledu na stupeň vývoje, vede k určitým obtížím. Dítěti je potřeba poskytovat „více pomoci, ošetřování a takového výchovného zacházení, které je přizpůsobeno jeho individualitě.“ (Matějček, 2001, str. 43).

„Mentální retardace bývá majoritní společností často chápána jako stigmatizující postižení.“ (Vágnerová, 2008, str. 306).

„Rodiče, kteří však až příliš úzkostně lpí na školním prospěchu svého dítěte, jsou v nebezpečí, že je budou přetěžovat a neurotizovat do té míry, že mu životní uplatnění neusnadní, ale vážně ztíží.“ (Matějček, 2001, str. 33). Praktická životní příprava je právě u dětí s postižením důležitá, pomáhá jim nahrazovat nedostatky ve školní výuce. Druhou skupinu tvoří rodiče, kteří patří do sociálně slabší skupiny a nepřikládají vzdělání velkou váhu. (Mareš, 2013).

Není záhodno srovnávat děti s postižením se zdravými jedinci, naopak je prospěšné posilovat jejich sebevědomí, vědomí, že jsou užitečné, je nejlepší obranou proti pocitům méněcennosti a beznaděje. (Matějček, 2001). Rodiče by nikdy neměli ztrácet při výchově dětí optimismus, je potřeba být velice trpělivý.

Rodič nemůže postižené dítě jen sentimentálně opečovávat a opatrovat, ale je nutné

poskytnout dítěti přípravu na zapojení do společnosti, snažit se o to, aby bylo co nejméně závislé na pomoci druhých lidí. Jestliže schopnosti jedince umožňují určité zapojení do zaměstnání se společenskou ochranou, rodiče tomu nemají bránit. (Matějček, 2001).

1.2 Přístupy k edukaci žáka s postižením

V současném pojetí přístupu většinové společnosti k lidem s určitým znevýhodněním dochází k velmi významným změnám. „Celosvětová změna platformy k přístupu k dětem s postižením současně se změnou politicko-společenského systému u nás nakonec vyústily ve snahu o jejich integrativní a následně inkluzivní edukaci.“ (Lechta, 2016, str. 29,30).

Lechta (2016), vycházející z prací Scholze (2007) a Sandera (2008), člení přístupy k edukaci žáka s postižením do následujících kategorií:

a) Exkluze: „děti s postižením nesplňující, ale případně i splňující kritéria, která více či méně svévolně vymezí vyšší instance, jsou vyloučeny z edukačního procesu“. (Lechta, 2016, str. 30).

b) Segregace: žáci jsou rozděleny podle vymezených kritérií do podskupin dle závažnosti postižení, navštěvují speciální školy nebo běžné základní školy.

c) Integrace: stále existují podskupiny žáků dle postižení, ale mají možnost se vzdělávat v běžné základní škole s potřebnou podporou, v případě neúspěšné integrace se může žák vrátit zpět do speciální školy. (Lechta, 2016).

Matějček se zabíral integrací postižených dětí do společnosti. Souhlasí s „blahodárnými důsledky“ pro obě strany, ale zároveň dodává, že „každé takové opatření má být ku prospěchu dítěti a ne jen k tomu, aby se vyhovělo nějakému ideálu nebo nějaké doktríně“ (Matějček, 2001, str. 43). Vždy je potřeba hledat řešení přizpůsobené individualitě každého dítěte. (Matějček, 2001).

d) Inkluze: integrace se překlápí v inkluzi, učitelé mají mít ulehčenou edukační práci, jelikož hlavním faktorem se stává diverzita. Učitelé nemusí dosáhnout se všemi žáky stejného cíle, starý školský systém postupně zaniká a s ním mizí i segregace žáků.

e) Různorodost: jde o dokončení „procesu inkluze (one - track approach), inkluze se stává samozřejmostí.“ (Lechta, 2016, str. 30).

1.3 Formy inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením

Cíl inkluzivního vzdělávání spatřujeme ve společném vzdělávání žáků bez ohledu

na jejich zdravotní omezení, postižení, sociální přizpůsobivost. Prioritou je, co možný nejvyšší počet žáků vzdělávat v hlavní proudu. Bartoňová, Vítková (2016) se zabývají dvěma otázkami týkajícími se konceptu inkluzivního vyučování.

Jak má škola vytvořit spravedlivé podmínky pro vyučování všech žáků?

Jak vytvořit podpůrná opatření pro co nejučinnější podporu všech žáků?

Její provedená sonda, která analyzuje podpůrná opatření uskutečňovaná u žáků s mentálním postižením, odhalila značnou náročnost při vzdělávání žáků formou individuální inkluze. U skupinového zařazení žáků s mentálním postižením ve třídě při stejném stupni podpory byla míra náročnosti nižší, než při individuálním zařazení žáka. Žákům, kteří se vzdělávají ve speciální škole, byla poskytována nejnižší podpůrná opatření.

V inkluzivním vzdělávání jde dle Lechty (2010, 2016) o „proces hledání optimálního modelu edukace dětí s postižením, narušením a ohrožením. (Lechta, 2016, str. 76). Sliwerski (in Lechta, 2016), používá pro inkluzivní pedagogiku termín humanistická pedagogika. Filozofii inkluzivní pedagogiky spatřuje jako „edukaci pro všechny“. Sliwerski (in Lechta, 2016, str. 76). Zároveň dodává, že se jedná o dlouhodobý a náročný proces, který je závislý na přiměřené podpoře, pochopení životních podmínek lidí s postižením a útlumu direktivní a autoritativní pedagogiky.

Inkluze je brána jako flexibilní systém, ve kterém se uplatňují různé způsoby vyučování a přístupu k žákům:

1. Žák absolvuje veškerou výuku společně se spolužáky. Mohou se mírně upravit používané metody či hodnocení, využívat speciální pomůcky. Vyučující respektuje individuální tempo jedince.

2. Žák absolvuje většinu výuky společně s kmenovou třídou, maximálně 1/5 výuky tráví speciálně pedagogickou péčí mimo třídu. Ve třídě se výuky mohou účastnit i dva vyučující nebo asistent pedagoga.

3. Žák navštěvuje speciální třídu, v některých předmětech (více než 40 %) je vzděláván v běžné třídě. Ve speciální třídě vyučuje speciální pedagog.

4. Žák se vzdělává ve speciální třídě, v některých předmětech (do 40 %) je vzděláván v běžné třídě.

5. Žák se vzdělává ve speciální škole, která může být i internátní, při zdravotnickém zařízení, při speciálních výchovných zařízeních.

6. Obrácená integrace. Žáci s postižením jsou v převaze. Jedná se o specializované zařízení. Využívá se jen ojediněle.

7. Vyučování v domácím prostředí, individuální přístup. Tato možnost se většinou využívá u jedinců se zdravotní kontraindikací, u kterých jsou ztížené podmínky s docházkou do školního zařízení.

Nejvíce preferované formy vzdělávání jsou výše uvedené možnosti 1. a za 2., u žáků s mentálním postižením se vždy nedaří uplatňovat ostatní varianty, je potřeba individuální vedení žáka. (Žovinec in Lechta, 2016, str. 142, 143) K tomuto postoji směřuje výzkum Bartoňové, Vítkové a kol. (2016), který odráží postoje „možných spolužáků“ a jejich rodičů. Řada respondentů při výzkumu provedeném na základních školách uvedla, že přítomnost žáka s mentálním postižením v běžné třídě, bude mít negativní vliv na kvalitu výuky ostatních žáků a učitel bude mít problém věnovat dostatečnou pozornost žákovi s mentálním postižením.

1.4 Předškolní, základní a střední vzdělávání u jedinců s mentálním postižením

Podmínky vzdělávání předškolních dětí a žáků v České republice se řídí zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, tzv. školským zákonem. Dále se vzdělávání řídí novelou zákona č. 82/2015 Sb., a vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných i příslušnými rámcovými vzdělávacími programy. (Školský zákon 561/2004 Sb., Novela zákona č. 82/2015, vyhláška 416/2017).

Bartoňová a Vítková upozorňují na změny ve školské zákoně, které vedou „k odklonu od postižení/znevýhodnění k dopadům, které postižení nebo znevýhodnění přináší do vzdělání. Na tyto potřeby reagují podpůrná opatření.“ (Bartoňová, Vítková, 2016, str. 135). Podpůrná opatření jsou členěna do pěti stupňů podpory, usilují o rozvinutí potenciálu žáka. (Bartoňová, Vítková, 2016)

Škola, na které se vzdělávají žáci s mentálním postižením je povinna zajistit pedagoga se „speciálně pedagogickou kvalifikací, který ovládá speciálně pedagogickodidaktické, kompenzační a reedukační metody tak, aby žáka naučil osvojit si potřebné vědomosti, dovednosti a návyky a tak splnit úkoly vzdělávacího programu.“ (Hučík in Lechta, 2016, str. 305).

1.4.1 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření jsou bezplatně poskytována žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Podpůrných opatření využívají žáci, kteří se přes svůj zdravotní stav či životní překážky nemohou kvalitně vzdělávat při běžné výuce bez určitých organizačních úprav ve školním vzdělávacím procesu. Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů podle výše a míry poskytované pedagogické a organizační podpory, která s sebou nese i nezanedbatelnou finanční náročnost. (Kendíková, 2017)

Podpůrná opatření prvního stupně zahrnují odbornou poradenskou pomoc školy, kterou žák navštěvuje. Škola vyhotoví v rámci podpůrného opatření prvního stupně plán pedagogické podpory. Jestliže podpůrné opatření prvního stupně poskytované školou nepostačuje, provede se souhlasem zákonného zástupce žáka diagnostiku školské poradenské zařízení (pedagogicko psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum), a to doporučí další pedagogické a organizační opatření ve vyšším stupni podpory, a to druhého až pátého stupně. Vyšší míra podpory zahrnuje úpravu obsahu, forem a metod vzdělávání, ve školním vzdělávacím procesu se využívají kompenzační pomůcky, speciální učebnice a speciální vzdělávací pomůcky, alternativní komunikační systémy. Od druhého stupně podpory je vyučující povinen vyhotovit individuální vzdělávací plán, třetí stupeň podpory zahrnuje pomoc i asistenta pedagoga. (Kendíková, 2017). „Školské poradenské zařízení může též pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami doporučit speciálně pedagogickou nebo pedagogickou intervenci. Časová dotace na předměty speciálně pedagogické se poskytuje z disponibilní časové dotace.“ (Kendíková, 2017, str. 7).

Vzdělávání žáků se na základních a středních školách řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro daný typ školy. Poskytovanou pomoc je třeba zohledňovat vzhledem k individuálním potřebám žáka. „Účelem podpory vzdělávání těchto žáků je plné zapojení a maximální využití potenciálu každého žáka s ohledem na jeho individuální možnosti a schopnosti. Pedagog tomu přizpůsobuje své vzdělávací strategie na základě stanovených podpůrných opatření.“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016, str. 145)

1.4.2 Preprimární vzdělávání u dětí s mentálním postižením

Dítě s mentálním postižením může navštěvovat běžnou mateřskou školu

s upraveným programem, speciální třídu při mateřské škole či mateřskou školu speciální zařízení, které ho připraví pro vstup do základní školy určitého typu. Posláním předškolního zařízení je plnit funkce pro rozvoj dětí v oblasti sociální, tělesné, etické, estetické, řečové, rozumové a pracovní. Zda bude dítě přijato do mateřské školy, rozhoduje ředitel na základě doporučení lékaře a příslušného školského zařízení.

Na základě novelizace zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání č. 561/2004 Sb., (tzv. školského zákona), a vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, je od školního roku 2017/2018 uložena povinnost předškolního vzdělávání dětí. Nejvyšším kurikulárním dokumentem pro preprimární vzdělávání je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

Dítě povinnou předškolní docházku může plnit následovně:

1. V určitém typu mateřské školy
 2. Individuálně se vzdělává v domácím prostředí (dítě nedochází pravidelně do MŠ)
 3. Vzdělává se v přípravné třídě základní školy nebo ve třídě přípravného stupně základní školy speciální
 4. Vzdělává se na zahraniční škole na území České republiky (nutný souhlas Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky)
- (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, ©2017)

Vzdělávací program předškolního vzdělávání je rozčleněn do pěti základních vzdělávacích oblastí:

1. Dítě a jeho tělo (biologická oblast)
2. Dítě a jeho psychika (psychologická oblast)
3. Dítě a ten druhý (interpersonální)
4. Dítě a společnost (sociálně-kulturní)
5. Dítě a svět (environmentální)

(Rámcový vzdělávací plán předškolního vzdělávání)

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, dle stupně postižení využívají služeb asistenta a různé kompenzační pomůcky. Mateřská škola patří mezi první zařízení, kde dochází k širší socializaci dítěte. U dítěte dochází k socializaci díky kolektivu dětí, pedagogů, asistentů a dalších zaměstnanců mateřské školy.

Učitelka v mateřské škole může z časového hlediska maximálně přizpůsobit metody pro rozvoj osobnosti pomocí sociálních vztahů. (Housarová, 2011)

V průběhu vzdělávání v mateřské škole dochází u dítěte k rozvoji smyslového vnímání, vnímání prostoru a času, závisle na hloubce postižení jedince. Mezi specifické znaky vnímání předškolních dětí můžeme zahrnout globální vnímání (bez detailů), subjektivnost (bez reálného odůvodnění), aktivní činnost. K rozvoji paměti dochází společně s nabýváním zkušeností dítěte. Dítě žije ve světě pohádek, často zapojuje fantazii, vymýšlí si. „Představy a fantazie jsou v předškolním období charakteristické svou konkrétností (mají úzký vztah k realitě, dítě pro jeho tvorbu potřebuje oporu o vlastní zkušenosti a poznatky) a jsou podmíněny citovým prožíváním dítěte.“ (Housarová, 2011. str. 18)

Do speciální mateřské školy dochází děti, kterým stupeň postižení neumožňuje docházet do běžné mateřské školy. Návrh pro zařazení do speciální MŠ podává rodič (zákonný zástupce žáka), pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum, mateřská škola, zdravotnické zařízení. Diagnostický úkol učitelek mateřské školy spočívá v pozorování dětí při herních činnostech, zvládnání sebeobsluhy, zapojování se do kolektivu. (Pipeková, 2004).

Mateřská škola plní funkci diagnostickou, reedukační, kompenzační, rehabilitační, využívá podpůrných metod např. snoezelen, bazální stimulace, hipoterapie, canisterapie popř. úlevová., alternativní a augmentativní komunikace. (Housarová, 2011, Valenta, Michalík, Lečbých a kol., 2012). Pro rodiče, kteří se nemohou starat nebo nezvládají péči o těžce postižené děti, jsou zřízeny mateřské školky internátní, které dětem poskytují nepřetržitou péči obsahující vzdělávání, ubytování i stravování. (Housarová, 2011).

Třída, ve které se vzdělávají děti se speciálními vzdělávacími potřebami, může mít maximálně 19 dětí, minimální počet dětí je 12. (Lechta, 2016) V běžné třídě mateřské školy se může vzdělávat maximálně pět dětí, které mají podpůrné opatření druhého až pátého stupně. Zároveň nesmí být porušena podmínka vztahující se k počtu dětí s priznanými podpůrnými opatřeními. Počet dětí s podpůrným opatřením 2. až 5. stupně nesmí překročit 1/3 počtu dětí ve třídě. Plný počet dětí ve třídě se snižuje podle počtu a stupně priznaných podpůrných opatření u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. (§ 34 odst. 4 školského zákona). Ve třídě speciální mateřské školy nebo ve speciální třídě mateřské školy může být nejméně 6 dětí a nejvíce 14 dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Jestliže by vzhledem k výši stupňů podpůrných opatření nebylo možné uskutečnit výuku dětí, může školské poradenské zařízení změnit počet dětí ve třídě, nejméně 4 a nejvíce 6 dětí. (§ 16 odst. 9 školského zákona)

Aby byla splněna zákonná povinnost předškolního vzdělávání, je nutné, aby dítě

setrvalo v mateřské škole čtyři hodiny denně. Děti s hlubokým mentálním postižením nemají ze zákona povinnost se účastnit předškolního vzdělávání. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, ©2017)

1.4.3 Vzdělávání dětí s mentálním postižením v přípravné třídě

Mezičlánkem preprimárního a primárního vzdělávání pro žáky potřebující určitou formu podpory, mohou být přípravné třídy. Přípravné třídy slouží dětem, které ještě nejsou připravené pro vstup do prvního ročníku základní školy nebo dětem, které zde absolvují poslední ročník preprimárního vzdělávání. (Housarová, 2011, (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, ©2017). Vzdělávání dětí v přípravných třídách se řídí dle rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Do 1. září 2015 patřily přípravné třídy do systému vzdělávání žáků s mentálním postižením. Školy mohou zřizovat přípravné třídy pro děti s odkladem školní docházky, pro děti nesplňující podmínky školní zralosti, u kterých je předpoklad, že v přípravné třídě dosáhnou požadovaných nároků pro vstup do prvního ročníku. V přípravné třídě se může vzdělávat minimálně 10 dětí. (Bartoňová, Vítková, 2016)

1.4.4 Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

Od 1. 9. 2016 byla zrušena příloha rámcového vzdělávacího programu pro žáky s lehkým mentálním postižením pro první až pátý ročník. Od 1. 9. 2017 se zrušení přílohy rámcového vzdělávacího programu pro žáky s lehkým mentálním postižením týkalo i sedmého ročníku, v dalším školním roce 2018/2019 se bude dle přílohy pro žáky s lehkým mentálním postižením vyučovat jen v devátém ročníku. Došlo k transformaci „základní školy praktické“, žáci s lehkým mentálním postižením navštěvují základní školu, příloha týkající se žáků s lehkým mentálním postižením byla zapracována do upraveného programu RVP ZV. Žák s lehkým mentálním postižením může mít upravený minimální výstup dle RVP ZV, nemusí mít individuální vzdělávací plán. (Lechta, 2016., § 19, odst. 5 vyhlášky č.27/2016 Sb.)

Cílem základního vzdělávání dle rámcového vzdělávacího programu by mělo být připravit žáka na umění hledat vhodné učební techniky pro efektivní učení. Vést žáky k logickému uvažování, myšlení a k řešení problémů. Rozvíjet u žáků pochopení a respekt k práci. Vychovat z dětí tolerantní a ohleduplné bytosti s kladným vztahem k živým organismům. (Housarová, 2011).

Děti ve škole potřebují pocit jistoty, vyučující si potřebuje získat jejich důvěru, důležitou pro správné vedení i jako ochranu před afektivním chováním. (Matějček, 2001).

„Při realizaci RVP ZV se zohledňují možnosti žáků se SVP, využívá se vnitřní diferenciacce, individualizace, vytváří se prostředí sociální inkluze založené na motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky a zdůrazňuje se spolupráce s rodiči.“ (Lechta, 2016, str. 213).

Žáci se na základě klíčových kompetencí naučí zpracovávat a třídit informace, pochopit jejich souvislost. Mareš (2013) poukazuje na vznik pojmu „klíčové kompetence“, který byl původně obsažen u vzdělávání dospělých jedinců, zde byl hlavním záměrem „důraz na kompetence k jednání. Tato idea se začala uplatňovat ve školství.“ (Mareš, 2013, str. 305).

Klíčové kompetence jsou ustanoveny v základním kurikulárním dokumentu RVP ZV, tvoří základ, kterého by měl žák po absolvování základní školy dosáhnout, vztahuje se i k celoživotnímu učení.

Rozčlenění klíčových kompetencí skýtá šest kategorií:

1. Kompetence k učení
2. Kompetence k řešení problémů
3. Kompetence komunikativní
4. Kompetence sociální a personální
5. Kompetence občanské
6. Kompetence pracovní

1. Kompetence k učení

Absolvent si ví rady při vyhledávání a třídění informací, umí se orientovat v pracovních materiálech, umí si propojit souvislosti, používá mnemotechnické pomůcky, chápe smysl i cíl učení a je schopen kritického zhodnocení.

2. Kompetence k řešení problémů

Žák, po ukončení základní školy, si ví rady v problémových situacích, je schopen nalézt určité adekvátní řešení. Samostatně řeší každodenní běžné situace, je zodpovědný, umí popsat problém a v případě potřeby je schopen se svěřit další osobě.

3. Kompetence komunikativní

Žák se umí vyjadřovat srozumitelně písemnou i verbální formou. Dokáže si obhájit svůj názor, orientuje se v běžných komunikačních kanálech.

4. Kompetence sociální a personální

Po absolvování základního vzdělávání i nadále dodržuje základní mravní hodnoty, ve společnosti i v rodině, respektuje pracovní i etická pravidla.

5. Kompetence občanské

Po ukončení základní školy si dokáže vyřizovat základní osobní dokumentaci, komunikovat s úřady. Dodržuje základní lidská práva a povinnosti, žije dle společenských norem. (RVP, ZV, Housarová, 2011)

6. Kompetence pracovní

„Žák po ukončení devátého ročníku zvládá základní pracovní dovednosti a postupy, má vytvořený pozitivní vztah k manuálním pracím, dodržuje zásady bezpečnosti a ochrany zdraví i životního prostředí.“ (Housarová, 2011, str. 27).

Průřezová témata

Průřezová témata (Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Multikulturní výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova, Výchova k evropským a globálním souvislostem) jsou součástí základního vzdělávání, řadíme je mezi prostředky výchovného působení, které mají mít kladný vliv na utváření charakterových vlastností jedince a na formování a rozvíjení správných postojů.

1.4.5 Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením

Žáci, kteří spadají do pásma středně těžkého až těžkého mentálního postižení, se vzdělávají na základní škole speciální. Na základní škole speciální se využívají speciální pedagogické prostředky s organizačními formami vzdělávání, dále škola používá terapeuticko-formativní metody práce, využívají se kompenzační, rehabilitační učební pomůcky. Součástí výuky bývá i „ILP - individuální logopedická péče, ZTV - zdravotní tělesná výchova, rehabilitační tělesná výchova, znakový jazyk, prostorová orientace.“ (Valenta, Michalík, Lečbých a kol., 2012, str. 100).

Rámcový vzdělávací program pro vzdělávání žáků základní školy speciální je rozdělen na dvě části:

Díl I.: Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením

Díl II.: Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami

Rámcový vzdělávací program pro vzdělávání žáků základní školy speciální zahrnuje devět vzdělávacích oblastí: Jazyková komunikace, Matematika a její aplikace,

Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a svět práce, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví.

