

Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta

**Využití strukturovaného učení ve vzdělávání dětí
s mentální retardací**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Marta Kremličková

Yveta Pecháčková

**Obor pedagogika
Kombinované studium
5. ročník**

Praha 2006

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedeníh pramenů a literatury.

V Rychnově nad Kněžnou 15. 3. 2006

Yveta Boháčková
.....

Děkuji PhDr. Martě Kreličkové, za odborné vedení diplomové práce, poskytování rad a návrhů k práci, ale i svým kolegům za poskytnutí užitečných informací k případovým studiím žáků.

OBSAH

Úvod	6
1 Mentální retardace	8
1.1 Vymezení pojmu mentální retardace	8
1.2 Etiologie mentální retardace	12
1.3 Klasifikace mentální retardace	13
1.4 Psychologická charakteristika jedince s mentální retardací	14
1.5 Výchova a vzdělávání žáků s mentální retardací.....	17
2 Autismus	20
2.1 Charakteristika autismu	20
2.2 Obecné principy výchovy a vzdělávání dětí s autismem.....	25
2.3 Teacch program – obsah a charakteristika	27
3 Využití strukturovaného učení ve vzdělávání žáků s mentální retardací	32
3.1 Strukturované učení.....	34
3.2 Psychologické zákonitosti učení ve vztahu k žákům s MR.....	37
3.3 Didaktické zásady při uskutečňování strukturovaného učení	41
3.4 Naplňování potřeb žáků s mentální retardací	44
3.5 Skladba a struktura didaktických pomůcek	46
3.6 Situace a zkušenost žáka jako východisko výchovy a vzdělávání	48
4 Strukturované učení jako účinný faktor psychického, rozumového a sociálního vývoje dětí s MR (empirická část)	51
4.1 Charakteristika prostředí.....	51
4.2 Stanovení cílů a metod výzkumné části	53
4.3 Charakteristika dětí zařazených do výzkumu.....	54

4. 3. 1 Kazuistika č. 1 a čtyřleté sledování psychického, rozumového a sociálního vývoje chlapce s LMR.....	55
4. 3. 2 Kazuistika č. 2 a tři a půlleté sledování psychického, rozumového a sociálního vývoje chlapce s STMR	63
4. 3. 3 Kazuistika č. 3 a pětileté sledování psychického, rozumového a sociálního vývoje chlapce s TMR.....	70
4. 4 Výsledky výzkumu.....	77
Závěr	84
Literatura	86
Anotace	90
Seznam příloh.....	91

Úvod

Demokracii a humanitu každé společnosti můžeme posuzovat dle úrovně zájmu o občany, kteří jsou na její péči nejvíce závislí. Do této skupiny patří vedle nemocných a starých lidí také zdravotně postižení občané.

Specifickou skupinu mezi zdravotně postiženými občany tvoří děti, mládež a dospělí s mentální retardací. Na tuto skupinu lidí se vztahují veškerá lidská práva stejně jako na všechny ostatní lidské bytosti, která dovolují lidem rozvíjet a využívat jejich schopnosti a uspokojovat základní materiální a duchovní potřeby. Mezi základní lidská práva patří právo na vzdělání, na které mají právo všichni lidé včetně osob s mentální retardací. Děti s těžším mentálním postižením už nejsou zbavovány povinnosti školní docházky, jak tomu bývalo ještě v nedávné době.

Děti s mentální retardací potřebují v různých etapách svého vývoje trpělivé výchovné vedení, citové zázemí a vhodnou péči s individuálním přístupem, která se posléze pozitivně projeví v kvalitě a úrovni jejich pozdějšího života. V této oblasti došlo v naší zemi od devadesátých let dvacátého století k výrazným pokrokům, k nimž lze zařadit intenzivní hledání nových vzdělávacích forem, které by byly adekvátní potřebám těchto dětí. Strukturované učení je speciální výukový program vytvořený pro děti s autismem a svým uspořádáním je vhodný i pro děti s různým stupněm mentální retardace.

Protože se osoby s mentální retardací vzhledem k svému postižení v oblasti intelektového vývoje obtížněji adaptují pro život ve společnosti, domnívám se, že systematická péče, přehlednost a pravidelnost strukturovaného učení jim přinese úlevu a pomoc v chápání pravidel jejich nejbližšího okolí a tím umožní rychlejší a optimální rozvoj ve všech oblastech vývoje.