1. 5 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v Evropě

V evropském měřítku nalézáme různé stupně vývoje inkluzivního vzdělávání. Největší zkušenosti s inkluzí mají země severní Evropy - Finsko, Švédsko, Velká Británie. Švédsko se snaží využívat speciálně pedagogickou podporu na běžné základní škole. Tato země si za cíl dává společné vzdělávání žáků v jednotné škole, kde vyučují pedagogové společně se speciálními pedagogy a asistenty pedagoga. Dle švédského školského zákona má škola povinnost zajistit žákům přiměřenou podporu spočívající v různých podpůrných opatřeních a speciálních pomůckách.

Velká Británie „nabízí široký výběr různých potřeb uvnitř dvou systémů – běžné školy a speciální školy. Vedle těchto dvou systémů nabízejí ještě různou speciálně pedagogickou podporu.“ (Vítková, Bartoňová, 2013, str. 33) Aby se žáci mohli efektivně vzdělávat, byl k podpoře vzdělávání vyvinut Index inkluze.

Do německého školního systému vzdělávání patří běžné a speciální školy, jedná se o takzvaný duální systém, který je zaveden i v České republice. (Vítková, Bartoňová, 2013)

2 Profesní příprava žáků na praktické škole

Po ukončení základní školy a základní školy speciální mají žáci se středně těžkým mentálním postižením možnost pokračovat ve studiu na praktické škole dvouleté, žáci s těžkým mentálním postižením mohou pokračovat ve vzdělávání na praktické škole jednoleté.

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy školství mládeže a tělovýchovy vydalo 1. září 2010 opatření, kterým se vydávají rámcové vzdělávací programy pro střední vzdělávání pod názvy Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola jednoletá a Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola dvouletá. Výuka žáků dle schválených vzdělávacích programů započala po dvou letech od vydání opatření ministryně školství mládeže a tělovýchovy v září ve školním roce 2012/2013. V předešlém dvouletém období školy vyhotovovaly školní vzdělávací programy pro nově vzniklé obory vzdělávání pro praktickou školu jednoletou a praktickou školu dvouletou na základě rámcového vzdělávacího programu pro oba výše uvedené obory. (Švarcová, 2011, MŠMT, 2010).

Pro oba obory vzdělávání vymezují rámcové vzdělávací programy „povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání a jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP), které představují školní úroveň.“ (RVP PRŠ II, VÚP Praha 2009, str. 5)

Žáci s lehkým mentálním postižením se mohou dále vzdělávat v učebních oborech, které jsou pro absolventy otevřeny na středních odborných učilištích a odborných učilištích.

2.1 Praktická škola dvouletá

Praktická škola dvouletá je na základě rámcového vzdělávacího programu určena žákům se středně těžkým mentálním postižením či lehkým mentálním postižením a dalším přidruženým postižením. Učební látku praktické školy dvouleté může ředitel školy žákům rozvrhnout do čtyř školních let podle individuálních schopností a specifických potřeb žáků. Forma výuky na praktické škole dvouleté je denní. (RVP PRŠ II, VÚP Praha 2009). Praktickou školu (praktickou rodinnou školu) dříve navštěvovaly jen dívky, dnes je určena i chlapcům. (Valenta, Michalík, Lečbých a kol., 2012).

Vzhledem k různorodým speciálním potřebám žáků je nutné posoudit zdravotní způsobilost žáků k praktickému vzdělávání lékařem. Doporučení lékaře je škola povinna

dodržovat, jelikož specifické potřeby žáků jsou nestejnorodé mírou postižení. (RVP PRŠ II, VÚP Praha 2009, Švarcová, 2011, Bartoňová, Pitnerová, Vítková, 2013).

Výuka žáků praktické školy dvouleté cílí především na klíčové kompetence, které obsahují vědomosti, dovednosti a postoje. Předměty na praktické škole dvouleté jsou zacíleny na praktické dovednosti, návyky, vědomosti, potřebné při běžných denních činnostech a v osobním životě. Po ukončení praktické školy dvouleté mohou jedinci nalézt uplatnění v pomocných zdravotnických službách, zemědělství, ve stravování, v chráněných dílnách. Praktická škola dvouletá se snaží žáky rozvíjet i v komunikačních dovednostech, v rámci jejich možností rozvíjet slovní zásobu, umění vést rozhovor, zdokonalovat se v písemné i ústní formě komunikace. Škola se snaží rozvíjet žáky po lidské stránce, vštěpuje jim pravidla základního společenského chování. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007).

Očekávané výstupy, kterých by měli žáci dosáhnout, zahrnují dodržování morálních zásad, žáci jsou vedeni k respektování základních společenských pravidel chování. Absolventi by si měli umět vytyčit určité povinnosti, které jsou schopni plnit, umět spolupracovat s ostatními lidmi. Je třeba, aby se žáci naučili orientovat v základních lidských právech, byli si vědomi trestu, který může nastat při porušení zákona. Jedinci by se měli snažit dodržovat zdravý životní styl, hlídat si nejen své zdraví, ale také zdraví ostatních lidí. Zaměření výuky zahrnuje problematiku ochrany životního prostředí, škola žáky informuje o různých formách ochrany přírody a aktivně žáky zapojuje do aktivit zahrnující udržitelný rozvoj. Pedagogové správným způsobem žáky motivují za účelem osvojení učební látky. Jedinec si na škole osvojuje základní pracovní postupy a zásady, dodržování bezpečnosti a hygieny práce, snaží se pochopit význam volby svého možného budoucího zaměstnání. (Housarová, 2011).

Na praktické škole dvouleté probíhá výuka předmětů: matematiky, českého jazyka, anglického jazyka, informatiky, občanské výchovy, přírodovědy, hudební výchovy, výchovy ke zdraví, tělesné výchovy, rodinné výchovy, výtvarné výchovy, přípravy pokrmů, a ručních prací.

Výuka cizího jazyka se převážně zaměřuje na auditivní styl výuky, písemná forma výuky se aplikuje v minimální míře.

Vzdělávání na praktické škole dvouleté se uzavírá závěrečnou zkouškou z odborných předmětů, která zahrnuje ústní a praktickou část. Výstupním dokumentem žáka je doklad o uskutečnění závěrečné zkoušky, na jehož základě získává absolvent střední vzdělání. (RVP PRŠ II, VÚP Praha 2009)

2.1.1 Pedagog na praktické škole

Dle zákona o pedagogických pracovnících je učitel ten, který koná přímou vyučovací a výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu, je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb (Zákon o pedagogických pracovnících). V pedagogickém slovníku se pod pojmem učitel dozvíme, že se jedná o profesionálního pracovníka, kvalifikovaného pedagoga, který spoluvytváří edukační prostředí, organizuje a koordinuje vzdělávací proces, monitoruje vzdělávací aktivity žáků.

Aprobovanost vyučujících je rozdílná, určující jsou typy škol a jejich zaměření. Společenský status učitelů se v jednotlivých zemích velice liší, je závislý na tradici a významu. (Průcha, Walterová, Mareš, 2001).

Učitel vede žáky ke všestranné, účinné a otevřené komunikaci, rozvíjí u nich schopnost spolupráce, vnímavost a pozitivní vztahy k ostatním lidem. (Mareš, 2013). Učitelským povoláním míníme sociální pracovní roli a jejím „smyslem je působit na chování, přesvědčení a cítění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky vytvořené kulturou předchozích generací“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, str. 272).

Z psychologického hlediska musí mít vyučující znalosti o procesech učení, emoční inteligenci, potřebách, motivaci, emoční inteligenci. Z medicínského hlediska vyučující disponuje fyziologickými, anatomickými znalostmi, rozumí zdravé výživě (Hanuš, Chytilová, 2009).

Vztah učitele a žáka je ovlivněn sociálními rolami a zvláštnostmi obou aktérů (Průcha, Walterová, Mareš 2001). Učitel posuzuje potřeby žáka bez ohledu na své vlastní pocity, aby mohl účinně pomáhat a vzdělávat, je třeba porozumět žákům. Vztah učitele a žáka je asymetrický a učitel nesmí zneužít své profesní převahy. Učitel žáky hodnotí spravedlivě, umožňuje jim vyslovit jejich názor, vede je k samostatnosti, cílevědomosti (Štech, 1998).

Jaké předpoklady by měl splňovat učitel? Je jich mnoho: schopnost rozhodovat, umění vést, nadšení pro práci, představitost, ochota usilovně pracovat, analytické schopnosti, pochopení pro druhé, umět vyřešit nepříjemné situace, přizpůsobit se změnám, musí být bystrý a podnikavý, objektivní, musí se umět vyjadřovat, používat spisovnou formu českého

jazyka, měl by být i zdravě zvědavý.

Také žáci určitým způsobem vnímají pedagoga. Pedagog může být pro žáky charismatickou osobou, která má osobní kouzlo a upřednostňující vlastnosti, kterými umí zaujmout a zapůsobit. Z druhého úhlu pohledu vidíme pedagoga, který se postupně učí vykonávat a zvládat vedení a osvojuje si potřebné informace. Třetí pohled je kombinací dvou předešlých stylů (Hanuš, Chytilová, 2009). „Pedagog má dané vlastnosti pro vedení a řízení a současně je rozvíjí postupným praktickým působením a teoretickým vzděláváním za spolupůsobení osobitého kouzla jedince (Hanuš, Chytilová 2009, str. 92).

2.1.2 Asistent pedagoga na praktické škole

Asistent pedagoga spolupracuje ve školní třídě s vyučujícím, kterému je nápomocen při výchovné a vzdělávací činnosti dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Působení asistenta ve škole se shoduje s nástroji inkluzivního modelu vzdělávání. Odůvodnění pro zřízení místa asistenta vydává školní poradenské pracoviště pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum. Asistent pedagoga patří mezi pedagogické pracovníky vykonávající přímou pedagogickou činnost. Cílem asistenta pedagoga je pomoci vyučujícímu ve třídě zkvalitnit a zefektivnit výuku s přihlédnutím k individuálním potřebám žákům. (NUV, 2018).

Jestliže žák pochází z odlišného sociokulturního prostředí, je náplní práce asistenta i spolupráce s komunitou příslušného prostředí. V případě nemoci žáka může být asistent nápomocen při vzdělávání v domácím prostředí nemocného dítěte.

2.2 Poradenské služby na praktické škole

2.2.1 Školská poradenská zařízení

Speciálně pedagogická centra (SPC)

Poskytují komplexní psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku, zpracovávají návrhy individuálně vzdělávacích plánů pro žáky. Rodiče žáků a studentů, školy a další školská zařízení se na ně mohou obrátit za účelem poskytnutí odborné speciálně pedagogické, psychologické pomoci a sociálního poradenství. Ve speciálně pedagogickém centru společně spolupracují psycholog, speciální pedagog a sociální pracovník. Pracovníci centra provádí odbornou, včasnou intervenci, depistáž, jsou nápomocni při rehabilitačních programech, zapůjčují a obstarávají potřebné rehabilitační a kompenzační pomůcky. (NUV, 2018)

Pedagogicko-psychologické poradny (PPP)

Pedagogicko-psychologické poradny poskytují podporu ve vzdělávání dětem od tří let věku do ukončení středoškolského vzdělání. V pedagogicko-psychologické poradně společně spolupracují psycholog, speciální pedagog a sociální pracovník. Pracovníci podpůrného zařízení provádějí preventivní opatření ohledně výskytu nežádoucího rizikového chování a zároveň poskytují profesní poradenství. (NUV, 2018)

2.2.2 Poradenská činnost školy

Výchovný poradce

Výchovní poradci pracují na všech typech a stupních škol, jejich náplň práce obsahuje pedagogicko-psychologické poradenství v oblasti výchovy a vzdělávání. Jejich působení pomáhá koordinovat budoucí profesní zaměření žáků. (Pipeková a kol., 1998). Bez výchovného poradce by se neměla obejít žádná škola. Náplň výchovného poradce je zakotvena v příloze č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění. Výchovný poradce zaopatrjuje a koordinuje poradenské, informační a metodické předpisy. „V oblasti výchovného poradenství bývá praxe na českých školách velmi rozdílná. Nepochybně závisí na typu školy, její velikosti, složení pedagogického sboru apod. Důležitým kritériem je také počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků mimořádně nadaných či žáků s odlišným mateřským jazykem.“ (Kendíková, 2017, str. 10)

Metodik prevence

„Na malých školách mnohdy vykonává tuto funkci výchovný poradce nebo pracovník vedení školy, zástupce ředitele, někdy i ředitel sám.“ (Kendíková, 2017, str. 10) Náplň metodika prevence je zakotvena v příloze č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění.

Speciální pedagog

„Za hlavní výhodu práce školního speciálního pedagoga považujeme jeho přímou spolupráci se školskými poradenskými zařízeními.“ (Kendíková, 2017, str. 11)

Školní psycholog

„V rámci náplně práce vykonávají ve školách nejrůznější činnosti a zkvalitňují tak vzdělávání a výchovný proces.“ (Kendíková, 2017, str. 11)

2.2.3 Podpůrné metody využívané na praktické škole

Včasné zahájení terapie a rehabilitace u jedinců s mentální retardací patří mezi důležité faktory vzhledem k jejich celkovému tělesnému a duševnímu vývoji. Po stanovení diagnózy by měla následovat cílená intervence žáka.

Snoezelen

Snoezelen představuje multismyslovou místnost vytvořenou za účelem hmatové, čichové, sluchové i tělesné stimulace jedinců. Terapeut prostřednictvím stimulujícího prostředí plní potřeby a přání klienta. Psychoterapeut se snaží klientovi zprostředkovat maximální pohodlí, podstatné pro zklidnění, uvolnění napětí a zbavování strachu. Učitel pomocí stimulace vjemů, probouzí zájem žáka, vyvolává různé vzpomínky a pocity uspokojení. (Filatová, Janků, 2010).

V terapeutické pozitivně laděné místnosti nemá žák žádné povinnosti, nic mu není nařizováno, rehabilitace probíhá vždy jen s jeho souhlasem. Pro terapeuta, vhodného pro práci ve snoezelenu je charakteristická trpělivost, kreativita, empatie, umění vnímat svěřeného žáka, pochopit jeho verbální i neverbální potřeby.

V terapeutické místnosti by se měly dodržovat určité zásady. Terapeut by neměl být pro klienta cizí osobou. Terapie jsou uskutečňovány dle nastaveného řádu, přesto se na klienta při terapii nespěchá, pozornost je zaměřena na „mimiku a gestikulaci, dýchání, svalový tonus, hlas a tón řeči, držení těla, rychlost a rytmus pohybů, náladu a vnější znaky prožívání.“ (Janků, 2010, str., 139).

Teplota v místnosti se udržuje konstantní kolem 23°C, k nezbytné výbavě patří příjemné různě barevné osvětlení s různými efekty, pohodlný polstrovaný nábytek, zvukové vybavení. Světelně barevné efekty vytvářejí speciální válce naplněné různou tekutinou, fosforeskující barevná vlákna, koule se statickou elektřinou. Sluchové vnímání pomáhají rozvíjet doprovodné hudební nástroje, zvukové hračky, vodní fontána i relaxační hudba. Čichové vjemy pomáhají rozvíjet difuséry s vůní různého koření, esenciální oleje, vonné svíčky. (Filatová, Janků, 2010).

Hipoterapie

Hipoterapie jako fyzioterapeutická metoda umožňuje působit na jedince aktivizačně v rovině frontální, sagitální a horizontální díky trojrozměrné stavbě koňského těla. Při posazení jedince na koně dochází k soustavnému napětí a uvolnění těla a zároveň ke snaze o souladný pohyb dítěte i koně. Jízda na koňském hřbetu kladně ovlivňuje

fyziologický i psychický vývoj jedinců, stimuluje smyslové činnosti, má silný socioterapeutický náboj. (Pipeková, 2001) U hiporehabilitace je nutné minimalizovat riziko úrazu, dle charakteru koně je vždy nutno pečlivě vybírat. Dále je třeba přihlídnout k výšce koně, šířce hřbetu i mechanice jeho pohybu. Nedílnou součástí hipoterapie je i pečlivý odborný terapeut. (Veselá in Pipeková, 2001)

Canisterapie

Canisterapie přispívá k soběstačnosti, nezávislosti, nahrazuje lidem s mentálním postižením nedostatek vjemů. „Vztah člověk – zvíře dokáže vyvolat pozitivní sociální a emocionální terapeutické efekty, které mohou přispět ke zlepšení zdravotního stavu.“ (Pipeková, 2001, str. 135) Pes příznivě stimuluje dítě, rozvíjí jej v oblasti socializačních kompetencí, pomáhá zlepšovat neverbální komunikaci, příznivě ovlivňuje emoce. Pes pomáhá člověku se specifickými potřebami zvyšovat sebejistotu, odvahu, tlumí agresivitu. (Pipeková, 2001)

Arteterapie

Filosofií arteterapie je využití výtvarných činností a jejich prostředků, prostřednictvím kresby, malby a modelování. Arteterapii můžeme rozdělit do dvou kategorií, receptivní je založena na vnímání uměleckého díla, u produktivní arteterapie se účastník sám zapojuje do výtvarného procesu. (Janků, 2010).

Cíle arteterapie se zaměřují:

- ✓ na kompenzační činnosti
- ✓ zprostředkovávají kontakt
- ✓ pomáhají komunikovat přes výtvarné dílo
- ✓ pomáhají odstraňovat úzkost a agresivní jednání
- ✓ socializují klienta
- ✓ slouží k relaxaci
- ✓ slouží k nácviku sebereflexe (Müller, in Janků, 2010)

U lidí s mentální postižením pracuje speciální pedagog individuálně. Úspěch zmíněné terapie je závislý na zkušenostech, schopnostech a empatii vyučujícího. Je-li působení terapeuta náležitě vedeno, dostávají se u účastníků příjemné subjektivní prožitky. (Janků, 2010)

Bazální stimulace

Koncept bazální stimulace se snaží o aktivní zapojení vnímání lidského jedince. Smyslem bazální stimulace je zprostředkovat klientovi pomocí jeho vlastního těla určité zážitky. Stimulací smyslových orgánů

Ergoterapie

Ergoterapie patří mezi léčebně rehabilitační profese, které terapeuticky pomocí pracovních činností pomáhají rozvíjet jedince. „Rozhodujícím krokem při plánování intervence je **určení přiměřených, dosažitelných a funkčních cílů či výstupů terapie**. Ergoterapeut musí stanovit, na jaké aktivity se v terapii zaměří, a posoudí další faktory, které ovlivňují výstupy terapie.“ (Valešová – Malecová, 2011, str. 3)

Dále je nutné dodržovat zásady práce s lidmi s mentálním postižením:

1. komplexní a individuální přístup
2. rozvíjet všestranně schopnosti člověka
3. názorné pomůcky
4. multisenzorický přístup
5. po malých krůčcích, trpělivost
6. pracovat postupně a systematicky
7. propojování zadané práce s praktickými činnostmi

Okruhy činností, které ergoterapie využívá, dělíme do třech následujících kategorií:

- 1) Aktivity každodenního života
- 2) Práce
- 3) Hra a zábava

Ještě bližší rozdělení aktivit každodenního života se dále člení na základní a pomocné (instrumentální). Do základních aktivit každodenního života patří sebeobsluha, funkční mobilita, funkční komunikace, zručnosti v prostoru domova. Pomocné aktivity každodenního života zahrnují péči o domácnost, péči o druhé osoby a péči o zvířata, společenský život, bezpečnost prostředí, udržování zdraví a používání elektrických přístrojů v domácnosti.

Při výuce každé nové činnosti klienta je třeba vycházet z vývojového stupně, ve kterém se jedinec nachází. (Hornáková in Valešová – Malecová, 2011)

Muzikoterapie

Muzikoterapie patří mezi takzvané umělecké expresivní terapie využívající blahodárný vliv hudby u jedinců s mentálním postižením. Její psychoterapeutický účinek působí pozitivně na osobnost žáka, posiluje kompenzační složky a reedukační schopnosti. Pomocí muzikoterapie dochází k rozvoji sluchového vnímání, ke zlepšování motorických funkcí, k rozvoji kognitivních funkcí, aktivuje pozornost, paměť a představivost. Prostřednictvím muzikoterapie dochází ke kultivaci hudebního projevu, upevňování poznatků z různých okruhů hudebního umění. (Janků, 2010). Franiok (in Pipeková, Vítková, 2001) hlavní cíl muzikoterapie spatřuje ve vytvoření základů pro harmonický rozvoj jedince, jelikož hudba prostupuje smyslovým vnímáním, je zacílena i na tělesný rozvoj, má vliv na estetické cítění. U dětí je důležité rozvíjet smysl pro rytmus, pravidelné tempo, harmonii, dochází k celkovému rozvoji motorických funkcí.

Hudba představuje emoce, sbližuje lidi, pomáhá k rozvoji řeči. „Intonace, intenzita zvuku a poloha hlasu jsou pro řeč velmi důležité, protože také přenášejí informace na značnou vzdálenost.“ (Wehle in Pipeková, Vítková, 2001, str. 28).

Hudba plní léčebnou i výchovnou funkci. Z hlediska účasti klienta rozlišujeme muzikoterapii na aktivní a pasivní. Při aktivní účasti může klient zpívat, hrát, či pomocí pohybu či pantomimických posunků dávat najevo své rozpoložení. Při pasivním podílu se žák snaží poslouchat a vnímat hudbu. Předpokladem úspěchu metody je odborné vzdělání muzikoterapeuta a profesionální jednání. (Janků, 2010).

Velmi vítané zpestření je propojení tělesné výchovy s hudební výchovou. „Zpěv a pohyb spojený s hudbou mají ve výchově žáka dlouholetou tradici, sahající daleko do minulosti.“ Franiok (in Pipeková, Vítková, 2001, str. 41) Je třeba zmínit i propojení hudby a řeči, jsou vázány na zvukové signály, mají mnoho společných znaků. „Hudba i řeč používají stejná akustická média a mají společné orgány na přijímání akustických signálů.“ Franiok (in Pipeková, Vítková, 2001, str. 42). Velice se osvědčilo používat hudbu pro uklidnění dětí, odstranění nahromaděné agrese či napětí.