Pro svou diplomovou práci jsem volila téma využití strukturovaného učení u dětí s mentální retardací, protože šestým rokem používám tuto výukovou metodu ve své

praxi. Na případových studiích dětí s různým stupněm postižení se pokusím potvrdit úspěšnost a vhodnost využití strukturovaného učení u dětí s mentální retardací, a to na základě získaných výsledků v oblasti psychického, rozumového a sociálního vývoje sledovaných dětí.

Co znamená pojem mentální retardace, jak je charakterizován autismus a proč je strukturované učení vhodnou výukovou metodou pro výchovu a vzdělávání dětí s mentální retardací, to jsou otázky, na které čerpám odpovědi z rozsáhlé odborné literatury v teoretické části své diplomové práce.

Na základě tří až pětiletého pozorování psychického a rozumového vývoje sledovaných dětí v podmínkách strukturované výuky, se pokusím provést zhodnocení pokroků dětí v různých oblastech vývoje a posoudit roli strukturovaného učení ve výchově a vzdělávání dětí s mentální retardací.

1 Mentální retardace

Každý člověk je svébytný subjekt s charakteristickými osobnostními rysy. Zrovna tak i člověk s mentální retardací, na kterého se vztahují veškerá lidská práva.

V široké veřejnosti jsou používány pojmy typu: jedinec mentálně postižený, opožděný, duševně zaostalý či retardovaný. Je tato terminologie z hlediska respektování důstojnosti každé lidské bytosti správná?

Humanizace společnosti se projevuje mimo jiné i ve verbálně vyjadřovaných postojích k postiženým lidem, s čímž souvisí upouštění od termínů, které se staly společensky nepřijatelnými (mentálně retardovaný, mentálně postižený, defektní) a nahrazují je termíny, které nemají stigmatizující nádech. Švarcová (2003, s. 26) uvádí: „Organizace Inclusion Internacionál, dříve známá jako Mezinárodní liga asociací pro osoby s mentálním handicapem (ISLMH), doporučuje užívat označení **člověk** (dítě, mladistvý) **s mentálním postižením** (s mentální retardací). Tím má být vyjádřena skutečnost, že retardace není integrální součástí člověka, ale je pouze jedním z mnoha jeho osobnostních rysů“.

Dalším užívaným termínem je pojem handicap. Tento pojem chápe Vágnerová (1999, s. 98) spíše za „komplex znevýhodnění různého druhu, především sociálního, která z něho vyplývají a jsou do značné míry odstranitelné“.

1.1 Vymezení pojmu mentální retardace

Jedním z důležitých pilířů pro jakoukoliv práci (pedagogickou, psychologickou či rehabilitační) s osobou s mentální retardací, je vymezení pojmu mentální retardace.

Vymezení pojmu mentální retardace nemá pouze teoretický význam, ale především význam praktický. Z hlediska speciálně pedagogického působení jsou základní teoretické znalosti nezbytné.

Mentální retardace jako „zastřešující“ termín pro jedince s poruchami intelektu se začal v odborné terminologii šířeji používat až po konferenci Světové zdravotnické

organizace v roce 1959 v Miláně. Ve svém globálním pojetí vystihuje medicínské, psychologické, pedagogické a sociální aspekty života mentálně retardovaného člověka. Tento interdisciplinární charakter se pak promítá do širokého spektra definic, které jsou vytvářeny dle výchozích teoretických postojů jednotlivých definujících autorů.

Novotná, Kremličková (1997, s. 65) definují mentální retardaci jako „celkové nevyvinutí osobnosti s výrazným postižením intelektové oblasti. Mentálně postižení jedinci se vyznačují specifickými zvláštnostmi jak biologické, psychické, tak i sociální povahy. Zvláštnosti v jejich vývoji závisí na charakteru postižení, na jeho hloubce i na příčinách vzniku“.

Podle Švarcové (2000, s. 24) „mentálně retardovaní (postižení) jsou takoví jedinci (děti, mládež i dospělí), u nichž dochází k zaostávání vývoje rozumových schopností, k odlišnému vývoji některých psychických vlastností a k poruchám v adaptačním chování“.