Dramaterapie

Dramaterapii řadíme mezi takzvané umělecké expresivní terapie, které dokáží zážitkovým způsobem vstoupit do života jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami. V dramaterapii se využívá skupinová dynamika divadelních prostředků pomáhajících dosáhnout jistého uvolnění organismu, zmírnění sociálních problémů a integraci do

společnosti. (Janků, 2010). Valenta (in Pipeková, Vítková, 2001) dramaterapii dělí na dvě skupiny, drama jako edukační prostředek a drama jako léčebný terapeutický prostředek.

Jedinec při dramaterapii hraním svých rolí dává najevo své pocity, získává nové pozitivní zkušenosti a nazírá na sebe sama. Dramatická výchova je nejvhodnější pro jedince s lehkým mentálním postižením, lidé s těžším stupněm postižení vzhledem k jejich hloubce postižení nejsou schopni zapojit emocionalitu v prožitcích. (Janků, 2010).

3 Mentální postižení

V České republice žije zhruba deset a půl milionu obyvatel, z tohoto počtu obyvatel uvádí 10 % lidí určité zdravotní postižení. Dle realizovaného výzkumu Českého statistického úřadu nejvyšší procento lidí se zdravotním postižením zaujímají osoby s vnitřním postižením, na dalším místě to jsou osoby s tělesným postižením, následují lidé s psychickým postižením. Čtvrtou nejpočetnější skupinu tvoří osoby se sníženou úrovní rozumových schopností. (Český statistický úřad, 2013). V populaci se vyskytují přibližně 3% osob s mentální retardací, nejčastěji jsou zastoupeny osoby s lehkým stupněm mentálního postižení, u mužů bývá mentální postižení zastoupeno čteněji oproti ženám. (Vágnerová, 2008).

Dle Slowíka (2007) je v současné době rozšířená a stále používaná definice, kterou vydalo UNESCO poprvé v roce 1983 (podle Černé, 1995). Mentální postižení je spojené s poruchou adaptace, která zahrnuje mnoho problémů v období dospívání, ze snížené schopnosti učit se a z nedostatečné sociální přizpůsobivosti (Slowík, 2007).

Vágnerová vidí nedostatky jedinců s mentálním postižením v neschopnosti porozumění prostředí a adaptabilitě: „Mentální retardace je souhrnné označení vrozeného postižení rozumových schopností, které se projeví neschopností porozumět svému okolí a v požadované míře se mu přizpůsobit.“ (Vágnerová, 2008, str. 289)

Valenta, Michalík, Lečbych a kol. (2012) rozlišují pojmy mentální postižení a mentální retardace. Mentální postižení patří mezi širší pojmy, jelikož zahrnuje kromě mentální retardace i širší pásmo „kognitivně – sociální disability, které znevýhodňuje klienta především na běžném typu škol a indikuje vyrovnávací či podpurná opatření.“ (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012, str. 30). Mentálním postižením rozumíme vývojovou poruchu rozumových schopností projevující se snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností. (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012).

Vašek (2002, in Černá, 2009) zmiňuje definici mentálního postižení A. Dolla z roku 1941, která má v dnešní době už pejorativní nádech: „Základním kritériem mentální retardace je sociální nepřizpůsobivost, vzniklá na základě mentální abnormality, zaostalého vývoje, je to stav vrozený a v podstatě nevyléčitelný.“ (Müller, 2002, str. 7).

Intelligenční testy umožňují odborným pracovníkům základní orientaci v rozumových schopnostech jednotlivců, jsou schopny odhalit kvantitativní stránku, stupeň postižení. Do určité míry můžeme z vyhodnocených testů vyhodnocovat i stránku kvalitativní, a to, který druh inteligence u jedince převažuje. Kvantitativní stránku

inteligence, vyjadřujeme inteligenčním kvocieniem (IQ), jedná se o vztah poměru mezi mentálním a fyzickým věkem. Pojem mentální věk zahrnuje celkovou úroveň vyspělosti obecných rozumových schopností. (Klindová, Bronišová, Kollárik, 1973). Inteligenční kvocien u člověka s mentálním postižením se nachází pod hranicí 70.

Čadilová, Jůn, Thorová a kol. (2007) uvádí následující definici mentálního postižení: „Mentální retardace je vrozený stav, který se vyznačuje omezením rozumových schopností, jinými slovy nedošlo k přiměřenému a úplnému rozvoji mentálních schopností člověka.“ (Čadilová, Jůn, Thorová a kol., 2007, str. 26).

Lechta (2016) upozorňuje na dynamickou změnu povahy termínu mentální a stále určitou nejednotnost v definici mentálního postižení. V mezinárodním měřítku se začíná používat termín intelektové postižení (intellectual disability), který se řídí dle Světové zdravotnické organizace (WHO) a Americkou asociací pro postižení intelektu a vývojová postižení (AAIDD). Zmiňuje i jazykovou nejednotnost v legislativě České versus Slovenské republiky. Zatímco v České republice se používá termín „speciální vzdělávací potřeby“ ve Slovenské republice je užíván termín „speciální výchovně-vzdělávací potřeby“. Ve Francii se termín „speciální“ nepoužívá vůbec, pro tento stát je příznačný termín „postižení“. (Vitásková in Lechta, 2016).

3.1 Klasifikace mentálního postižení

„Česká republika se řídí Mezinárodní statistickou klasifikací nemocí a přidružených zdravotních problémů Světové zdravotnické organizace, MKN-10 (The International Classification of Diseases, 10th edition, neboli ICD-10) z roku 1992.“ (Černá a kol. 2009, str. 103).

Nemůžeme posuzovat jedince jen podle naměřených hodnot inteligenčního testu, je třeba přihlížet i k silným stránkám jedince.

Klasifikace mentálního postižení MKN 10 - podle Světové zdravotnické organizace (WHO)

- F70 lehké mentální postižení (IQ 50-69)
- F71 středně těžké mentální postižení (IQ 35-49)
- F72 těžké mentální postižení (IQ 20-34)
- F73 hluboké mentální postižení (IQ méně než 20)
- F78 jiné mentální postižení
- F79 nespecifikované mentální postižení

(Černá a kol. 2009, Šiška 2005, Renotiérová, Ludíková a kol. 2003)

3.2 Mentální postižení členěné dle hloubky postižení

a) Lehké mentální postižení F 70 (IQ 50 - 69)

U dítěte při vstupu do předškolního vzdělávání nemusíme pozorovat odchýlení od rovnoměrného vývoje. Mezi třetím a šestým rokem se začínají projevovat první příznaky, chudší slovník, opožděný vývoj řeči, vady řeči, určité stereotypy. (Pipeková a kol., 1998). S tímto souhlasí i Černá (2009), u dítěte se setkáváme s poruchami vnímání, komunikace a s problémy při navazování sociálních vztahů.

Pipeková a kol. (1998) dále zmiňuje opoždění vývoje lehké a hrubé motoriky, špatnou koordinaci, ale postupně s vývojem jedince dochází ke zlepšení uvedených schopností. „V oblasti emocionální a volní se projevuje afektivní labilita, impulzivnost, úzkostnost a zvýšená sugestibilita“ (Procházková, Pipeková a kol., 1998, str. 174). S výše uvedenou citací souhlasí i Bendová (2015) a Vančová (2005). Mnoho jedinců vystuduje učiliště a zvládne se zapojit bez obtíží do pracovního procesu.

Zastoupení jedinců s lehkým mentálním z celkového počtu jedinců s mentálním postižením je nejvyšší, odhaduje se kolem 80%. (Procházková, 1998).

b) Středně těžké mentální postižení F 71 (IQ 49 - 35)

Vývoj dítěte je po neuropsychické stránce výrazně opožděn. Nedostatečný rozvoj myšlení a řeči přetrvává i v dospělosti. Jedince se středně těžkým mentálním postižením častěji trápí epilepsie, neurologické a tělesné obtíže. Vývoj jemné a hrubé motoriky bude často citelně zpomalen a v dospělosti zůstává nápadná celková neobratnost v jemné motorice. (Procházková, 1998). Rozvoj sebeobslužných činností je podmíněn správnou a dlouhodobou stimulací, v dospělosti jsou osoby schopny vykonávat jednoduché manuální činnosti. U osob se středně těžkým mentálním postižením je potřeba v životě dodržovat stereotyp a strukturu. (Janků, 2010).

Neplatí to ale u všech jedinců se středně těžkým mentálním postižením. I do této skupiny patří lidé, kteří bez obtíží komunikují, určitým způsobem zvládnou početní dovednosti, naučí se číst a psát a mohou být sportovně nebo výtvarně nadaní.

c) Těžké mentální postižení F 72 (IQ 34 - 20)

Vývoj dítěte je po neuropsychické stránce výrazně omezen. Nedostatečný rozvoj myšlení

a řeči přetrvává i v dospělosti. (Pipeková a kol., 1998, Vítková a kol., 1998). Jedince s těžkým mentálním postižením častěji trápí epilepsie, neurologické a tělesné obtíže.

Pokud se řeč vytvoří, setkáváme se s velmi jednoduchým slovníkem, osoby takto postižené používají nejčastěji neverbální projev, alternativní komunikační kanály. (Pipeková, Vítková, 2001). Podle Černé (2009) se naučí mluvit či komunikovat. Jedinci jsou schopni vykonávat velmi jednoduché sebeobslužné činnosti. Lidé s těžkým mentálním postižením jsou závislí na pomoci druhé osoby, je velmi přínosné pro jejich rozvoj a stimulaci, zapojovat terapie speciálně pedagogické péče - muzikoterapii, snoezelen, herní a rodinnou terapii, hippoterapii, canisterapii, metody bazální stimulace. (Pipeková, Vítková, 2001)

d) Hluboké mentální postižení F 73 (IQ méně než 20)

U jedinců s hlubokým mentálním spatřujeme výrazně omezený neuropsychický vývoj spojený se somatickým postižením a dalšími kombinovanými vadami. (Renotiérová, Ludíková a kol., 2003). Janků (2010) ještě k tomuto dodává, že jedinci trpí stereotypními pohyby celého trupu.

Jedná se o jedince, kteří potřebují nejvyšší možnou míru podpory, jelikož jsou většinou imobilní a inkontinentní. Komunikují nonverbálně nebo nekomunikují vůbec. (Renotiérová, Ludíková a kol., 2003). V tomto pásmu mentálního postižení nelze pozorovat vývoj řeči. (srovnání Janků 2010, Franiok 2005). Poznávací schopnosti stagnují nebo se rozvíjejí minimálně, při příznivém vývoji jedince, „jsou schopni rozeznávat známé a neznámé podněty a reagovat libostí a nelibostí, která je vyjadřována zejména bazálními a pudovými expresivními prvky (úsměv, pláč, napětí, apod.). (Janků, 2010, str. 29)

Černá (2009) uvádí, že tito lidé nemají užitek z výcviku oblastí sebeobslužných činností a dále dodává, že potřebují celoživotní péči.

3.3 Etiologie mentálního postižení

K mentálnímu postižení jedince může dojít v různých obdobích jeho života, Černá a kol. (2009) zmiňuje nepřeberné množství vlivů ohrožujících zdravý vývoj jedince. Už v prenatálním období může dojít k poškození správného vývoje jedince, v perinatálním stadiu taktéž. V dalším období života mohou nepříznivě ovlivnit život člověka úrazy, infekce, velký podíl na postižení jedince má „dědičnost (příčiny hereditární), poruchy

chromozomální, metabolické.“ (Černá a kol., str. 84, 2009). Jedná se o multifaktoriálně podmíněné postižení. (Vágnerová, 2008).

Etiologické příčiny mentálního postižení rozdělujeme podle dvou základních hledisek, jedná se o faktory vnitřní (endogenní) geneticky ovlivněné a vnější (exogenní) způsobené poškozením centrální nervové soustavy jedince v prenatálním, perinatálním a postnatálním stadiu. (Bendová in Valenta, Michalík, Lečbych, 2015, Bendová, 2015).

U každého jedince s mentálním postižením nemůžeme s jistotou určit, zda jeho odlišný vývoj oproti zdravému jedinci způsobily pouze biologické faktory, do jaké míry se na jeho nepříznivém vývoji podílí faktory nepodnětného sociálního prostředí. (Černá a kol., 2009). Dochází ke vzájemnému ovlivňování a prolínání biologických i sociálních faktorů - hovoříme o multifaktorialitě postižení. (Bendová, 2015). S tímto názorem se ztotožňují i Renotierová, Ludíková a kol. (2003), ty vidí řadu různorodých příčin mentálního postižení, „které se vzájemně podmiňují, prolínají a spolupůsobí.“ (Renotierová, Ludíková a kol., str. 59, 2003).

I v současné době, kdy biologické výzkumy přicházejí s novými převratnými poznatky, zpřesňuje se diagnostika, stále neznáme veškeré příčiny vzniku postižení u mentálně postižených jedinců. (Černá a kol., 2009).

3.4 Endogenní a exogenní faktory mentálního postižení

Endogenní faktory mentálního postižení

Endogenní příčiny mentálního postižení jsou spatřovány v poškození pohlavních buněk, jejich splynutím díky genetickým příčinám, může vzniknout například jedinec s mentálním postižením. (Renotierová, Ludíková a kol., 2003, Pipeková, 2003). Vítková a kol. (1998) a potažmo Janků (in Zvolský, 2015), spatřuje lehké mentální postižení u dítěte jako výslednici průměru intelektových vlastností rodičů. Důvod lehkého mentálního postižení označuje jako nedostatek funkčních genů. Černá (2009) k tomuto navíc dodává s odkazem na Beirne – Smith (2002), že u lehkého stupně mentálního postižení je menší pravděpodobnost odhalení přesné příčiny. Naopak čím je postižení hlubší, odborníci spíše odhalí biologickou příčinu postižení. (Raboch, Zvolský, 2001, in Černá 2009).

Slowík (2007, str. 111) hovoří o jednoznačnosti určení „příčiny mentálního postižení u syndromů vyvolaných genetickými poruchami (genové mutace, chromozomální odchylky). Mezi nejznámější chromozomální postižení patří Downův syndrom.

Vysoké procento mentálního postižení odhalí screening v těhotenství, který

podstupuje v průměru 95% těhotných žen. Genetická postižení pomáhají odhalit vyšetření „plodové vody, buněk z placenty nebo krve z pupečníku“ (Janků in Franiok, str. 19, 2010)., ultrazvukové vyšetření pomáhá již ve 12. týdnu těhotenství odhalit většinu anatomicko-fyziologických vad. (Janků in Franiok, 2010).

Exogenní faktory mentálního postižení

Exogenní faktory působí na vývoj mozku a centrální nervové soustavy. Vnější faktory působící na vývoj plodu mohou být i prenatální, jejich vliv zahrnuje období od početí do narození, poškození mohou vyvolat infekční onemocnění těhotné ženy (zarděnky, toxoplazmóza), ozáření plodu, fetální alkoholový syndrom v důsledku alkoholismu matky, nedostatečná výživa. (Vítková a kol., 1998, Černá, 2009)

Perinatální faktory působí na dítě těsně před narozením, během porodu a na novorozence těsně po porodu. V tomto časovém období může dojít k poškození mozku při protražovaném porodu, předčasném porodu, když má dítě nízkou porodní váhu nebo naopak vysokou porodní váhu. (Černá a kol., 2009)

Postnatální faktory mají na jedince vliv v dalším období, zahrnují úrazy, meningitidu, encefalitidu, otravy olovem. V průběhu růstu jedince při jeho správné stimulaci dochází k rovnoměrnému vývoji rozumových schopností a zrání mozkových buněk. Jestliže jedinec vyrůstá v sociokulturně chudém a nestabilním rodinném prostředí, dochází ke stagnaci a naměřený inteligenční kvocient může být o 10 až 20 bodů nižší. (Janků, 2010).

3.5 Charakteristické znaky osob s mentálním postižením

Charakteristika osob s mentálním postižením je dále členěna podle stupňů postižení, rozhodujícím kritériem je hloubka postižení. Nicméně systematická stimulace člověka s postižením při určitém zaměstnání či v rozvoji individuálních schopností, zvyšuje jeho dovednost, důležitou pro plnohodnotný a praktický život.

Provést přesně charakteristiku lidí jen podle stupňů postižení je obtížné, jelikož každý lidský jedinec je individualita. V každém jedinci se odehrávají určité psychické procesy, „především v oblasti vnímání, pozornosti, paměti a myšlení, ale i emocionality a volných vlastností, závislé do značné míry na hloubce a nerovnoměrnosti postižení, na věku jedince i na míře podnětnosti sociálního prostředí, v němž žije“ (Černá a kol., 2009, str. 76). Rodina představuje velmi důležitý aspekt u člověka s mentálním postižením a její podpora je nejpodstatnější, po celý jeho život. (Černá a kol., 2009).

Jedinec přichází na svět s určitými vrozenými biologickými vlastnostmi. Některé vlastnosti člověku pomáhají uskutečnit určité aktivity, jiné představují omezení, jedinec je sensiblní a zranitelnější než jeho vrstevníci a nemůže se účastnit stejných aktivit jako jeho vrstevníci (Mareš, 2013).

U člověka s mentálním postižením se můžeme setkávat: s vyšší závislostí na rodičích (důležitý je pevný vztah s blízkým člověkem), infantilností, zvýšenou úzkostí, neurózami, s nereálnou aspirací vzhledem k výkonu, s vyšší potřebou uspokojení, se sníženými adaptačními obtížemi, s poruchami v komunikaci, s poruchami grafomotoriky, s poruchami kognitivních procesů (Renotierová, Ludíková a kol., 2003, Černá a kol., 2009). Ne vždy jsou výše uvedené příznaky u člověka s mentálním postižením přítomny. (Renotierová, Ludíková a kol., 2003, (Černá a kol., 2009)).

Děti s mentálním postižením nejsou sebekritické ke svým vlastním i k cizím výkonům, vlastní sebehodnocení mají často nepřiměřeně vysoké, navíc jsou snadno ovlivnitelné. Nedostatky v myšlenkových operacích se projevují v porovnávání, analýze a syntéze i v abstraktním myšlení. (Požár in Lechta, 2016).

Matějček u vzdělávání jedinců poukazuje především na systematickosti a umění podnícení snahy, zájmu o vzdělávání. Přijít na to, jak v dětech vypěstovat „odolnost, rozhodnost a vytrvalost“ (Matějček, 2001, str. 32), které budou potřebovat po celý život ke zdolávání různých překážek a nástrah. (Matějček, 2001). Požár (in Lechta, 2016, str. 106) k tomuto tématu dodává: „Děti s mentálním postižením mohou začít úkol správně řešit, ale často sejdou ze „správné cesty“ v důsledku nějaké náhodné chyby, odpoutání pozornosti nebo nějakého dojmu.“

Osvojování si nových informací trvá jedincům s mentálním postižením delší dobu a osvojené informace si nedokáží dlouho uchovat, chybují i v reprodukci získaných informací. (Požár in Lechta, 2016). Práh bolestivosti mají snížený, mohou se sebepoškozovat. „Překvapivě dobře snášejí bolest nebo jiné tělesné nepříjemnosti“. (Matějček, 2001, str. 44).

Jestliže je postižení u jedince viditelné, může jít o stigmatizující nálepkou a s tím souvisí i psychické problémy společně s nelehkou socializací. Postupem věku si dítě začíná uvědomovat svou jinakost, lidé mají často nechuť ba dokonce i odpor, komunikovat s jedinci, kteří se svým vzhledem odlišují od majority. Lidem s postižením je připisováno i více špatných vlastností, než zdravým jedincům. (Požár in Lechta, 2016).

Významnou složkou osobnosti jedinců s mentálním postižením je jejich sebepojetí.

Lidé s mentálním postižením jsou snadno ovlivnitelní, neomezeně přijímají názory jiných lidí. Vyznačují se nekritickým sebehodnocením, závislým na momentálním přání. Pokud jejich postižení není hluboké, uvědomují si svou odlišnost. (Vágnerová, 2008)

„Vývoj osobnosti postiženého dítěte se projevuje i rozvojem identity a potřebou seberealizace.“ (Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 2000, str. 150).

V období dospívání se mohou vyskytovat sklony k agresivitě. V pozadí může být stres způsobený vysokými nároky a uvědomění si neschopnosti je zvládnout. K výbušnému chování může přispět i negativní postoj a ponižování lidmi z okolí.

„Každý mentálně postižený člověk se těžko přizpůsobuje novým situacím. To platí i pro oblasti sebehodnocení, rigidita sebepojetí vede k tomu, že se chová stále stejně, jako by k žádné změně nedošlo.“ (Vágnerová, 2008, str. 300)

K důležitým mezníkům u lidí s mentálním postižením patří dospělost, vymezit ji lze vymezit problematicky, jestliže máme chápat dospělost jako biologickou a duševní zralost. Šiška (2005, str. 39) vymezuje dospělost takto “Dospělým ve smyslu vzdělávání je osoba, jejíž hlavní sociální role se dají charakterizovat statutem dospělého a která ukončila svou vzdělávací dráhu ve formálním vzdělávacím systému.“

Zda jedinec dosáhne faktické dospělosti, závisí na mnoha obecných a specifických faktorech. Mezi obecné faktory Vágnerová (2008) řadí ukončení školní docházky, zaměstnanecký poměr, osamostatnění se, sňatek, založení rodiny a moci právně jednat. Specifické faktory jedince s mentálním postižením zahrnují právo volit a být volen, postoje jich samotných, získání sociálních dávek, předsudky a stereotypy.

Volba povolání

Člověk s mentálním postižením má problémy se samostatně uživit nebo není vůbec schopen se uživit.

Možnosti pracovního uplatnění osob s mentálním postižením po ukončení povinné školní docházky nebo po ukončení dalšího vzdělávání jsou následující: volný trh práce, běžné zaměstnání, podporované zaměstnání, přechodné zaměstnávání, chráněné pracovní prostředí, sociální rehabilitace – docházení do sociálně terapeutických dílen či denních stacionářů, eventuálně denních center. (Bendová, Dlouhá, Kaliba, Kalibová, 2015)

3.6 Tělesný a psychický vývoj dítěte s mentálním postižením

Tělesný a psychický vývoj dítěte s mentálním postižením do tří let věku

Pro kladný rozvoj osobnosti člověka představuje důležitou roli uspokojování

základních biologických potřeb, s tím souvisí základní zdravotní a hygienická péče. Dítě potřebuje uspokojení i z hlediska duševní stránky, provázené smyslovými a citovými stimuly. Dítě s mentálním postižením bývá značně vnímavé vůči neuspokojování základních biologických i duševních potřeb. Po citové stránce se dětem s postižením dostává méně stimulů než zdravým jedincům. Je to způsobeno nevyrovnaným postojem rodičů či vychovatelů. (Matějček, 2001., Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007)

Jakmile se dítě naučí lézt a po té chodit, opatřuje si značnou část stimulů samo, ovšem do doby, než se dítě dokáže samo pohybovat, je odkázáno jen na podněty od rodičů. Čím je dítě pohyblivější, tím dostává více uspokojivých zkušeností, rychleji se rozvíjí tělesná zdatnost a podněcuje ho to k dalším aktivitám, například sociálním. Může se seznamovat s dalšími lidmi.

Je-li dítě motoricky zdatné, dochází k činnostnímu rozvoji, dítě se začíná zapojovat do manipulačních a konstruktivních her a dochází k rozvoji intelektové stránky. Do společnosti se snáze zapojuje dítě, které zvládá uspokojovat své potřeby vzhledem ke svému věku. Motoricky neobratné dítě potřebuje stále větší stimul od rodiny. (Matějček, 2001).

U dětí s mentálním postižením může být narušen vývoj řeči vzhledem ke stupni postižení. Řada rodičů srovnává postižené dětmi se zdravými, výsledek tohoto procesu bude vždy negativní. Rodiče mohou rezignovat nebo naopak dítě více stimulovat, aby vše dohnalo. Přehnaná stimulace také není nejlepší řešení. Řadě rodičů pomáhají pravidelná setkání s rodiči stejně postižených dětí, kde si mohou předávat potřebné informace, vzájemně se svěřovat. (Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 2000).

Tělesný a psychický vývoj dítěte s mentálním postižením předškolního věku

Dítě v předškolním věku rozvíjí získané a nabyté zkušenosti, dochází k podstatnému rozvoji jemné motoriky (sebeobsluha, kreslení) a vyhranění laterality. „V oblasti hry převládají hry konstruktivní a hry úlohové.“ (Matějček, 2001, str. 115). Kontakt s dětmi je nezbytný pro rozvoj dítěte. Z vývojového hlediska pro toto období je důležité odpoutávání dítěte od matky. (Matějček, 2001) U dětí s postižením obsahově chudší kvalita a kvantita podnětů omezuje aktivitu poznávání, většinou dochází k fixaci na omezenou část objektu. (Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 2000., Matějček, 2001)

Řeč má nezbytnou funkci, děti s mentálním postižením mají chudší slovník a hůře rozumí mluvené řeči. Dítě se hůře prosazuje v kolektivu, obtížněji se osamostatňuje, může s ním být manipulováno. Pro toto období se začínají více projevovat rozdíly mezi zdravými

a postiženými dětmi. Převážná část rodičů se přizpůsobí dítěti a přehodnotí své původní postoje. (Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 2000).

Děti s postižením jsou často sociálně nezkušené, citově závislé na rodičích, proto mohou mít problémy se včlenit do dětského kolektivu. „Jestliže postižené dítě nezíská potřebné zkušenosti a nenaučí se, které způsoby jsou v určité situaci přijatelné, bude v budoucnosti značně sociálně handicapováno.“ (Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 2000, str. 176).

Tělesný a psychický vývoj dítěte s mentálním postižením školního věku

Nástup do základní školy představuje důležitý mezník v životě každého dítěte i rodiny. Základním předpokladem úspěšného nástupu do první třídy je dosažení určitého stupně socializace, žák by měl respektovat vyučujícího a role spolužáků. U žáka s mentálním postižením je třeba počítat s delší adaptabilitou. (Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 2000)

Z důvodu poškození centrální nervové soustavy má jedinec s mentálním postižením omezené možnosti učení. Vývoj jedince neprobíhá ve všech oblastech rovnoměrně. (Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 2000) U jedinců se vyskytují problémy s pozorností, žáci se nedokáží koncentrovat. „Učení u těchto lidí je převážně mechanické, asociační. Veškeré informace, dovednosti i návyky se fixují ve své rigidní podobě a také bývají stejným způsobem užívány.“ (Vágnerová, 2008, str. 294). Každá změna či nová situace působí žákovi problémy, zejména jde-li o žáka s těžším postižením. Důležitá je stálá motivace, jelikož jedinci s mentálním postižením nevidí atraktivitu v učení se něčemu novému a jsou svým způsobem pohodlní. Správnou motivací je určitě pochvala nebo nějaká materiální motivace např. jídlo. Jestliže mají žáci velmi silný a kladný vztah k vyučujícímu, jsou schopni se učit proto, aby měl učitel radost, z emočního hlediska. (Vágnerová, 2008)

U mentálně postižených jedinců se vyskytuje zvýšená dráždivost, afektivní jednání, zvýšená emotivita. „Nedostatečnost racionálního hodnocení a problémy v oblasti sebeovládání omezují rozvoj účelnějšího způsobu autoregulace.“ (Vágnerová, 2008, str. 295). Dítě je fixované na rodinu ani v pozdějším věku se situace nebude zlepšovat, jelikož nebude mít potřebu emancipace. Matějček (2001) zastává názor, že v tomto věku je nutné usměrňovat zájmy dítěte vzhledem k jeho budoucím možnostem a schopnostem při hledání případného zaměstnání.

U dítěte mladšího školního věku se vyskytuje identifikace s učitelem. Žák vyučujícího obdivuje a učitel svým chováním ovlivňuje i sebehodnocení žáka. Při neúspěchu

ve školních dovednostech se žák může stranit hodnocení. Jak a zda bude žák úspěšný, záleží na včasné diagnostice, na používaných metodách speciálních pedagogů a dalších pedagogických pracovníků při práci se žákem. Na sebehodnocení žáka má značný vliv i školní dětská skupina. (Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 2000)

Tělesný a psychický vývoj žáka s mentálním postižením v období puberty

V období puberty z hlediska somatického vývoje se projevuje disharmonie tělesné konstituce, časté je i mírné snížení výkonnosti. Psychika jedince s mentálním postižením v období puberty prochází náročnou fází, kde převažuje citová nejistota a nevyrovnanost. Začíná se objevovat náklonost k druhému pohlaví. Ne vždy je přijímáno autoritativní jednání rodičů či jiných dospělých např. vyučujících. Časté změny chování při řešení různých situací, na jedné straně přemíra snahy na straně druhé rezignace. Mezi dětmi jsou značné fyziologické rozdíly, které mají vliv na nástup puberty. S nástupem puberty dochází k uvědomování si vlastního vzhledu, spojená s touhou někomu se líbit, zvláště u dívek. (Matějček, 2001)

Dle Černé a kol., (2008) je nezbytné u jedinců staršího školního věku zaměřovat vzdělávání na zjištění předpokladů k případné budoucí profesi.

4 Nejčastěji se vyskytující poruchy a syndromy spojené s mentálním postižením

4.1 Porucha autistického spektra

Autismus patří mezi závažné poruchy, které ovlivňují mnoho funkčních oblastí člověka a kognitivní funkcí ovlivňujících abnormální vývoj mozku. (Jelínková, 2001). S Jelínkovou souhlasí též Thorová (2007), která autismus považuje za nejzávažnější poruchu dětského vývoje a jako hlavní faktor uvádí vrozenou poruchu některých mozkových funkcí. Pro lidi s poruchou autistického spektra je žít v našem světě velice těžké, jelikož mnoho věcí nechápou nebo jim rozumí jen s velkými obtížemi. Proto se často tito lidé uzavírají do sebe nebo vyjadřují svůj strach či úzkost pro nás nepatřičným chováním. (Jelínková, 2001).

Příčina této porucha není dosud známa, Jelínková (2001) uvádí, že se s největší pravděpodobností jedná o neurologickou poruchu, která ovlivní kognitivní vnímání a projeví se v chování. Bazalová udává trochu jiný názor, pravděpodobně se na této pervazivní vývojové poruše mohou podepsat „faktory environmentální, metabolické a virové: narušení imunitního systému mozku vlivem ekotoxilogických látek (rtuť, flouridy, hliník, aspartam, glutamát), změny životního stylu a očkování. (Bazalová, 2017, str. 13).

Jelínková (2001) cituje profesora Gilberta, který vidí důvod postižení v izolovaných nervových buňkách mozku postižených lidí oproti mozku člověka zdravého.

U lidí s mentálním postižením je patrný opožděný vývoj dítěte kvantitativně, ale u dítěte s autismem musíme vzít na zřetel, že se liší i kvalitativně. „Pro dítě s autismem je typický nevyrovnaný vývojový profil. Dítě je v některých dovednostech na úrovni svých zdravých vrstevníků (obvykle motorické dovednosti) Jelínková, 2001, str. 11)“. Bohužel v jiných oblastech jako je komunikace, představitost, sociální vztahy nedosahuje průměru zdravých vrstevníků. (Jelínková, 2001). Strukturované učení potřebuje více žák s poruchou autistického spektra a přidruženém mentálním postižení než žák s Aspergerovým syndromem. (Bazalová, 2017).

Ke komunikaci lidí s poruchou autistického spektra se používají alternativní komunikační systémy VOKS, PECS, PCS. U osob s autismem se často setkáváme s repetitivními aktivitami pohybovými i slovními, s neporozuměním při přeneseném významu slova. Stereotypní zájmy se mohou přenášet na počítání různých předmětů, fascinují je různé zvuky např. vlaky, sekačky na trávu, poklapy kanálů, pouštění vody.

Zároveň mohou být velmi přecitlivělí na zvuky nehlukných spotřebičů a domácích elektronických zařízení: lednice, žárovky. (Bazalová, 2017).

4.1.1 Dětský autismus

Stupeň závažnosti dětského autismu se pohybuje od mírné formy po těžkou poruchu. Vždy se jedná o poruchy ve zmíněné triádě v komunikaci, představivosti a sociální interakci. Dále dělíme autismus na vysoce funkční, středně funkční a nízkofunkční. Při vysocefunkčním autismu není většinou přítomno mentální postižení, jedinci běžně komunikují. Mohou mít průměrný intelekt a někdy se vyskytují jedinci nadprůměrně inteligentní. „Středně funkční autismus zahrnuje jedince s lehkou a středně těžkou mentální retardací, kde je již více patrné narušení komunikativní řeči.“ (Adamus, 2016, str. 8). Nízkofunkční autismus se vyskytuje u jedinců se středně těžkým mentálním postižením a hlubokým mentálním postižením, kde jsou komunikační dovednosti jedinců silně omezeny. Lidé s nízkofunkčním autismem mají tendenci si vynucovat kontakt, odmítají spolupracovat, chovají se provokativně. (Adamus, 2016).

Dětský autismus bývá diagnostikován do tří let věku dítěte, třikrát častěji se toto postižení vyskytuje u chlapců. (Bendová, 2015).

4.1.2 Atypický autismus

Atypickým autismem rozumíme všeprostopující vývojovou poruchu, která bývá diagnostikována nejčastěji po třetím roce života. U jedince není přítomna triáda postižení, jako je tomu u dětského autismu.

4.1.3 Prevence rizikového chování u dětí s poruchou autistického spektra

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky publikovalo v roce 2017 přílohu č. 22 s označením Dodržování pravidel prevence vzniku problémových situací týkajících se žáků s PAS ve školách a školských zařízeních. Tento dokument se zabývá primární prevencí rizikového chování, představuje důležitou oporu pro ředitele škol a školských zařízení, pedagogy, výchovné poradce, školní psychology, školní speciální pedagogy, vychovatele, asistenty, rodiče a zákonné zástupce dětí s poruchou autistického spektra. Hlavním cílem zmíněné metodické podpory je bezpečnost a ochrana zdraví žáků s poruchou autistického spektra. (MŠMT, ©2017). Ve specializovaném zařízení pro osoby

s poruchou autistického spektra NAUTIS v Libčicích se osvědčilo používat speciální úchopy, které dokáží řešit vyvolanou agresi. (Bazalová, 2017).

Mezinárodní klasifikace nemocí řadí mezi poruchy autistického spektra dětský autismus, atypický autismus Aspergerův syndrom a další pervazivní vývojové poruchy. (MŠMT, ©2017). Autoři Jelínková, (2001), Čadilová, Jůn, Thorová, (2007) a další shodně uvádějí triádu poruch autistického spektra projevující se v oblastech: sociálního chování a sociální interakce, verbální a neverbální komunikace a představitosti.

Určité symptomy postižení mohou být během života variabilní, v některých oblastech může nastat mírné zlepšení, u některých lidí se projevy zhorší. U žáků s poruchou autistického spektra se setkáváme s poruchami komunikace „dysfázií, echolálií, verbalismem, ale také rozvinutou slovní zásobou i jazykovým nadáním.“ (MŠMT, ©2017).

Výuka žáka s poruchou autistického spektra je velmi specifická, po příchodu žáka do třídy je podstatné vždy postupovat dle nastaveného řádu.

1. Pozdravení, přivítání se.
2. Žáci odevzdají domácí úkoly, notýsek, žakovskou knížku na předem určené a stálé místo.
3. Na deskách, ve kterých měly vloženy domácí úkol, mají suchým zipem přilepený symbol domácího úkolu, který sejmou a vloží do připraveného košíku.
4. Seznámí se s kalendářem např. na interaktivní tabuli (i u malých dětí se osvědčilo), s dopomocí vyučujícího si změní název dne, pořadovou číslici, symbol počasí a utvrdí se, že je aktuální měsíc.
5. Následuje první vyučovací hodina podle rozvrhu. Žák dostává vždy po celou vyučovací hodinu jasné a přesné instrukce, co má dělat. Učitel nemění zaběhnutá pravidla při vyučování ani o přestávkách.
6. Vizualizace - na dobře viditelném místě např. na tabuli je suchým zipem přilepen rozvrh dne a po ukončení hodiny či jiné aktivity se symbol uskutečněné hodiny odstraní. Jestliže má dojít ke změně ve výuce, dát na viditelné místo správný symbol a žákům vysvětlit, proč k uvedené změně došlo.
7. Žák vždy musí mít na očích obrázek symbolu hodiny, která probíhá a která bude následovat. Strukturalizace prostoru ve třídě, vykonávajících činností, časového úseku.
8. Žáka je nutno správně motivovat, musí znát důvod, proč onu práci vykonává a vydrží se delší dobu soustředit. Pracovní činnost předvést, rozkreslit.
9. Vyučující by měli být více tolerantní k přímočarosti a nespecifickým způsobům vyjadřování lidí s poruchou autistického spektra.

10. Pravidelně střídat práci s odpočinkem. (Čadilová, Žampachová, 2006, Thorová 2006, Housarová, 2011, MŠMT, ©2017)

4.2 Downův syndrom

Z genetického hlediska mohou vzniknout poruchy zapříčiněné odlišným počtem chromozómů nebo struktury, do této kategorie řadíme i Downův syndrom, který patří mezi častá chromozomální postižení. Uvádí se 5% výskyt v populaci jedinců s mentálním postižením. V tomto případě se jedná se o trizomii 21. chromozómu. Zdravý člověk disponuje 46 chromozómy, kdežto u jedince s Downovým syndromem se vyskytuje 47 chromozómů. Z hlediska hloubky postižení jsou zastoupeny dvě kategorie lehké mentální postižení a středně těžké mentální postižení. (Vágnerová 2008, Černá a kol., 2009).

Downův syndrom lze odhalit již před narozením dítěte pomocí invazivního a neinvazivního vyšetření. Invazivní vyšetření patří mezi vyšetření ohrožující plod matky, patří mezi ně aminocentéza (odběr plodové vody), biopsie choriových klků (vzorek z placenty), kordocentéza (odběr krve plodu z pupečníku). S věkem rodičky možnost postižení dítěte Downovým syndromem stoupá, jako hraniční se uvádí věk 35 let rodičky. Někteří odborníci uvádějí jako rizikový faktor i nízký věk rodičky 15-19 let nebo vysoký věk otců nad 50 let. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007)

U jedinců s tímto postižením se uvádí základní znaky podporující diagnózu tohoto postižení. Mezi typické tělesné znaky jedinců s Downovým syndromem patří zploštělá lebka, mohutná týlní část, menší vzrůst, nevelká ústa (často vyplazený jazyk), šikmé oční štěrby s kožní řasou ve vnitřním koutku, kratší široké ruce a nohy, na dlani tak zvanou opičí rýhu, chybné postavení zubů, specifické otisky prstů. Jedinci často trpí svalovou hypotonií, hyperaktivitou, nesoustředěností.

Včasná intervence pro rozvoj řečových funkcí je velice důležitá. Postižení řeči je kvalitativního a kvantitativního rázu. V řeči se vyskytují artikulační neschopnosti vyslovit určité hlásky. Mohou se vyskytovat echolálie, překotné tempo řeči, delecce hlásek či substituce hlásek. Děti s Downovým syndromem tvoří první věty později oproti intaktním jedincům. (Černá a kol., 2008., Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007)

U lidí s Downovým syndromem je vysoké riziko vrozených sluchových vad, srdečních vad (zvětšené srdce, nedomykavost chlopní), nádorových onemocnění (leukémie), zrakových a logopedických vad, onemocnění štítné žlázy, vrozených anomálií žaludku, depresí, poruch spánku, poruchy příjmu potravy. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007)

4.3 Prader - Williho syndrom

Prader - Williho syndrom se častěji vyskytuje u chlapců. Z hlediska hloubky postižení se mentální retardace pohybuje od lehké mentální retardace až po hlubokou retardaci. Tělesné znaky vykazují odchylky od normy, patrné jsou velmi krátké končetiny, otlý obličej, lahvovité prsty, často se jim kazí zuby. Toto postižení se prezentuje velmi silnou, ba přímo nutkavou potřebou stálé konzumace jídla. Není - li jedinec dostatečně nasycen, stává se agresivním a je schopen zkonzumovat předměty, které nejsou určeny ke konzumaci. (Černá a kol., 2009).

Shrnutí teoretické části

Výše uvedené kapitoly z odborných pramenů dokládají, že vzdělávat mladší žáky s mentálním postižením na základní škole i starší žáky na střední praktické škole je možné a přináší pozitivní efekt.

Na edukaci dítěte se podílí rodina, školy a školská zařízení, vyučující i žakovský kolektiv. Vzdělávání dětí a žáků s mentálním postižením je ukotvené ve školském systému, který zohledňuje potřeby těchto vzdělávajících se jedinců. Školy se přizpůsobují žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, poskytují vzdělávání uskutečňované speciálními pedagogy, podpůrná opatření zahrnující speciální edukační pomůcky a individuální přístup. Významným mezníkem pro dospívající a dospělé jedince bylo zřízení středních škol pro žáky s mentálním postižením. Nabízí se sledovat, jak školy využívají potenciál.

Na mentální postižení můžeme nazírat z několika aspektů, určité rozčlenění nám nabízí katalog nemocí, diagnostická hlediska, ale je třeba se zaměřit i na vývojová věková specifika jedinců s mentálním postižením. Všechny tyto poznatky by se měly promítat do edukační strategie škol, které žáky s mentálním postižením vzdělávají.

PRAKTICKÁ ČÁST

Výzkumné šetření, cíl, metody

Empirická část diplomové práce byla uskutečněna na škole vzdělávající žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tj. se sníženými rozumovými schopnostmi v kombinaci například s dalšími vadami, logopedickými nedostatky, s tělesným postižením, žáky s autismem. Jsou to žáci, kteří potřebují individuální přístup vyučujícího s dopomocí asistenta pedagoga.

Cílem výzkumného šetření bylo charakterizovat problémy a popsat specifika vzdělávání žáků na vybrané škole. K dosažení cíle bylo třeba shromáždit informace o vzdělávacím obsahu a průběhu vzdělávání na zvolené škole, přiblížit život žáků a jejich problémy z několika hledisek z pohledu samotných žáků i učitelů.

Byla zvolena metoda případové studie, která umožnila hledat pozitiva i negativa spojená se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – žáků s mentálním postižením v praktické škole.

5 Charakteristika školy

Objektem zájmu je Základní škola, Mateřská škola a Praktická škola, která patří mezi příspěvkové organizace, vzdělávající žáky podle §16, odstavce 9 Školského zákona. Pod školu spadají Mateřská škola, Základní škola, Základní škola speciální a Praktická škola dvouletá. Nespornou výhodou představuje umístění všech zmíněných typů škol do jedné bezbariérové budovy, kde se nachází speciálně pedagogické centrum.

5.1 Významné okamžiky z historie školy

Počátek vývoje školy je spojen s významnými osobnostmi české speciální pedagogiky, proto se úvodní kapitola praktické části diplomové práce okrajově věnuje bohaté historii školy.

V roce 1909 se ve městě uskutečnily první důležité kroky pro zřízení pomocné třídy pro mentálně postižené žáky, bohužel docházelo k různým průtahům a až v prosinci 1912 zde pro ně byla zřízena pomocná třída. První vyučující v této třídě pan učitel měl zkoušku „z vyučování dětí neplnomyslných“. (Kronika pomocné třídy (školy), 1912-1948, str. 5). Zahájení výuky byl přítomen okresní školní inspektor a někteří členové správního výboru Okresní komise. První den výuky se zapsalo 17 žáků. Ve třídě byly staré nevhodné lavice, provizorní tabule připevněná na stojanu.

V následujícím školním navštívil pomocnou třídu i tehdejší univerzitní profesor František Čáda, který měl ve městě přednášku. Panu učiteli a správnímu výboru poděkoval za odvedenou práci a vyslovil „uznání a díky za péči, kterou dětem duševně úchylným věnují.“ (Kronika pomocné třídy (školy), 1912-1948, str. 7).

Zahájení školního roku 1913/1914 bylo až 18. září a po plných dalších šest let byl školní rok zahájen až po polovině prvního školního měsíce mezi 17. – 19. zářím.

V roce 1926 navštívil pomocnou třídu pan učitel ze Slovenka a v témže roce v měsíci březnu navštívil městskou pomocnou třídu inspektor Josef Zeman a ocenil umístění třídy a pracovny. „Vyjádřil se, že zdejší pomocná třída je ze všech pomocných škol v Čechách nejpěkněji umístěna a vypravena.“ I na doporučení inspektora Josefa Zemana bylo zažádáno za osamostatnění třídy pomocné „vzhledem k výnosům ministerstva školství a národní osvěty zde dne 20. dubna 1925 číslo 47052. - I a zde dne 25. září 1925 číslo 108.414. – I, kteréžto výnosy mluví o školách pomocných jako útvech samostatných, od školy obecné odlišných“. (Kronika pomocné třídy (školy), 1912 - 1948, str. 22, 23). Tehdejší zemská školní rada i přes uvedené důvody v žádosti podmíněně vyhláškou žádost zamítla s odůvodněním, že jde jen o jedinou třídu. V dalších městech

jednotřídní pomocné školy bez obtíží fungovaly, například v Chrudimi, Klatovech, Vysokém Mýtě.

Na přelomu října a listopadu v roce 1926 se v Praze na Albertově konal sjezd pro výzkum dítěte a zároveň probíhala výstava několika ústavů a škol pro mládež úchylnou, kterých se zúčastnil i pan učitel pomocné školy z města. Městská pomocná škola zaslala na výstavu i vlastní výrobky, které byly přijaty s kladnou odezvou.

Už v tomto období docházelo ke kooperaci mezi tehdejší obecnou školou a pomocnou školou, manuálně zručné dívky pomocné školy se v ručních pracích vzdělávaly společně s dívkami tehdejší obecné školy. (Kronika pomocné třídy (školy), 1912-1948)

5.2 Umístění školy

Škola je umístěna na strategickém místě ve městě nedaleko městského centra. V těsné blízkosti školy se nachází vlakové a autobusové nádraží. Toho využívají rodiče a žáci, kteří nemají bydliště ve městě a zároveň nevlastní žádný dopravní prostředek. Pro motorizované rodiče žáků školy, je v okolí školy dostatek parkovacích míst, které zaručují pohodlné parkování v blízkosti školy.

Na škole se vzdělávají handicapovaní žáci, i v tomto směru mají rodiče jistotu, že mohou své auto bez obtíží u školy zaparkovat, jelikož má škola dostatek parkovacích míst vyhrazených pro rodiče dětí na vozičku.

5.3 Zaměření školy

Školu navštěvují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, tj. se sníženými rozumovými schopnostmi v kombinaci například s dalšími vadami, logopedickými nedostatky, s tělesným postižením, žáci s autismem. Jsou to žáci, kteří potřebují individuální přístup vyučujícího s dopomocí asistenta pedagoga.

Pedagogové využívají k edukaci žáků moderní informační a komunikační technologie, výuka směřuje dlouhodobě k ochraně životního prostředí. Ve třídách i na nepřehlédnutelných místech na chodbách pracovníci školy umístili odpadkové koše na tříděný recyklovatelný odpad. Environmentální koordinátor pravidelně zařazuje aktuální témata spojená s ochranou přírody.

Škola se účastní různých projektů, které umožňují jednak další vzdělávání pedagogických pracovníků a také získávání finančních prostředků na vybavení školy. Škola pravidelně spolupracuje se školami v okrese i okolních okresů v rámci výtvarných i

sportovních soutěží, které také s kladným ohlasem již několik let sama pořádá.

5.4 Pedagogičtí pracovníci školy

5.4.1 Pedagogové a vedení školy

Ve škole pracuje 20 speciálních pedagogů, 8 pedagogů, 2 psychologové, logoped, 5 učitelek mateřské speciální školy, 19 asistentů pedagoga z tohoto počtu je 9 zároveň vychovatelkami v ranní i odpolední školní družině. Převážná většina pedagogů splňuje pedagogickou kvalifikaci dle školského zákona. Nekvalifikovaná část pedagogického sboru si v současné době doplňuje vzdělání na veřejných či soukromých vysokých školách.

Vedení školy zajišťuje ředitel, zástupkyně pro základní školu, zástupkyně pro speciální školu a pro praktickou školu, která působí zároveň jako školní environmentální koordinátor. Dva z vyučujících zajišťují školní poradenské služby pro žáky i rodiče, v odpoledních hodinách jsou k dispozici školní výchovný poradce a školní metodik prevence.

Genderově není pedagogický sbor vyrovnaný, převaha žen je patrná i na stylu výuky. Školnímu prostředí by zajisté prospěl vyšší podíl mužů ve škole, kteří by byli pro starší chlapce vzorem, při zapojení do společenského života, při utváření pozic v emocionálních a mezilidských vztazích.

Učitel ve třídách vytváří takové prostředí, ve kterém se každý žák cítí v něčem úspěšný a nemusí se jednat jenom o znalosti. Vyučující svěřené žáky chválí a oceňují je i za respekt a pomoc ostatním spolužákům, za dobrý skutek či za sportovní výkony.

Pedagogové se snaží úzce spolupracovat s rodiči žáků, zvláště s rodiči žáků, kteří z důvodu hloubky mentálního postižení, nejsou sami schopni přetlumočit požadavky svých třídních učitelů.

Pedagogové se podílí i na diagnostické činnosti, která je ve vzdělávacím procesu členěna na vstupní období, adaptační, průběžné a závěrečné období. Při vstupním období je pedagog povinen se ujistit, že je žák správně zařazen, adaptační období trvá maximálně pět měsíců. Učitel zjišťuje, jak se žák přizpůsobuje školnímu prostředí a zvládá na něho kladené nároky. Vyučující nezapomíná na společenskou a školní adaptabilitu žáka, zaměřuje se i na získávání přátel ve třídě, vztahy ke spolužákům.

Práce třídního učitele je velmi náročná, jelikož vede třídní agendu, zpracovává katalogové listy, píše vysvědčení, řeší různé prospěchové i výchovné problémy.

Na základě doporučení školského poradenského pracoviště je povinen zpracovat pro žáky individuálně vzdělávací plán, který obsahuje úpravy učební látky a učebních postupů, kroky vedoucí ke kompenzaci, nápravě, či zmírnění omezení, motivační aspekty ve vzdělání, postupy a jednotlivé kroky a vždy musí vycházet z dosažené úrovně u každého žáka individuálně. Pedagogové se řídí dle Pipekové (2007), vytváří pro žáky příznivé školní prostředí. Úspěšní žáci se snáze přizpůsobují různým učitelským stylům než neúspěšní žáci. Vztah učitel žák je založen na důvěře, veškeré potřebné kroky při edukaci a stimulaci žáků vedoucích k jejich prospěchu.

5.4.2 Asistenti pedagoga

Ve většině tříd bývá přítomen asistent pedagoga, který spolupracuje s pedagogem při výchovné a vzdělávací činnosti dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Přítomnost asistenta pedagoga je závislá na doporučení školního poradenského pracoviště, pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. V součinnosti dle stupňů podpůrných opatření členěných dle hloubky postižení žáků, jsou v některých třídách přítomni dva asistenti. Cílem asistenta pedagoga je pomoci vyučujícímu ve třídě se žáky, kteří selhávají z důvodu snížených rozumových schopností v kombinaci například s dalšími vadami, logopedickými nedostatky, s tělesným postižením, žáky s autismem.

Asistent pedagoga je vyučujícímu nápomocen při zvyšování sebevědomí žáků, přispívá k porozumění učiva s využitím kompenzačních, relaxačních pomůcek. Handicapovaným žákům pomáhá s hygienou, přípravou pomůcek, orientaci a pohybu v budově školy.

5.5 Vybavení školy

Výuka na škole probíhá ve 22 třídách a ve čtyřech odděleních mateřské školy. Jedná se o historickou třípodlažní budovu, kde se nachází renovací procházející počítačová učebna, moderně vybavené kabinety přírodopisu, výtvarné výchovy, hudební výchovy, speciální pedagogiky. V prvním patře školy se nachází sborovna pro učitele, ředitelna, místnost pro zástupce ředitele.

Vyučující mají ve třídách k dispozici počítač a interaktivní tabuli, její ovládání představuje oblíbenou aktivitu žáků při hodinách matematiky, českého jazyka, přírodovědy a dalších předmětů. Školní předměty zaměřené na manuální práci, probíhají v technicky

vybavené dílně nástrojárně a keramické dílně. Předmět vaření se vyučuje v prostorné, pestře vymalované a esteticky pojaté kuchyni.

Sportovní akce školy a tělesná výchova probíhají v tělocvičně, ke které patří vybavený sportovní kabinet. Za příznivého počasí probíhá výuka na školním hřišti a zahradě školy, které prošly důkladnou renovací a obsahují mnoho nových herních prvků, vhodných i pro méně pohyblivé žáky.

Chodby školy jsou zútulněny fotografiemi pořízených na školních akcích, dalším estetickým lákadlem jsou sponzorsky získané barevné solitérní květináče osázené značným množstvím květin, o které se starají žáci sami. Ne všechny učebny jsou prostorné, vzhledem k početnosti žáků ve třídách ale dostačující. Ve třídách, kde se nacházejí žáci s vyšším stupněm postižení je k dispozici relaxační zóna doplněná měkkým nízkým lůžkem či kobercem s hustým vlasem. Vybavení tříd je zařízeno účelově, některé třídy jsou vybaveny novým barevným nábytkem, renovace tříd se pomalu rozšiřuje po celé škole.

Škola v mnohých aspektech funguje jako celek.

6 Škola jako vzdělávací instituce

Škola nabízí kvalitní vzdělávání dětem a žákům a také kvalitní služby jejich rodičům. Škola si drží významnou pozici v rámci speciálního školství, která si zakládá na pevných základech sahajících do minulého století.

Děti zpravidla navštěvují mateřskou školu a poté postupně procházejí celým vzdělávacím systémem v jedné budově školy.

6.1 Mateřská škola speciální

V současné době se škola zaměřuje na vzdělávání dětí od útlého věku. Ke škole patří speciální mateřská škola, kde působí pedagogové a asistenti mající odpovídající vzdělání, umožňující vzdělávat děti se specifickými vzdělávacími potřebami. Momentálně je ve školce ve všech čtyřech odděleních naplněna kapacita mateřské školy. Mateřská škola se nepotýká s nedostatkem asistentů u malých dětí.

Mateřská škola pomocí podnětného a stimulačního prostředí všestranně a harmonicky rozvíjí schopnosti a osobnost dětí. Mateřská škola také plní diagnostickou funkci, pomáhá u dětí rozvíjet narušené nebo nevyvinuté funkce, pomáhá rozvíjet neporušené funkce. Pracovnice školky poskytují dětem i rehabilitaci formou využívání podpůrných metod např. snoezelenu, bazální stimulace, hipoterapie, canisterapie.

6.2 Základní škola

Na základní školu docházejí žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, žáci s lehkým mentálním postižením. Na základní škole se samotnými rodiči i vyučujícími stále používá sousloví „praktická škola“, které se používalo před novelou školského zákona, u škol na kterých se vzdělávali žáci s lehkým mentálním postižením.

Ve třídách základní školy na 2. stupni nebývá vždy přítomen asistent pedagoga, na 1. stupni má každý vyučující k dispozici asistenta pedagoga. Ve třídách, do kterých dochází žáci s těžším kombinovaným postižením, pracují asistenti dva.

Vyučující na základní škole se pravidelně účastní dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, aktivně se podílejí na školních výtvarných i sportovních projektech.

Na škole probíhají preventivní programy sloužící k budování přátelských a bezpečných vztahů mezi žáky. Základní škola se na druhém stupni častěji potýká s nedostatkem asistentů.

6.3 Základní škola speciální

Základní školu speciální navštěvují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří spadají do pásma středně těžkého až těžkého mentálního postižení. Pedagogové a asistenti při své práci používají speciální pedagogické prostředky. Dále škola používá terapeuticko-formativní metody práce, využívají se kompenzační, rehabilitační učební pomůcky. Součástí výuky je individuální logopedická péče, ZTV - zdravotní tělesná výchova, rehabilitační tělesná výchova. Žákům je poskytována rehabilitace formou využívání podpůrných metod snoezelenu, bazální stimulace, hipoterapie, canisterapie.

V každé třídě speciální školy pracuje asistent pedagoga, v závislosti na speciálně vzdělávacích potřebách žáků, hloubce a šíři jejich postižení, pracují v některých třídách asistenti dva.

7 Praktická škola dvouletá

Třídy Praktické školy dvouleté navštěvují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, tj. se sníženými rozumovými schopnostmi v kombinaci například s dalšími vadami, logopedickými nedostatky, s tělesným postižením, žáci s autismem. Jsou to žáci, kteří potřebují individuální přístup vyučujícího s dopomocí asistenta pedagoga.

Svým zaměřením podporuje škola jejich další rozvoj s ohledem na jejich možnosti, zájmy a stupeň postižení.

Do školy jsou přijímáni žáci, kteří splnili podmínky přijetí:

- ukončení povinné školní docházky
- doporučení školního poradenského zařízení
- lékařské potvrzení o zdravotní způsobilosti uchazeče pro daný obor

Podle potřeb žáků lze obsah vzdělávání rozložit do více ročníků, zvolit odlišnou délku vyučovací hodiny nebo vzdělávat žáka na základě individuálně vzdělávacího plánu.

Školní vzdělávací program vychází z koncepce Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání praktická škola dvouletá. Dává možnost získat střední vzdělání žákům se středně těžkým stupněm mentálního postižení případně s lehkým mentálním postižením v kombinaci s dalším zdravotním postižením, které jim znemožňuje vzdělávání na jiném typu střední školy.

Školní vzdělávací program doplňuje a rozšiřuje všeobecné vzdělávání dosažené v průběhu školní docházky. Je zaměřen na získání základních pracovních dovedností, návyků a pracovních postupů potřebných v každodenním i v budoucím pracovním životě. Poskytuje základy odborného vzdělání a manuálních dovedností v oboru dle zaměření přípravy a vedoucích k profesnímu uplatnění. Získané dovednosti mohou žáci také využít v dalším vzdělávání.

Zohledňuje individuální možnosti každého jednotlivce. Respektuje opoždění psychomotorického vývoje žáků se středně těžkým mentálním postižením, jejich fyzické a pracovní možnosti a předpoklady.

Umožňuje využití podpůrných opatření zohledňujících speciální vzdělávací potřeby žáků, s jejichž pomocí mohou žáci dosahovat výsledků, které odpovídají jejich maximálním možnostem. Podle potřeb žáků lze obsah vzdělávání rozložit do více ročníků, zvolit odlišnou délku vyučovací hodiny nebo vzdělávat žáka na základě individuálního vzdělávacího plánu.

Škola běží jako celek příkladně, řada žáků vzdělávajících se na praktické škole, jsou žáci, kteří navštěvují školu již od mateřské školy speciální či základní školy speciální.

Vedení školy i vyučující jsou vstřícní k rodičům svých žáků, svým lidským přístupem spojeným s odbornými dovednostmi a zkušenostmi se snaží žákům předávat vše důležité pro jejich budoucí život strávený v různém sociokulturním či přímo pracovním prostředí.

Rodiče žáků kladně hodnotí práci školy. Mohou pracovat ve své původní profesi, škola i pro žáky praktické školy dvouleté zajišťuje odpolední družinu. Další skupina rodičů s dospělými potomky, kteří nemohou být v domácím prostředí bez dalšího dohledu, přiznává, že čas strávený bez svých ratolestí využívají k zařizování nezbytných věcí a také k odpočinku.

8 Výzkumné šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno ve dvou etapách.

Cílem první etapy výzkumného šetření bylo zjistit na střední škole praktické dvouleté metodou dotazníkového šetření žákovské postoje k vyučovaným předmětům, klima školní třídy, a zda žáci navštěvují praktickou školu rádi. Metodou jednoduchého dotazníkového šetření bylo zjištěno, které předměty mají žáci v oblibě, které předměty naopak působí žákům problémy, v kterých hodinách se nejvíce snaží a které předměty považují za nejvíce obtížné.

Výzkumné šetření první etapy praktické části se zaměřuje na problémy a situace při vzdělávání žáků s mentálním postižením, vyplývající ze ztížených podmínek při osvojování dovedností.

Cílem druhé etapy výzkumného šetření bylo zjistit, jak pedagogové pracují se žáky praktické školy dvouleté, jakým způsobem motivují žáky ke spolupráci, které vyučovací metody zařazují při výuce žáků, jakou formu hodnocení žáků používají. Zda mají nějaké návrhy na zefektivnění vyučovací hodiny, a jaký mají názor na perspektivu žáků po ukončení praktické školy dvouleté. Pedagogové vyplňovali dotazník s otevřenými otázkami.

Při výzkumném šetření bylo použito smíšeného výzkumu.

8.1 První etapa výzkumného šetření výběr respondentů

Pro výběr participantů byla zvolena strategie nenáhodného výběru ze tří smíšených tříd. I když se jedná o střední školu praktickou dvouletou, převážná většina žáků má učební látku rozdělenou do čtyř ročníků. Ve dvou třídách se vzdělávají žáci všech čtyř postupových ročníků, v jedné třídě ukončují všichni žáci studium v letošním školním roce, v další třídě jsou žáci prvního ročníku. Za nejvhodnější strategii výzkumného šetření se nabízela strategie záměrného výběru. Do záměrného výběru nejsou zahrnuti žáci, kteří používají ke komunikaci alternativní komunikační systémy, a také žáci, kterým hloubka mentálního postižení či dalšího přidruženého postižení neumožňuje číst a porozumět předloženému textu.

I když byli všichni žáci plnoletí, někteří neměli způsobilost k právním úkonům, a proto byl výzkum prováděn jen se žáky, kteří měli zákonnými zástupci potvrzený informovaný souhlas. Osloveno bylo dvacet jedna participantů, u dvou žáků si zákonní zástupci nepřáli účast na prováděném výzkumu, zákonní zástupci jednoho žáka se

nevyjádřili, další žák byl ve škole dlouhodobě nepřítomen. Výzkumu se nakonec zúčastnilo 17 probandů.

8.1.1 Metoda – dotazníkové šetření

Otázky v dotazníku byly stručně a jednoduše koncipované, aby jim porozuměli žáci, kteří využívají určitých stupňů podporných opatření z důvodu mentálního postižení. Aplikovaný dotazník je rozdělen do tří částí.

První část dotazníku se zaměřuje na žákovské postoje k veškerým vyučovaným předmětům na praktické škole. Druhá a třetí část dotazníku se věnuje klimatu školní třídy.

Dotazník obsahoval otázky, kterým respondenti rozuměli a na které dokázali odpovědět. Otázky byly formulovány stručně, jasně a takové, ke kterým mají žáci vztah. Nebyly pokládány dlouhé a složité otázky, u kterých by mohli mít respondenti problémy s pochopením. Gavora při tvorbě dotazníku nabádá vyhýbat se otázkám, které vzbuzují předpojatost. Dále je třeba při tvorbě dotazníku nepoužívat záporné výrazy, jelikož se mohou snadno přehlédnout a respondent si myslí, že odpovídá na kladnou otázku. (Gavora, 2010)

8.1.2 Žákovské postoje k předmětům

První část dotazníkového šetření se zabývá žákovskými postoji k předmětům. Otázky jsou kladeny za účelem zjistit u žáků oblibu a obtížnost vyučovaných předmětů, respektive úsilí, které musí žáci při výuce vynaložit. Druhá a třetí část dotazníku je zaměřena na klima školní třídy. Tato část dotazníkového šetření si pokládá za cíl zjistit žákovské postoje ke spolužákům.

Pro odpovědní položky v první části dotazníku byla zvolena Likertova pětistupňová škála, kdy respondenti na písemně zadanou otázku vyjadřovali míru souhlasu. Gavora (2010), potvrzuje, že Likertova škála se používá na měření postojů a názorů lidí. Ve druhé a třetí části dotazníku jsou v odpovědích položky míry souhlasu jen čtyřstupňové. Průvodcem dotazníkového šetření byla publikace, Jaký jsem učitel (Hrabal, Pavelková, 2010). Dotazníkové šetření je u žákovských postojů k předmětům rozšířené a celkově upravené, vzhledem k šíři a zaměření vyučených předmětů na střední škole praktické.

Žáci střední školy praktické zaškrtávali odpovědi u následujících otázek:

1. Které předměty si žáci střední školy praktické oblíbili nejméně/nejvíce?

2. Které předměty považují žáci střední školy praktické za nejobtížnější/nejlehčí?
3. U kterých předmětů se žáci střední školy praktické snaží nejvíce, u kterých předmětů se žáci snaží nejméně?
4. Jaké jsou žákovské postoje? Navštěvují žáci střední školu praktickou rádi?
5. Jakou možnost zaměstnání mají žáci po absolvování školy?

Dotazník žákovských postojů k předmětům obsahoval dotazy na oblibu, obtížnost a snahu o dobré výsledky ve vyučování. Žáci měli na výběr z níže uvedených odpovědí (viz. Žákovské postoje, tabulka č. 1), u každého předmětu vyučovaného na střední škole praktické dvouleté provedli ohodnocení z hlediska, obliby, obtížnosti a snahy o dobré výsledky.

Tabulka č. 1

Žákovské postoje

Obliba	Obtížnost	Snaha o dobré výsledky
1 velmi oblíbená	1 velmi snadná	1 velmi se snažím
2 oblíbená	2 snadná	2 snažím se
3 ani oblíbená ani neoblíbená	3 ani obtížná ani snadná	3 středně se snažím
4 neoblíbená	4 obtížná	4 málo se snažím
5 velmi neoblíbená	5 velmi obtížná	5 nesnažím se

8.1.3 Klima školní třídy

Součástí dotazníku byly i otázky zahrnující klima školní třídy a vztahující se k ostatním spolužákům. Žáci u níže uvedených výroků žákovských postojů vybírali odpovědi dle škály, tentokrát byla zvolena jen čtyřstupňová škála odpovědí.

- a) V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů/kamarádek.
- b) Spolužáci se ke mně chovají přátelsky.
- c) Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře
- d) Mám pocit, že většina spolužáků mě má ráda.
- e) Když potřebuji, spolužáci mi pomohou. (Mareš, Ježek, 2012)

Škála míry souhlasu:

1. Rozhodně souhlasím
2. Souhlasím
3. Nesouhlasím

4. Rozhodně nesouhlasím

Pro vyhodnocení žákovských postojů k vyučovacím předmětům na praktické škole, bylo nutné zjistit žákovské postoje u všech vyučovaných předmětů.

Na praktické škole dvouleté nepatří mezi stěžejní předměty český jazyk nebo matematika, ale jsou to předměty nutné pro praktický život. Žáci na konci studia skládají zkoušky z rodinné výchovy, přípravy pokrmů a ručních prací.

Na praktické škole dvouleté probíhá výuka třinácti následujících předmětů: matematiky, českého jazyka, anglického jazyka, informatiky, občanské výchovy, přírodovědy, hudební výchovy, výchovy ke zdraví, tělesné výchovy, rodinné výchovy, výtvarné výchovy, přípravy pokrmů a ručních prací.

Zpracování získaných dat

Získaná data z výzkumného šetření byla převedena do tabulkového procesoru Microsoft Excel. „Data získaná z dotazníkového šetření mají povahu intervalové proměnné. V souvislosti se statistickým zpracováním dat byly jednotlivým variantám přisouzeny číselné kódy.“ (Pivarč, 2017, str. 119).

Do tabulkového procesoru Microsoft Excel, byla data odpovědí u žákovských postojů zahrnujících **oblíbu předmětů** na střední škole praktické kódována následovně: „velmi oblíbená – 1“, „oblíbená – 2“, „ani oblíbená ani neoblíbená – 3“, „neoblíbená – 4“, „velmi neoblíbená – 5“.

Do tabulkového procesoru Microsoft Excel, byla data odpovědí u žákovských postojů zahrnujících **obtížnost předmětů** na střední škole praktické kódována následovně: „velmi snadná – 1“, „snadná – 2“, „ani obtížná ani snadná – 3“, „obtížná – 4“, „velmi obtížná – 5“.

Do tabulkového procesoru Microsoft Excel, byla data odpovědí u žákovských postojů zahrnujících **snahu o dobré výsledky u předmětů** na střední škole praktické kódována následovně: „velmi se snažím – 1“, „snažím se – 2“, „středně se snažím – 3“, „málo se snažím – 4“, „nesnažím se – 5“.

Do tabulkového procesoru Microsoft Excel, byla data odpovědí u žákovských postojů zahrnujících **klima školní třídy** kódována následovně: „rozhodně souhlasím – 1“, „souhlasím – 2“, „nesouhlasím – 3“, „rozhodně nesouhlasím – 4“.

Vyplňování dotazníků provázela časová náročnost, někteří žáci mají problémy se

čtením předloženého textu. Při vyplňování dotazníku se osvědčilo pracovat maximálně se dvěma respondenty současně, v některých případech bylo nutno zaměřit pozornost jen na jednoho respondenta.

8.1.4 Vyhodnocení první etapy výzkumného šetření

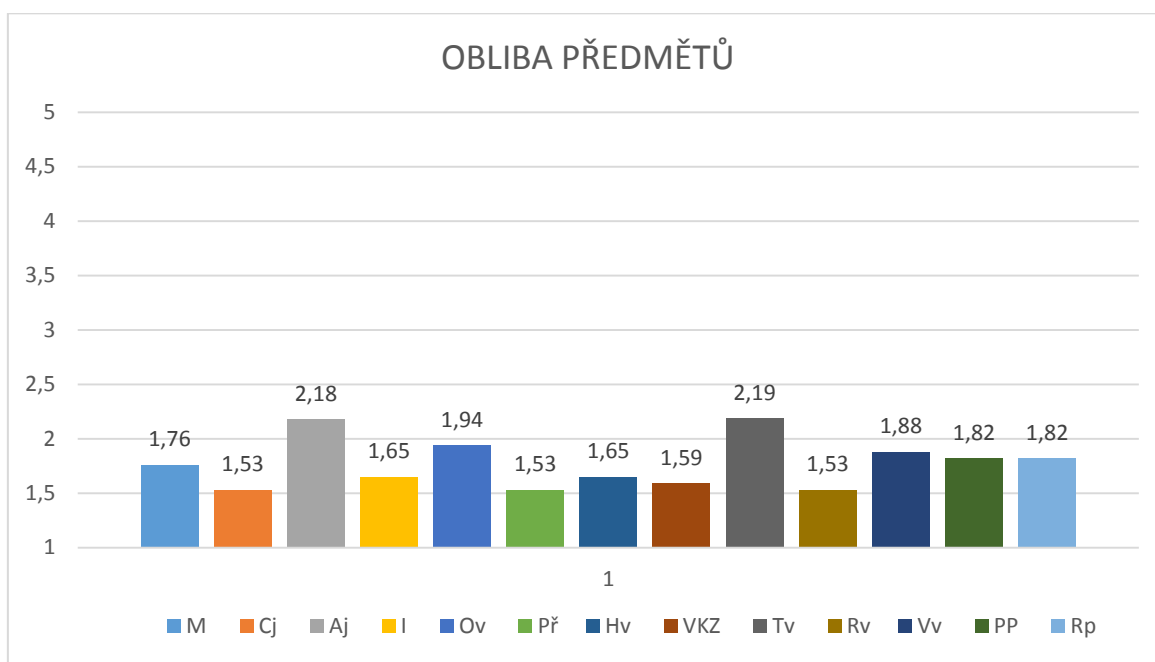
Nejméně a nejvíce oblíbené předměty

Výzkumná otázka č. 1

Které předměty si žáci střední školy praktické oblíbili nejméně/nejvíce?

Z níže uvedeného grafu č. 1 Obliba předmětů můžeme vyčíst následující informace. Graf č. 1 specifikuje 13 kategorií, počet vyučovaných předmětů na střední škole praktické dvouleté. Mezi nejoblíbenějšími předměty u žáků se se na prvním místě souběžně umístily tři předměty: český jazyk, přírodověda a rodinná výchova. Na čtvrtém místě následuje předmět výchova ke zdraví. Překvapivá obliba českého jazyka se dá vysvětlit menšími nároky kladenými na žáky oproti náročnosti požadavků kladených na žáky, kteří se vzdělávají se na běžných školách.

Další, ne zrovna očekávané zjištění je, že za nejméně oblíbený předmět respondenti považují tělesnou výchovu, v těsném závěsu následovanou anglickým jazykem, občanskou výchovou a výtvarnou výchovou. Tělesná výchova je na praktické škole dvouleté vyučována 3 hodiny v týdnu, jsou zde zařazovány i prvky zdravotní tělesné výchovy, žáci zhruba jednou za týden až jednou za čtrnáct dní navštěvují místnost snoezelen, kde tráví čas velice rádi, jelikož jsou zde zařazovány odpočinkové a relaxační aktivity. Časová dotace žáky neoblíbeného anglického jazyka činí jednu vyučovací hodinu týdně.

Graf č. 1**Obliba předmětů****Tabulka č. 2****Obliba předmětů – průměrné hodnoty**

Předměty jsou seřazené od nejoblíbenějšího k nejméně oblíbenějšímu:

Pořadí	Předmět	Průměrná hodnota
1. - 3. místo	shodně český jazyk, přírodověda, rodinná výchova	Ø 1,53
4. místo	výchova ke zdraví	Ø 1,59
5. - 6. místo	shodně informatika a hudební výchova	Ø 1,65
7. místo	Matematika	Ø 1,76
8. – 9. místo	shodně příprava pokrmů a ruční práce	Ø 1,82
10. místo	výtvarná výchova	Ø 1,88
11. místo	občanská výchova	Ø 1,94
12. místo	anglický jazyk	Ø 2,18
13. místo	tělesná výchova	Ø 2,19

Nejobtížnější a nejlehčí předměty

Výzkumná otázka č. 2

Které předměty považují žáci střední školy praktické za nejobtížnější/nejlehčí?

Z níže uvedeného grafu č. 2 Obtížnost předmětů můžeme vyčíst následující informace. Graf č. 2 specifikuje 13 kategorií, počet vyučovaných předmětů na střední škole praktické dvouleté. Z grafu vyplývá, že žáci považují za nejobtížnější předmět anglický jazyk průměrná hodnota – 2,65, tělesnou výchovu – průměrná hodnota 2,56, hudební výchovu Ø 2,55 a výtvarnou výchovu Ø 2,47. Mezi nejjednodušší předměty žáci řadí přírodovědu, informatiku, a občanskou výchovu.

Obtížnost předmětů má souvislost s oblibou předmětů. U jednotlivých žáků, kteří uvádějí u jednotlivých předmětů vysoké skóre, je třeba vysledovat, jaké další problémy žáci mají, a více přizpůsobit vyučovací hodinu dle dalším přidruženým vadám.

Tabulka č. 3

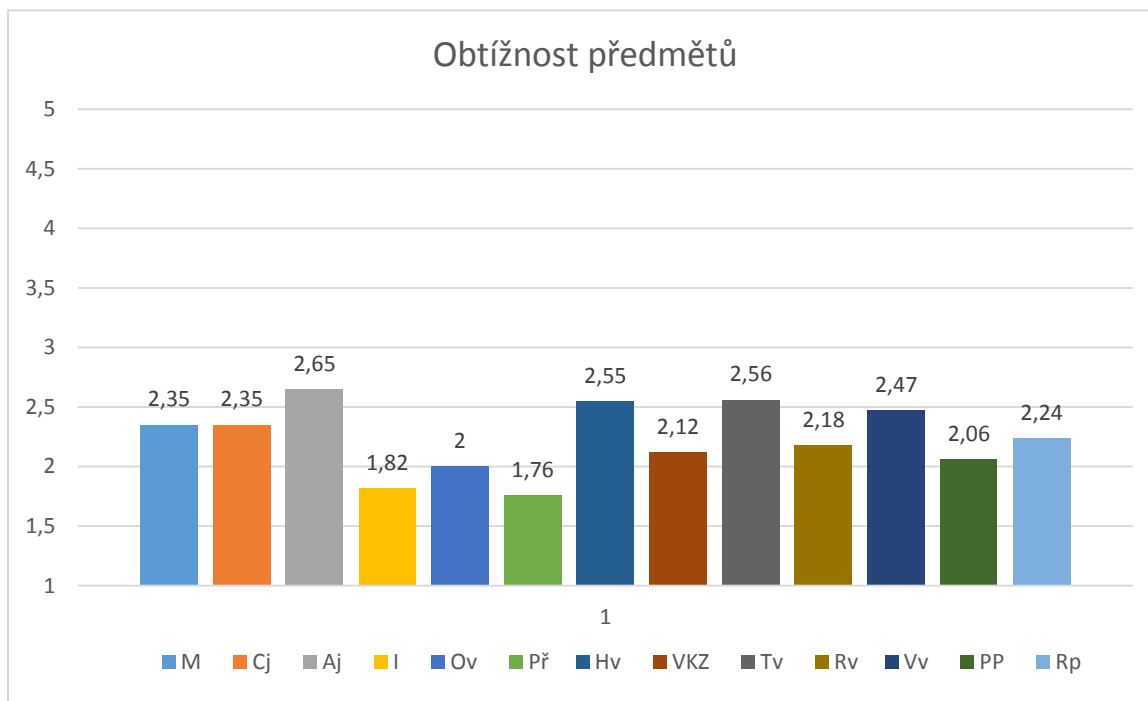
Obtížnost předmětů – průměrné hodnoty

Předměty jsou seřazené od nejlehčího po nejtěžší:

Pořadí	Předmět	Průměrná hodnota
1. místo	Přírodověda	Ø 1,76
2. místo	Informatika	Ø 1,82
3. místo	občanská výchova	Ø 2,00
4. místo	Příprava pokrmů	Ø 2,06
5. místo	výchova ke zdraví	Ø 2,12
6. místo	rodinná výchova	Ø 2,18
7. místo	ruční práce	Ø 2,24
8. – 9. místo	shodně matematika a český jazyk	Ø 2,35
10. místo	výtvarná výchova	Ø 2,47
11. místo	hudební výchova	Ø 2,55
12. místo	tělesná výchova	Ø 2,56
13. místo	anglický jazyk	Ø 2,65

Graf č. 2

Obtížnost předmětů



Největší a nejmenší snaha u předmětů

Výzkumná otázka č. 3

U kterých předmětů se žáci střední školy praktické snaží nejvíce, u jakých předmětů se žáci snaží nejméně?

Z níže uvedeného grafu č. 3 Snaha u předmětů vyplývají následující informace. Předmět, u kterého se žáci snaží nejméně, je tělesná výchova, která je zároveň nejméně oblíbeným předmětem u žáků střední školy praktické dvouleté. Po tělesné výchově následuje anglický jazyk, který stejně jako tělesná výchova nepatří mezi oblíbené předměty a výtvarná výchova.

Naopak k vyučovaným předmětům, u kterých se žáci snaží nejvíce, patří příprava pokrmů. Přípravě pokrmů je věnován jeden den v týdnu. V jednom týdnu je zařazena studená kuchyně, ve druhém týdnu žáci vaří. Český jazyk je u žáků druhým nejoblíbenějším předmětem, a stejných průměrných hodnot na 3. až 5. místě dosáhly předměty informatika, rodinná výchova a ruční práce.

Tabulka č. 4

Snaha u předmětů – průměrné hodnoty

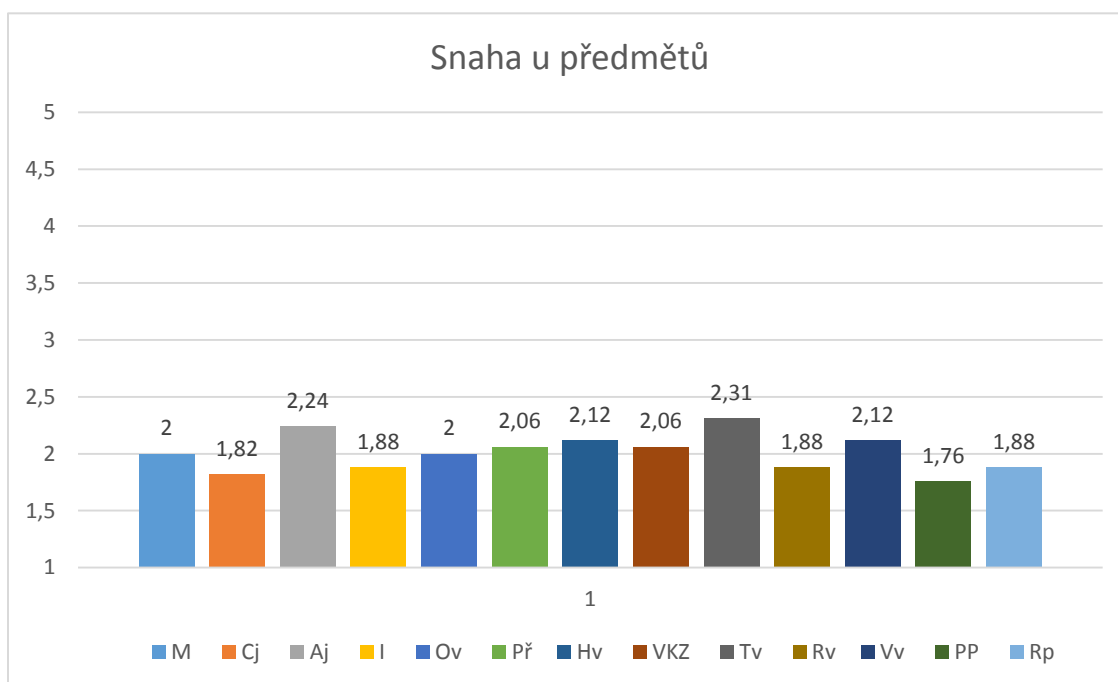
Na první místě v pořadí je uveden předmět, u kterého se žáci snaží nejvíce, na posledním místě v pořadí předmět u kterého se žáci snaží nejméně:

Pořadí	Předmět	Průměrná hodnota
1. místo	příprava pokrmů	Ø 1,76
2. místo	český jazyk	Ø 1,82
3. - 5. místo	informatika, rodinná výchova, ruční práce	Ø 1,88
6. - 7. místo	matematika, občanská výchova	Ø 2,00
8. – 9. místo	přírodověda, výchova ke zdraví	Ø 2,06
10. – 11. místo	hudební výchova, výtvarná výchova	Ø 2,12
12. místo	anglický jazyk	Ø 2,24
13. místo	tělesná výchova	Ø 2,31

Zde platí u neoblíbených předmětů přímá úměrnost ve smyslu čím obtížnější předmět, tím méně se žáci snaží. U žáků je třeba u předmětů tělesná výchova, anglický jazyk, výtvarná a hudební výchova zvýšit motivaci k dosahování vyšších výsledků.

Graf č. 3

Snaha u předmětů



Žákovské postoje, vztahy žáků

Výzkumná otázka č. 4

Jaké jsou žákovské postoje? Navštěvují žáci střední školu praktickou rádi?

Žáci měli za úkol u uvedených výroků stanovit míru souhlasu.

Kategorie A – F odkrývají postoje žáků, které značí míry souhlasu k větám:

A - V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů/kamarádek.

B - Spolužáci se ke mně chovají přátelsky.

C - Když dostaneme nějaký úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře.

D - Mám pocit, že většina spolužáků mě má docela ráda.

E - Když potřebuji, spolužáci mi pomohou.

F - Škola je místo, kam skutečně ráda chodím.

Do tabulkového procesoru Microsoft Excel, byla data odpovědí u žákovských postojů zahrnujících klima školní třídy kódována následovně:

Číslo 1 vyjadřuje stanovisko - „rozhodně souhlasím“

Číslo 2 vyjadřuje stanovisko - „souhlasím“

Číslo 3 vyjadřuje stanovisko - „nesouhlasím“

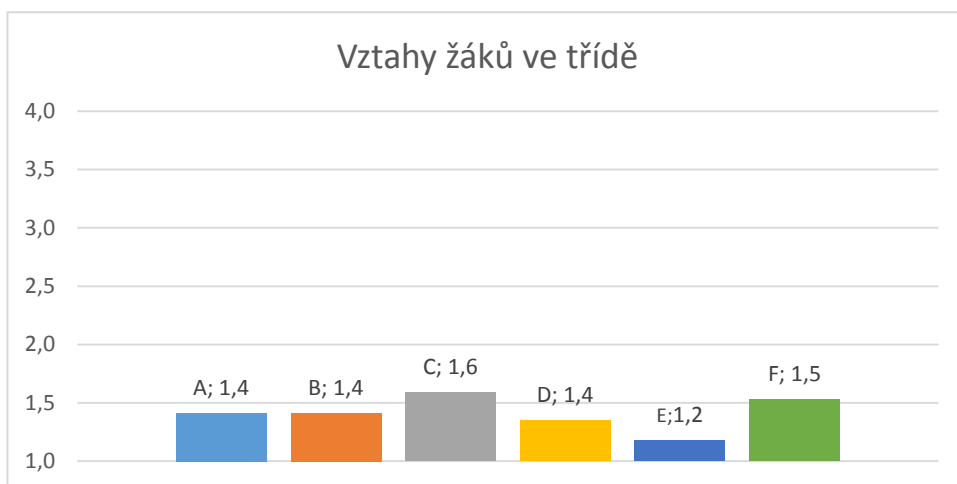
Číslo 4 vyjadřuje stanovisko „rozhodně nesouhlasím“.

Kategorie A v grafu zahrnuje odpovědi na otázku.

Graf č. 4, tabulka č. 4 jasně definují pozitivní školní klima, žáci kladně hodnotí společnou spolupráci, pomáhají si navzájem. Ve třídě má každý žák dobré kamarády. Školu navštěvují žáci rádi.

Graf č. 4

Vztahy žáků ve třídě



Tabulka č. 5

Vztahy žáků ve třídě

Pořadí		Průměr
1. místo	Když potřebuji, spolužáci mi pomohou.	Ø 1,2
2. – 4. místo	V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů. Spolužáci se ke mně chovají přátelsky. Mám pocit, že většina spolužáků mě má docela ráda.	Ø 1,4
5. místo	Škola je místo, kam skutečně ráda chodím.	Ø 1,5
6. místo	Když dostaneme nějaký úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře.	Ø 1,6

Z grafu číslo 4 vyplývá, že škole velmi záleží na přátelském klimatu a žáci se cítí

ve školním kolektivu bezpečně a spokojeně, nejsou vyčleňováni z kolektivu a dle kritérií české školní inspekce je škola místem vstřícným pro žáky. Pedagogové podporují vzájemnou spolupráci žáků, žáci se nebojí při výuce i o přestávkách požádat spolužáka o pomoc.

8.1.5 Kazuistiky vybraných žáků

Žáci, se kterými bylo uskutečněno výzkumné šetření, jsou jedinci se středně těžkým mentálním postižením v kombinaci s dalšími vadami, logopedickými nedostatky, s tělesným postižením. Žáci při výuce potřebují individuální přístup, některý žák se neobejde bez slovního vedení. Zatímco řada žáků je samostatná, někteří žáci naopak nejsou schopni zvládnout úkol bez dopomoci. K přiblížení schopnosti žáků lze ukázat příklady dvou respondentů nacházejících se na různých úrovních při osvojování praktických dovedností nebo při výuce českého jazyka a matematiky.

Žák XXX

Žák v hodině českého jazyka v rámci svých možností aktivně spolupracuje. Asistent pedagoga spolupracuje s žákem, který potřebuje individuální přístup a slovní vedení. Jestliže žák ví, že látku neovládá, je ho třeba velice motivovat, chválit, výuku rozdělit na dílčí kroky. Problémy má žák se stavbou věty, dokáže číst podle obrázkové osnovy. Písemný text neovládá.

V matematice je též nutný individuální přístup, názorná dopomoc, slovní vedení, pomoc asistenta pedagoga. Matematické operace zvládá 0 – 5, pozná rovinné útvary, rozdělí předměty dle velikosti, barvy, tvaru. Nedokáže řešit jednoduché slovní úlohy. Má problém manipulovat s penězi.

V praktických činnostech je nejistý, samostatně pracovat nezvládá, vždy potřebuje názornou ukázkou a slovní doprovod, názorné ukázky je třeba často opakovat. Velice rád má u sebe asistenta pedagoga nepřetržitě.

Nejraději by pracoval jako učitel.

Žák YYY

Žák je komunikativní, samostatný, jestliže nerozumí otázce, dokáže položit otázku. Sám umí pracovat s chybou, někdy pracuje unáhleně. Barvitě vypráví o událostech běžného dne, používá bohatou slovní zásobu, dokáže reprodukovat text. Dokáže rozlišit tvrdé a

měkké samohlásky. Formální stránku písemného projevu zcela neovládá.

Matematika je jeho oblíbený předmět, aktivně se zapojuje do výuky, zvládá matematické operace do 100. Na jednoduché slovní úlohy z praktického života potřebuje delší časovou rezervu. Dokáže manipulovat s penězi. Určité problémy se vyskytují při osvojování matematických veličin základních jednotek délky, času, hmotnosti, objemu. V hodinách geometrie bezpečně ovládá poznání rovinných útvarů.

Při praktických činnostech se aktivně zapojuje do dění ve třídě, v učebně, kuchyni. Je samostatný, bez dopomoci dokáže uvařit různé pokrmy.

8.2 Druhá etapa výzkumného šetření

Druhá etapa dotazníkového šetření byla uskutečněna s pedagogy vyučujícími na praktické škole dvouleté.

Cílem pro pedagogy na praktické škole je motivovat žáky ve vyučovaných předmětech. Motivace je zvláště důležitá u neoblíbených předmětů, mezi které na této škole patří angličtina a tělesná výchova. Motivaci popisují vyučující různě, nejčastěji se v odpovědích vyučujících objevují slova „pochvala“ a „hra“. Pedagogové na škole vycházejí z předpokladu, že každý žák má jiné individuální potřeby a je třeba vycházet z aktuálních potřeb žáka při výukových aktivitách. Z výzkumného šetření je patrné, že se učitelé snaží rozvíjet samostatnost žáků.

Pedagogové vyplňovali dotazník s následujícími otevřenými otázkami.

1. Jakým způsobem motivujete žáky ke spolupráci?
2. Které vyučovací metody zařazujete při výuce žáků?
3. Jakou formu hodnocení žáků používáte?
4. Máte nějaké návrhy na zefektivnění vyučovací hodiny?
5. Jakou mají podle Vás žáci perspektivu po ukončení střední školy praktické?

Dotazník pro učitele s otevřenými otázkami byl sestaven za účelem zjistit, které metody pro výuku žáků používají, způsob motivace žáků, jakou formu hodnocení využívají, zda mají návrhy na zefektivnění vyučovací hodiny. Jaké mají žáci možnost nalézt uplatnění po ukončení školy. Dotazník vyplnilo pět vyučujících.

8.2.1 Vyhodnocení druhé etapy výzkumného šetření

Výzkumná otázka č. 1

1. Jakým způsobem motivují pedagogové žáky ke spolupráci?

Pedagogové vyučující na praktické škole používají k motivování žáků pochvalu, slib oblíbené činnosti, kterou budou moci vykonat po dobře odvedené práci, blíže neuvedenou odměnu. Z pomůcek, které pedagogové uvádějí při motivaci ve vzdělávání žáků, můžeme uvést hry s kartičkami, další pedagogové motivační pomůcky nespecifikují. Pedagogové při výuce žákům vysvětlují smysl dané věci, její použití v běžném životě. Některý vyučující motivačně používá zpěv.

Vyučující tělesné výchovy při hodině k motivaci žáků využívá praktickou ukázkou.

Vyučující č. 1 - Rozhovor, didaktické hry – hry s kartičkami, známky, oblíbené činnosti, které budou po dobře odvedené práci, práce s hlasem.

Vyučující č. 2 - Praktickou ukázkou učitelem.

Vyučující č. 3 - Vysvětlením smyslu – využití v běžném životě, pochvala, odměna, vyvoláním zvědavosti, učení formou hry, zábavy, soutěže.

Vyučující č. 4 - Pochvalou, vyzdvižením toho, co žákovi jde, užíváním pomůcek, multisenzoriální přístup, těší se na práci

Vyučující č. 5 - Pochvala, hra, zpěv, známka.

Výzkumná otázka č. 2

2. Které vyučovací metody zařazujete při výuce žáků?

Ohledně zařazování vyučovacích metod se shodli čtyři vyučující, uvádějící názorně – demonstrační pomůcky. Jen jeden vyučující uvádí propojování mezipředmětových vztahů. Vyučující tělesné výchovy na otázku č. 2 neodpověděl. Diskuze, kterou uvedl jeden vyučující, se může uskutečnit pouze s některými žáky, ne všichni jsou schopni se diskuzi zúčastnit, nejsou schopni pochopit smysl. Pedagogové do výuky zapojují informační a komunikační technologie, Také se snaží používat dramatizaci.

Vyučující č. 1 - Slovní (dialogické, monologické), názorně – demonstrační, praktické (pracovní činnosti, výtvarné činnosti).

Vyučující č. 2 – Bez odpovědi

Vyučující č. 3 - Demonstrační, praktické metody, multisenzoriální přístup, názorné metody, individuální přístup, střídání činností, opakování a vracení se ke klíčovým pojmům a dovednostem.

Vyučující č. 4 - Slovní, názorně – demonstrační, skupinová práce, individuální přístup, využívání ITC, diskuze, brainstorming, propojování – mezipředmětové vztahy,

dramatizace.

Vyučující č. 5 - Skupinová práce, demonstrační společenské hry, interaktivní tabule, frontální výuka.

Výzkumná otázka č. 3

3. Jakou formu hodnocení žáků používáte?

Forma hodnocení je pedagogy uváděna převážně číselná, v jednom případě uvádí vyučující slovní hodnocení, jako další formu hodnocení uvádějí pochvalu, motivační razítka a samolepky.

Vyučující č. 1 - Známkování, motivační razítka, samolepky

Vyučující č. 2 - Ústní, pochvalu

Vyučující č. 3 - Hodnocení jen zvládnuté práce formou dohodnutí, jasné, stabilní klasifikace známkami

Vyučující č. 4 - Kombinuji slovní, klasifikační stupeň

Vyučující č. 5 – Zámka, pochvala

Výzkumná otázka č. 4

4. Máte nějaké návrhy na zefektivnění vyučovací hodiny?

Ohledně zefektivnění výuky nepanuje mezi pedagogy shoda. Pedagog č. 1 chce omezit ranní práci s kalendářem, která je specifická pro žáky s mentálním postižením, zvláště pro ty, které mají poruchu autistického spektra. Další pedagog se chce zaměřit na zefektivnění praxí. Žáci v rámci praxí pomáhají v místních supermarketech a místním kulturním středisku. Objevují se zde i názory, že je třeba více používat praktické pomůcky. Jeden pedagog necítí potřebu zefektivnit výuku ve škole.

Vyučující č. 1 – Omezit povídání o kalendáři – ztrácí se tím čas na výuku. Vyhradit si koutek se sraženými lavicemi, aby se během výuky nestěhoval nábytek a nehlučelo.

Vyučující č. 2 – Použitím více pomůcek

Vyučující č. 3 – Individuální dopomoc, velkou měrou využívat názorné a praktické pomůcky, omezit se na nejdůležitější a v praxi využitelné body výuky, pomalé pracovní tempo, přizpůsobené žákům

Vyučující č. 4 – Vybírat efektivně praxe

Vyučující č. 5 – Ne

Výzkumná otázka č. 5

5. Jakou mají podle Vás žáci perspektivu po ukončení střední školy praktické?

Smyslem praktické školy dvouleté je připravit žáky pro co možná co nejsamostatnější život, ale nalézt plnohodnotné zaměstnání považují vyučující jako problém. Každého žáka je třeba posuzovat individuálně, ne každý je schopen pracovat pod dohledem v kuchyni, zahradnictví nebo v chráněných dílnách. Další variantou po ukončení praktické školy dvouleté je možnost nástupu na další školu praktickou dvouletou, čehož žáci využívají.

Vyučující č. 1 – Jak kdo, záleží na rodičích, studentech a jejich motivaci pracovat. Příležitosti jsou, pomocné organizace např. Rytmus, exkurze, job kluby, podporované zaměstnávání – pomáhají a provázejí studenta.

Vyučující č. 2 – Zájem školy, výuka odborně, praxe, to vše napomáhá.

Vyučující č. 3 – Jiná škola praktická, chráněná dílna- stacionář, péče doma, pomocné práce pod stálým dohledem.

Vyučující č. 4 – Velice individuální dle druhu a stupně postižení, někteří jsou schopni pod vedením zvládnout práci v kuchyni, zahradnictví, pomocná síla, chráněné dílny.

Vyučující č. 5 – Chráněné dílny.

Mezi vyučujícími na škole probíhají vzájemné hospitace, učitelé mají informace o průběhu vyučovacíh hodin svých kolegů. Vyučující si oboustranně ve třídách vypomáhají. Na škole fungují tzv. příklady dobré praxe.

Nově příchozí učitel automaticky dostává provázejícího učitele, který ho první rok na škole zaučuje a pomáhá s případnými začátečnickými problémy.

8.2.2 Shrnutí výzkumného šetření mezi pedagogy

Vyučující č. 1, č. 3 patří mezi zkušené speciální pedagogy, působící na škole několik let. Vyučující č. 1 se specializuje na výuku cizích jazyků. Vyučující č. 4 a č. 5 jsou pedagogové, kteří nedávno dostudovali vysokou školu. Vyučující č. 2 patří mezi nejzkušenější pedagogy a jeho profilové zaměření je tělesná výchova a pracovní činnosti.

Ohledně motivace žáků vyučující číslo 2, uvedl, že žáky motivuje pouze praktickou ukázkou. I když se vyučující specializuje na tělesnou výchovu a pracovní činnosti, mohl by více žáky motivovat, jelikož tělesná výchova nepatří mezi oblíbené předměty.

Metody, které při výuce praktikují vyučující č. 1, č. 3, č. 4 a č. 5 jsou pestré. Vyučující č. 2 nechal kolonku prázdnou.

U forem hodnocení používaných v klasifikování žáků jeden vyučující uvedl. Že používá slovní a zároveň číselné hodnocení.

Na zefektivnění výuky některý vyučující je připraven využívat více speciálních pomůcek, další vyučující se chce více zaměřit na individualitu jedince. Naopak jeden vyučující nemá potřebu zvyšovat efektivitu výuky.

Na otázku týkající se možnosti pracovního poměru žáků se středně těžkým mentálním postižením se názory vyučujících rozcházejí minimálně. Někteří žáci se mají možnost zapojit do pracovního procesu za určitých, speciálně vytvořených podmínek.

9 Doporučení pro další výuku

9.1 Anglický jazyk

Vyučující anglického jazyka patří mezi zkušené pedagogy, na škole vyučuje i další předměty, český jazyk, matematiku. Při hodině českého jazyka nebo matematiky žáci spolupracují podstatně lépe, učení zvládají vzhledem k stupni podpůrných opatření, než při hodině angličtiny. Při hodinách anglického jazyka, je u žáků patrná nervozita, stydí se před vyučující mluvit, značné problémy mají ve čtení, někteří si uvědomují, že špatně slyší, nedokáží správně identifikovat jednotlivé hlásky. Žáci upřednostňují pracovní listy, omalovánky. Z rozhovoru s vyučující anglického jazyka je patrné, že se snaží žákům pomáhat překlenout bariéru, která tkví v omezené slovní zásobě, způsobené hloubkou mentálního postižení. Řada žáků při komunikaci v českém jazyce používá jednoduché věty, má omezenou slovní zásobu, nehovoří gramaticky správně. Dle školního vzdělávacího programu by si žáci v hodinách anglického jazyka měli osvojit základní pravidla výslovnosti, vést jednoduchý rozhovor, mít určitou slovní zásobu, zvládnout základní společenskou konverzaci, jednoduché fráze, orientovat se v tématech rodina, potraviny, škola, čas, cestování.

Problémy žáků tkví v chybách při diskriminaci jednotlivých hlásek, žák je sice slyší, ale neumí je správně rozlišit. Další nedostatky jsou způsobené artikulačními problémy, oslabena je sluchová i zraková diferenciací. (Pipeková, 2004)

Žáci si uvědomují svoje problémy vyplývající z nedostatečných mentálních schopností a dalších přidružených problémů. Bylo by vhodné zařazovat častěji aktivizační formy učení, pracovat v malých skupinkách a slabší žáci, by se cítili užitečněji a jistěji.

„**Kooperativní učení** je případem sociálního učení, kdy se žáci učí v malých skupinách. Skupina má společný cíl a řeší společný úkol. Kooperativní učení zahrnuje dělbu práce, vzájemnou pomoc, hledání společného řešení, diskutování rozdílných názorů, vzájemné hodnocení, vzájemnou sociální závislost při dosahování společného cíle, skupinovou odměnu za splnění úkolu a dosažení cíle“ (Mareš, 2013, str. 174). Vzájemná spolupráce žáků je povzbuzuje k vyšším výkonům, než když by pracovaly samy. (Mareš, 2013).

Damon (1984, in Mareš 2013) rozděluje kooperativní učení do čtyř částí:

1. Žáci se motivují navzájem a poskytují si zpětnou vazbu, snadněji pochopí učivo a naleznou řešení.

2. Prostřednictvím komunikace se spolužáky se naučí zapojovat do diskuzí
3. Spolupráce se spolužáky jim pomáhá rozšiřovat tvořivé myšlení
4. Vzájemná spolupráce spolužáků pomáhá generovat nápady

Doporučení při výuce anglického jazyka

Zelinková (2003) při osvojování nových slovíček doporučuje používat názorné pomůcky, vycházet z konkrétní situace, hlavně nespojovat nový výraz s českým ekvivalentem. Zapojit i nonverbální komunikaci, pantomimu, rytmizaci, písničky s pohybem.

Témata, která jsou v Rámcovém vzdělávacím programu, jsou pro mentální schopnosti žáků velice náročná. Pro tyto žáky by byly svou náročností ideální učebnice prvního stupně základní školy, které ovšem jsou tematicky zaměřené jiným směrem. Je náročné s těmito žáky probírat různorodá témata, když všichni žáci neovládají základní trivium čtení, psaní, počítání. Žáci nejsou schopni si vybavovat poznatky z různých oblastí, vykonávat série po sobě jdoucích kroků. Vlivem oslabené dlouhodobé i krátkodobé paměti způsobené mentálním postižením se naučené pojmy musí učit znovu a znovu. Bohužel, stále na českém trhu není vysoká nabídka učebnic, která by svou náročností odpovídala nárokům žákům se středně těžkým mentálním postižením.

9.2 Tělesná výchova

„Řada dětí trpí v hodinách tělesné výchovy. Nejsou schopny splnit požadavky osnov, stávají se terčem posměchu spolužáků a bohužel i některých učitelů.“ (Zelinková, str. 49, 2003). Ve škole se nepotvrdilo, že by žáci byli terčem posměchu, vedení školy i pedagogové mají potřebný vstřícný a prosociální přístup a komunikace mezi žákem a učitelem je oboustranně pozitivní. Žáci se v dnešní době plně nových komunikačních technologií moc nechtějí hýbat, pro žáky s postižením to platí také. Někteří žáci mají souběžné mentální i tělesné postižení, a proto vítají, že mohou hodiny tělesné výchovy strávit i v relaxační místnosti snoezelen. Zde vyškolení pedagogové při doprovodu relaxační hudby zapojují do výuky stimulační a uvolňovací cviky.

Největším problémem žáků, kteří nemají rádi tělesnou výchovu, je vysoký kalorický příjem vzhledem k jejich nízké tělesné námaze. Vysoké procento žáků v pohybu omezuje obezita, v některých případech spojená i s dalším zdravotním postižením. Mezi chlapci a dívkami vzdělávajícími se na praktické škole nejsou velké váhové rozdíly.

Žáci s vyšší tělesnou hmotností se záměrně vyhýbají větší tělesné námaze, značný problém jim dělá i rychlá chůze. Jelikož jsou žáci méně pohybliví, pomalý běh, není u žáků populární.

Nevhodný zdravotní styl rodiny může být příčinou nadváhy žáků, jestliže se nejedná o důsledek způsobený nasazenými léky. U žáků je třeba omezit zařazování nevhodné stravy, složené převážně z bílého pečiva, sladkého pečiva, tučného masa, smažených pokrmů bez přítomnosti ovoce a zeleniny. Další problém z přísunu vysokého množství kalorií představují slazené nápoje a limonády kolového typu.

Škola žákům praktické školy nenabízí sladké nápoje ani žádné kalorické potraviny. Žáci si ve školním občerstvení mohou koupit mléčné výrobky a dostávají jednou týdně ovoce ze školního programu Ovoce do škol.

9.3 Projektové dny

Na škole je vyučován předmět příprava pokrmů, žáci jsou vedeni k samostatné přípravě nutričně vyváženého jídla s obsahem vitamínů a vlákniny, ale stále zde chybí propojenost zdravého životního stylu žák – škola - rodiče žáků. Nabízí se možnost uskutečnit třídní nebo celoškolské projekty žáků střední školy praktické zaměřené na zdravý životní styl, do kterého by byli zapojeni i rodiče žáků. Tematicky zaměřené projekty by mohly probíhat celoročně, každý projekt zaměřit na určitou zemi. Došlo by k předmětovému propojení tělesné výchovy, přípravy pokrmů, výtvarné výchovy (která je pro žáky střední školy též velice náročná), angličtiny. Jelikož jediným cizím jazykem vyučovaným na škole je angličtina, první tematicky zaměřený projekt by bylo vhodné zacílit na Velkou Británii.

Ve třídách jsou i žáci, kteří nemají žádné další viditelné tělesné postižení a mohou vykonávat většinu sportů. Žáci jsou ve třídách sportovně nesourodí, sportovní aktivity, které někteří žáci vzhledem ke svým zdravotním problémům vykonávat nemohou, ostatní žáci zvládají bez dopomoci. Najít aktivitu, kterou by uvítali všichni žáci, není jednoduché, proto vyučující během hodiny průběžně aktivity střídají. Další variantou by bylo rozdělit žáky na tělesnou výchovu dle „výkonnosti“, technicky je tuto možnost náročné provést.

Převážná většina žáků si oblíbila aktivity v tělesné výchově, které jsou spojeny s hudbou. Jde především o hudební pořady určené předškolním dětem a žákům prvního stupně. Častější zařazování jednoduchých tanečních aktivit žáci vítají, jelikož se jedná o nenásilný pohyb za hudebního doprovodu. V odpoledních hodinách je žákům k dispozici taneční kroužek, do kterého docházejí i žáci s tělesným postižením.

9.4 Motorické učení u žáků při hodině výtvarné výchovy.

Mezi zdánlivě nejjednodušší učení řadíme senzomotorické učení, které spočívá v nácviku pohybových dovedností. Naše zkušenosti s nácvikem pohybových dovedností ve škole zahrnující například psaní, kreslení, rýsování poukazují na náročnost tohoto typu učení. Senzomotorického učení jsou účastny i mentální složky: vnímání, prožívání, vůle, paměť, ale také osobnostní složky jako svědomitost, samostatnost, vytrvalost, výkonová motivace. Senzomotorické učení můžeme rozdělit podle určitých kritérií zaměřených na přesnost pohybu, podle časového omezení, podle vztahu k úkolu, podle míry tvořivosti (Mareš, 2013).

Stěžejním vliv na celkovou pohybovou schopnost jedince spatřujeme v genetice. Motorický vývoj člověka probíhá po celý život na základě učení a opakování. Významnou, negativní roli zde mohou sehrát vrozené genetické postižení, úraz, těžká nemoc. Variabilita postižení může být různá, vždy je důležité jedince stimulovat, aby přijímal maximální množství podnětů z vnitřního i vnějšího prostředí. (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012). „Pohybové nadání populace má přibližně normální rozložení. Neobratné dítě začíná mít ve škole mezi vrstevníky potíže už v mladším školním věku, nejtíže je ovšem prožívá ve středním školním období, aniž si to učitelé i rodiče uvědomují. Neúspěchy v pohybových aktivitách dítě i dospívající prožívá hůře než neúspěchy v kognitivní oblasti.“ (Průcha, Walterová, Mareš, str. 136, 1998).

Zelinková (2003) spojuje kvalitu psaní a kreslení se zráním nervového systému a zastává názor, že motorické dovednosti využívané při psaní a kreslení, procházejí postupně vývojovými sekvencemi.

Přesnost pohybů je důležitá u jemných dovedností, ke kterým patří kreslení, psaní nebo kresba. O hodině výtvarné výchovy měli žáci za úkol podle obrazové předlohy nakreslit realistický portrét dívky, předlohu měli žáci uloženou na interaktivní tabuli v nadživotní velikosti. Žáci se svým výtvozem nebyli zcela spokojeni, měli ke své práci určité výhrady.

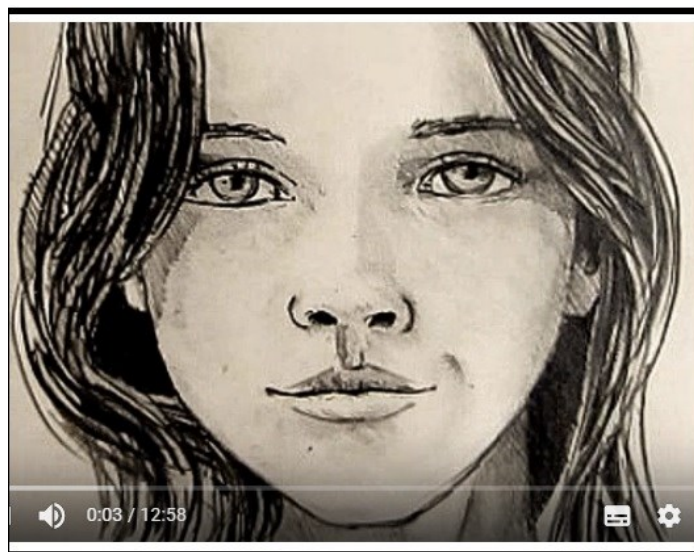
Pomůže žákům jiná výuková metoda použitá při výtvarné výchově docílit dokonalejší kresbu portrétu?

Ve druhém kroku byla při kresbě portrétu téže dívky použita videoprojekce kresby portrétu takzvaná „krok za krokem“.

Na obrázcích jsou vidět velké pokroky žáků, kterých docílili pomocí podrobného návodu postupných sekvencí promítané kresby portrétu dívky.

Obrázek č. 1 Portrét dívky předloha

Z kanálu Circle Line Art School <https://youtu.be/7kKJW8ZLcew?t=4>



Obrázek č. 2
Práce žáka č. 1

Kresba dle obrazové předlohy



Obrázek č. 4

Obrázek č. 3
Práce žáka č. 1

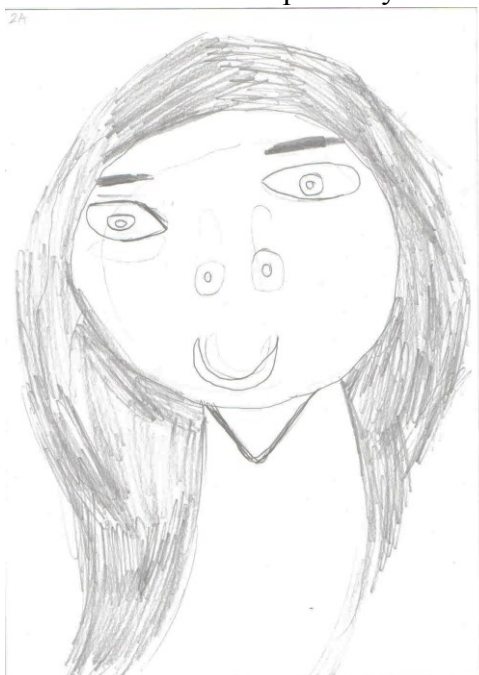
Kresba pomocí videosekvence



Obrázek č. 5

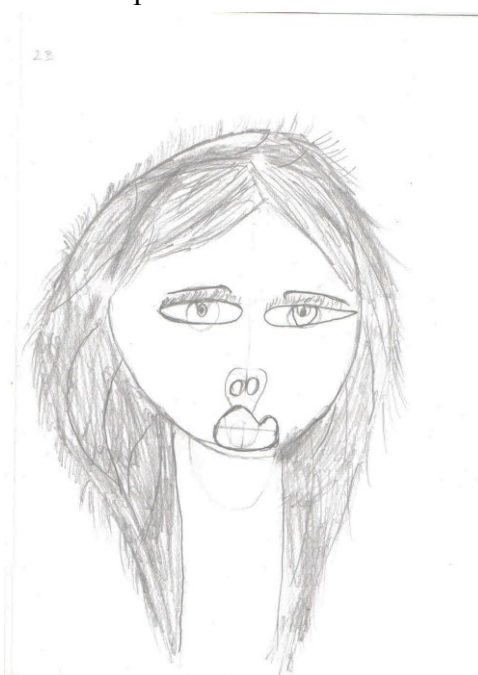
Práce žáka č. 2

Kresba dle obrazové předlohy



Práce žáka č. 2

Kresba pomocí videosekvence



Obrázek č. 6

Práce žáka č. 3

Kresba dle obrazové předlohy



Obrázek č. 7

Práce žáka č. 3

Kresba pomocí videosekvence



Obrázek č. 8

Obrázek č. 9

Práce žáka č. 4

Kresba dle obrazové předlohy



Obrázek č. 10

Práce žáka č. 5

Kresba dle obrazové předlohy



Práce žáka č. 4

Kresba pomocí videosekvence



Obrázek č. 11

Práce žáka č. 5

Kresba pomocí videosekvence



9.5 Potencionální zaměstnavatelé v okrese a okolních okresech

Vycházející žáci ze střední školy praktické mají v současné době díky rostoucí poptávce zaměstnavatelů mnohem vyšší šanci na uplatnění na trhu práce. Pro práce schopné studenty je důležité, aby měli povědomí o možnostech nalezení uplatnění dle jejich schopností, požadavků a manuální zručnosti.

V níže uvedeném seznamu byly v průběhu prvního pololetí roku 2018 selektovány nabídky práce, na které se v brzké budoucnosti mohou zaměřit žáci ukončující studium na zdejší praktické škole. Nabídka míst a jejich počet se během roku pohybuje, směrem k letním měsícům se vyskytují i různé krátkodobé brigády, ale u některých pracovních míst vzhledem k vysokému počtu volných míst na trhu práce je pravděpodobnost nalezení vhodného zaměstnání vyšší.

Ne vždy si žáci uvědomovali své omezené možnosti při hledání zaměstnání. U lidí s mentálním postižením se často objevuje zkreslené sebehodnocení, které je subjektivně pro ně přijatelné, „na ostatní jedince může působit jako potvrzení nedostatečného rozvoje rozumových schopností a vyvolává nanejvýš shovívavý postoj.“ (Vágnerová, 2008, str. 30)

Výuka na praktické škole má nesporný vliv na sebevědomí žáků a pro ně samotné získání pracovního místa znamená významný posun na společenském žebříčku.

Přehled zaměstnavatelů v okrese uvádějící za postačující vzdělání:

Základní vzdělání + praktická škola

Tabulka č. 6

FIRMA Místo	náplň práce	mzda	počet volných míst
BRAZEL	Pomocný pracovník v rostlinné výrobě		
HYDROPRODUCT	Uklízečka	13500,-	
Tesco	Pomocný pracovník	15790,- 18110,-	
Jiří Kopecký	Pomocník v kuchyni	15000,-	-
AGS Services	Pracovníci ostrahy	18500,- 22000,-	8
ARAMARK	Pomocník v kuchyni	12200,-	4
G - Help	Pomocníci v kuchyni	15000,-	-
Bezpečnostní služba	Uklízeč a pomocník v hotelu	12600,- 13000,-	4
Natálie Šafránková	Uklízeči a pomocníci ve zdravotnických sl.	14500,-	6

NEREST	Pomocní dělníci ve výrobě	12200,-	5
OSTIS	Dělníci v oblasti výstavby budov	12200,-	20
OTK	Pomocní dělníci ve výrobě	17000,-	-
Pharm Invest	Pracovníci ostrahy, strážní	18000,-	10
MAHERTEX	Třídíčka textilu	12200,-	20
Obec Radim	Popelář	17500,-	-
Minestra	Pomocná síla v kuchyni	-	-
BRAMKO	Pěstitelé zemědělských plodin	14000,- 20000,-	10

**Přehled zaměstnavatelů uvádějící za postačující vzdělání:
Bez vzdělání**

Tabulka č. 7

Crocodile ČR spol. s r.o.	Pracovní dělníci ve výrobě, vkládání surovin do baget	12200,- až 18500,-	100
Nemocnice	Uklízeči a pomocníci	13000,-	3
Douša	Ruční mytí vozidel	13000,-	-
Omega Team	Uklízečka	14000,-	-
DIVIPIX	Pomocník pekaře	19000,-	-

Závěr

Z výsledků diplomové práce vyplývá, že se praktická škola snaží dělat vše pro žáky s mentálním postižením, aby jim připravila optimální podmínky pro vstup na trh práce. Žáci jsou všestranně vzděláváni v rovinách edukace směrem k nalezení tak ceněného pracovního místa, škola se je snaží co nejlépe připravit pro samostatný život. Na praktické škole dvouleté se vzdělávají žáci na různých úrovních v praktických dovednostech, které jsou tak důležité a předurčující pro získání zaměstnání. U některých žáků je třeba ocenit jejich pokrok v sebeobslužných činnostech, i když je u nich vysoká pravděpodobnost, že vzhledem k závažnosti postižení hrubé i jemné motoriky se nebudou moci uplatnit v pracovním procesu. Další žáci se díky dalšímu přidruženému postižení budou také s problémy uplatňovat v běžném zaměstnání, chráněných pracovních míst je stále nedostatek, ale i těmto žákům škola poskytla plnohodnotné naplnění času stráveného na škole, kde žáci i rodiče navázali nová přátelství a po ukončení školy se nadále chtějí setkávat, například ve večerní škole, která je s týdenní pravidelností pořádána a rodiči i žáky kladně hodnocena.

Vedení školy je vstřícné k rodičům svých žáků, ke svým pedagogickým i nepedagogickým zaměstnancům a ti se svým lidským přístupem spojeným s odbornými dovednostmi a zkušenostmi snaží žákům předávat vše důležité pro jejich budoucí život strávený v různém sociokulturním či přímo pracovním prostředí.

Do žakovských postojů k vyučovaným předmětům na střední škole praktické dvouleté se promítají mentální a tělesné schopnosti žáků. U žáků nepopulární tělesná výchova má spojitost s jejich nadváhou a nutričně nevyváženou životosprávou chudou na vitaminy a vlákninu. Špatný pitný režim zahrnující velmi sladké nápoje kolového typu mohou způsobovat další zdravotní komplikace. U anglického jazyka pramení problémy žáků z chyb při diskriminaci jednotlivých hlásek, které neumí správně rozlišit. Další problémy jsou způsobené oslabenou je sluchovou i zrakovou diferenciací. (Pipeková, 2004). Určitým opatřením mohou být celoškolské projektové dny, zaměřené na zdravý životní styl, které propojí neoblíbené vyučovací hodiny s oblíbenými vyučovacími hodinami. Tematicky zaměřené předmětové propojení tělesné výchovy, přípravy pokrmů, výtvarné výchovy (která je pro žáky střední školy též velice náročná) a angličtiny by mohlo pomoci žákům dosáhnout větší spokojenosti a úspěchu v nepopulárních vyučovacích předmětech.

Pedagogové na škole žáky dostatečně motivují, poskytují jim individuální přístup, zařazují vhodné vyučovací metody, žáky zbytečně nepřetěžují, výklad učební látky je

přizpůsobován k mentálním schopnostem žáků. Při častějším zařazování tematicky zaměřených projektových činností by žáci mohli zažít vyšší pocit úspěchu a to díky propojení neoblíbených předmětů tělesné výchovy, anglického jazyka, výtvarné výchovy a oblíbeného předmětu příprava pokrmů. Žáci jsou při výuce povzbuzováni s úsměvem, mají dostatek času na odpověď a každému je věnována náležitá pozornost.

Případová studie nezjistila žádné závažné nedostatky, byly zjištěny pozitivní informace, škola je místem vstřícným pro žáky. Z výzkumného šetření vyplývá, že žáci praktické školy dvouleté navštěvují školu rádi. Škole velmi záleží na přátelském klimatu, žáci se cítí ve školním kolektivu bezpečně a spokojeně, nejsou vyčleňováni z kolektivu.

Na škole pracuje stmelený a spolupracující učitelský kolektiv podporovaný přátelským vedením školy.

Použitá literatura

BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B., PIPEKOVÁ, J., *Psychopedie*. Brno: PAIDO., 2007. ISBN 978-80-7315-161-4

BARTOŇOVÁ, M., PITNEROVÁ, P., VÍTKOVÁ, M., *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve středním školství*. Brno: Paido., 2013. ISBN 978-80-7315-243-7

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., *Inkluzivní vyučování a inkluzivní didaktika se zřetelem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Brno: Masarykova univerzita., 2013. ISBN 978-80-210-6678-6.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Muni press., 2016. ISBN 978-80-210-8140-6

BENDO VÁ, P., DLOUHÁ, J., KALIBA, M., KALIBOVÁ, P., *Vybrané kapitoly z psychopedie a etopedie nejen pro speciální pedagogy*. Gaudeamus: Univerzita Hradec Králové, 2015. ISBN 978-80-7435-423-6

BENDO VÁ, P., *Základy speciální pedagogiky nejen pro speciální pedagogy*. Gaudeamus: Univerzita Hradec Králové, 2015. ISBN 978-80-7435-422-9

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. *Specifika výchovy, vzdělávání a celoživotní podpory lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPPP, 2006. ISBN 80-86856-20-8.

ČERNÁ, M. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 9788024615653.

FILATOVÁ, R., JANKŮ, K. *Snoezelen*. Tiskárna Kleinwachter. 1. vydání. 2010. ISBN 978-80-260-0115-7

GAVORA, P., *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. 2. rozšířené vydání. 2010. ISBN 978-80-7315-185-0

HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. 1. vydání. Praha. Grada Publishing, a. s., 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.

HOUSAROVÁ, B., *Edukace žáků s mentálním postižením a poruchami autistického spektra*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. 2011. 82 s. ISBN 978- 80-7372-791-8.

- JANKŮ, K., *Využívání metody snoezelen u osob s mentálním postižením*. Ostravská univerzita v Ostravě., 2010. ISBN 978-80-7368-915-5
- KENDÍKOVÁ, J., *Školák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Nakladatelství Dr. Josefa Raabe., 2017. ISBN 978-80-7496-305-6
- MATĚJČEK, *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. 2001 ISBN 80-86022-92-7
- MAREŠ, J., *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. 2013. ISBN 978-80-262-0174-8
- PIPEKOVÁ, J., *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0
- PIVARČ, J., *Poznatky o žákovských prekonceptcích mentálního postižení v kontextu proměny paradigmatu současného vzdělávání*. Univerzita Karlova: Karolinum, 2017. ISBN 978-80-7290-952-0
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2
- ŠTECH, S., *Dilemata a ambivalence učitelského povolání*. In: *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: PF UK, 1998. ISBN 80-86039-72-2.
- ŠVARCOVÁ, I., *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-889-0
- THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.
- VÁGNEROVÁ, M., *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4
- VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. *Študijný materiál k predmetu Ergoterapia II*. Praha: Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, 2011.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7

Elektronické zdroje

Thorová, K. *Dětský autismus*, 2007. Dostupné z < <http://www.autismus.cz/popis-poruch-autistickeho-spektra/detsky-autismus.html> >. [vid. 2018-04-02].

Videoprojekce portrétu dívky. Dostupné z < Circle Line Art School <https://youtu.be/7kKJW8ZLcew?t=4> >. [vid. 2018-01-02].

Legislativní dokumenty

Zákon č.563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Dostupné z < <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari> >. [cit. 2018-02-01].

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Dostupné z < <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim> >. [cit. 2018-03-04].

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Dostupné z < <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi> >. [cit. 2018-03-04].

Souhrnné informace o předškolním vzdělávání 2017 [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, [PDF] Dostupné z: < www.msmt.cz/file/40134_1_1/ >. [vid. 2018-04-02].

Výběrové šetření zdravotně postižených osob, Český statistický úřad, 2013. Dostupné z: < <https://www.czso.cz/csu/czso/vyberove-setreni-zdravotne-postizenych-osob-2013-qacmwuvwsb> >. [online]. [vid. 2018-5-02].

Kritéria hodnocení průběhu vzdělávání žáků. Dostupné z: < [http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteriahodnoceni/Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu-a-vysledk-\(5\)](http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteriahodnoceni/Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu-a-vysledk-(5)) >. [vid. 2018-5-02].

Zřízení funkce asistenta pedagoga. Národní ústav pro vzdělávání, 2018, Dostupné z: <

http://www.nuv.cz/uploads/Metodicke_doporuceni_ke_zrizeni_funkce_asistenta_pedagoga.pdf >. [cit. 2018-4-05].

Školská poradenská zařízení. Národní ústav pro vzdělávání, 2018. Dostupné z: <
<http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni>
>. [cit. 2018-2-07].

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Žákovské postoje

Tabulka č. 2 Obliba předmětů

Tabulka č. 3 Obtížnost předmětů

Tabulka č. 4 Snaha u předmětů

Tabulka č. 5 Vztahy žáků ve třídě

Tabulka č. 6 Přehled zaměstnavatelů v okrese uvádějící za postačující vzdělání ZŠ + praktická škola

Tabulka č. 7 Přehled zaměstnavatelů uvádějící za postačující vzdělání: Bez vzdělání

Seznam grafů

Graf č. 1 Obliba předmětů

Graf č. 2 Obtížnost předmětů

Graf č. 3 Snaha u předmětů

Graf č. 4 Vztahy žáků ve třídě

Seznam obrázků

Obrázek č. 1 Portrét dívky předloha

Obrázek č. 2 Práce žáka č. 1 dle obrazové předlohy

Obrázek č. 3 Práce žáka č. 1 pomocí videosekvence

Obrázek č. 4 Práce žáka č. 2 dle obrazové předlohy

Obrázek č. 5 Práce žáka č. 2 pomocí videosekvence

Obrázek č. 6 Práce žáka č. 3 dle obrazové předlohy

Obrázek č. 7 Práce žáka č. 3 pomocí videosekvence

Obrázek č. 8 Práce žáka č. 4 dle obrazové předlohy

Obrázek č. 9 Práce žáka č. 4 pomocí videosekvence

Obrázek č. 10 Práce žáka č. 5 dle obrazové předlohy

Obrázek č. 11 Práce žáka č. 5 pomocí videosekvence

Přílohy:

DOTAZNÍK PRO ŽÁKY

TŘÍDA _____

A. V každém sloupečku zakroužkuj tu odpověď, která se pro tebe nejvíce hodí

MATEMATIKA

Obliba	Obtížnost	Snaha o dobré výsledky
1 velmi oblíbená	1 velmi snadná	1 velmi se snažím
2 oblíbená	2 snadná	2 snažím se
3 ani oblíbená ani neoblíbená	3 ani obtížná ani snadná	3 středně se snažím
4 neoblíbená	4 obtížná	4 málo se snažím
5 velmi neoblíbená	5 velmi obtížná	5 nesnažím se

ČESKÝ JAZYK

Obliba	Obtížnost	Snaha o dobré výsledky
1 velmi oblíbená	1 velmi snadná	1 velmi se snažím
2 oblíbená	2 snadná	2 snažím se
3 ani oblíbená ani neoblíbená	3 ani obtížná ani snadná	3 středně se snažím
4 neoblíbená	4 obtížná	4 málo se snažím
5 velmi neoblíbená	5 velmi obtížná	5 nesnažím se

ANGLICKÝ JAZYK

Obliba	Obtížnost	Snaha o dobré výsledky
1 velmi oblíbená	1 velmi snadná	1 velmi se snažím
2 oblíbená	2 snadná	2 snažím se
3 ani oblíbená ani neoblíbená	3 ani obtížná ani snadná	3 středně se snažím
4 neoblíbená	4 obtížná	4 málo se snažím
5 velmi neoblíbená	5 velmi obtížná	5 nesnažím se

INFORMATIKA

Obliba	Obtížnost	Snaha o dobré výsledky
1 velmi oblíbená	1 velmi snadná	1 velmi se snažím
2 oblíbená	2 snadná	2 snažím se
3 ani oblíbená ani neoblíbená	3 ani obtížná ani snadná	3 středně se snažím
4 neoblíbená	4 obtížná	4 málo se snažím
5 velmi neoblíbená	5 velmi obtížná	5 nesnažím se

OBČANSKÁ VÝCHOVA

Obliba	Obtížnost	Snaha o dobré výsledky
1 velmi oblíbená	1 velmi snadná	1 velmi se snažím
2 oblíbená	2 snadná	2 snažím se
3 ani oblíbená ani neoblíbená	3 ani obtížná ani snadná	3 středně se snažím

4 neoblíbená	4 obtížná	4 málo se snažím
5 velmi neoblíbená	5 velmi obtížná	5 nesnažím se

PŘÍRODOVĚDA

Obliba	Obtížnost	Snaha o dobré výsledky
1 velmi oblíbená	1 velmi snadná	1 velmi se snažím
2 oblíbená	2 snadná	2 snažím se
3 ani oblíbená ani neoblíbená	3 ani obtížná ani snadná	3 středně se snažím
4 neoblíbená	4 obtížná	4 málo se snažím
5 velmi neoblíbená	5 velmi obtížná	5 nesnažím se

HUDEBNÍ VÝCHOVA

Obliba	Obtížnost	Snaha o dobré výsledky
1 velmi oblíbená	1 velmi snadná	1 velmi se snažím
2 oblíbená	2 snadná	2 snažím se
3 ani oblíbená ani neoblíbená	3 ani obtížná ani snadná	3 středně se snažím
4 neoblíbená	4 obtížná	4 málo se snažím
5 velmi neoblíbená	5 velmi obtížná	5 nesnažím se

VÝCHOVA KE ZDRAVÍ

Obliba	Obtížnost	Snaha o dobré výsledky
1 velmi oblíbená	1 velmi snadná	1 velmi se snažím
2 oblíbená	2 snadná	2 snažím se
3 ani oblíbená ani neoblíbená	3 ani obtížná ani snadná	3 středně se snažím
4 neoblíbená	4 obtížná	4 málo se snažím
5 velmi neoblíbená	5 velmi obtížná	5 nesnažím se

TĚLESNÁ VÝCHOVA

Obliba	Obtížnost	Snaha o dobré výsledky
1 velmi oblíbená	1 velmi snadná	1 velmi se snažím
2 oblíbená	2 snadná	2 snažím se
3 ani oblíbená ani neoblíbená	3 ani obtížná ani snadná	3 středně se snažím
4 neoblíbená	4 obtížná	4 málo se snažím
5 velmi neoblíbená	5 velmi obtížná	5 nesnažím se

RODINNÁ VÝCHOVA

Obliba	Obtížnost	Snaha o dobré výsledky
1 velmi oblíbená	1 velmi snadná	1 velmi se snažím
2 oblíbená	2 snadná	2 snažím se
3 ani oblíbená ani neoblíbená	3 ani obtížná ani snadná	3 středně se snažím
4 neoblíbená	4 obtížná	4 málo se snažím
5 velmi neoblíbená	5 velmi obtížná	5 nesnažím se

VÝTVARNÁ VÝCHOVA

Obliba	Obtížnost	Snaha o dobré výsledky
--------	-----------	------------------------

1 velmi oblíbená	1 velmi snadná	1 velmi se snažím
2 oblíbená	2 snadná	2 snažím se
3 ani oblíbená ani neoblíbená	3 ani obtížná ani snadná	3 středně se snažím
4 neoblíbená	4 obtížná	4 málo se snažím
5 velmi neoblíbená	5 velmi obtížná	5 nesnažím se

PŘÍPRAVA POKRMŮ

Obliba	Obtížnost	Snaha o dobré výsledky
1 velmi oblíbená	1 velmi snadná	1 velmi se snažím
2 oblíbená	2 snadná	2 snažím se
3 ani oblíbená ani neoblíbená	3 ani obtížná ani snadná	3 středně se snažím
4 neoblíbená	4 obtížná	4 málo se snažím
5 velmi neoblíbená	5 velmi obtížná	5 nesnažím se

RUČNÍ PRÁCE

Obliba	Obtížnost	Snaha o dobré výsledky
1 velmi oblíbená	1 velmi snadná	1 velmi se snažím
2 oblíbená	2 snadná	2 snažím se
3 ani oblíbená ani neoblíbená	3 ani obtížná ani snadná	3 středně se snažím
4 neoblíbená	4 obtížná	4 málo se snažím
5 velmi neoblíbená	5 velmi obtížná	5 nesnažím se

B. U následujících vět o svých spolužácích uveď, do jaké míry s nimi souhlasíš.

	Rozhodně souhlasím	Souhlasím	Nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
1. V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů.				
2. Spolužáci se ke mně chovají přátelsky.				
3. Když dostaneme společný úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře.				
4. Mám pocit, že většina spolužáků mě má docela ráda.				
5. Když potřebuji, spolužáci mi pomohou.				

C. Jak rád chodíš do školy?

	Rozhodně souhlasím	Souhlasím	Nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
Škola je místo, kam skutečně rád chodím.				