Velmi často je uváděna i definice Vágnerové (1999, s. 146), která charakterizuje mentální retardaci jako „souhrnné označení vrozeného defektu rozumových schopností. Postižení je definováno jako neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje (méně než 70% normy), přestože byl takový jedinec přijatelným způsobem výchovně stimulován. Nízká úroveň inteligence bývá spojena se snížením či změnou dalších schopností a odlišnostmi ve struktuře osobnosti“.

Valenta, Müller (2003, s. 14) definují mentální retardaci jako „vývojovou duševní poruchu, se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i postnatální etiologií“.

Pipeková (Vítková, 2004, s. 293) uvádí definici Dolejšího (1973), která v sobě zahrnuje aspekty osobnosti i vlivy sociálního prostředí. „Mentální retardace je vývojová porucha integrace psychických funkcí různé hierarchie s variabilní ohraničeností a celkovou subnormální inteligencí, závislá na některých z těchto činitelů: na nedostatečných genetických vloh; na porušeném stavu anatomicko-fyziologické struktury a funkce mozku a jeho zrání; na nedostatečném nasycování základních psychických potřeb dítěte vlivem deprivace senzorické, emoční a kulturní; na deficitním učení; na zvláštnostech vývoje motivace, zejména negativních zkušenostech jedince po opakovaných stavech frustrace i stresu; na typologických zvláštnostech vývoje osobnosti“.

Uvedení autoři společně zdůrazňují aspekt intelektového vývoje a vývoje rozumových schopností. Tyto základní aspekty definují buď jako celkové nevyvinutí osobnosti s výrazným postižením v intelektové oblasti nebo jako zaostávání vývoje rozumových schopností či mentální retardaci označují jako vrozený defekt rozumových schopností spolu se sníženou inteligencí. Dolejší navíc vedle aspektů osobnosti uvádí i vlivy sociálního prostředí.

Čáp, Mertin (1990, s. 94) také definují mentální retardaci hlavně na základě vývoje inteligence: „Pojmem mentální retardace označujeme stav zastaveného, opožděného nebo neúplného vývoje inteligence, který charakterizuje především podprůměrná inteligence“. V současné době jsou již překonané definice, které vymezují mentální retardaci pouze na základě vývoje inteligence.

Černá (1995, s. 12) seznamuje s definicí, uvedenou v Terminologickém speciálně pedagogickém slovníku, vydaném UNESCO v roce 1983: „Pojem mentální retardace se vztahuje k podprůměrnému obecně intelektuálnímu fungování osoby, která se stává zřejmým v průběhu vývoje a je spojeno s poruchami adaptačního chování. Poruchy adaptace jsou zřejmé: - z pomalého tempa dospívání

- ze snížené schopnosti učit se
- z nedostatečné sociální přizpůsobivosti“.

Z uvedených definic je patrné, že většina autorů užívá termínu mentální retardace a dále z výše uvedeného vyplývá, že podstatou mentální retardace je trvalé snížení rozumových schopností, způsobené nedostatečností nebo poškozením mozku v ranném stádiu vývoje dítěte.

Rozumové schopnosti zahrnují schopnost myslet, schopnost učit se a schopnost přizpůsobovat se požadavkům svého okolí (srov. Pipeková, 1998). S čímž souvisí přiměřený rozvoj poznávacích schopností, schopnost řešit úkoly vyplývající ze situace a schopnost tvořivě zasahovat do okolního světa.

V současném pojetí mentální retardace je zdůrazňován multidimenzionální charakter, který postihuje medicínské, fyziologické, psychologické, pedagogické a sociální aspekty jedince.

Ať už při vymezování pojmů používáme termín „mentální retardace“ či „mentální postižení“ (ve většině publikací jsou termíny chápány jako synonyma), vždy o jedincích se sníženými rozumovými schopnostmi hovoříme jako o lidech s mentálním postižením. Toto označení umožňuje chápat člověka především jako osobnost a retardaci pouze jako jeden z mnoha osobnostních rysů.

Od mentální retardace, kdy jde o stav trvalý, vrozený nebo časně získaný, musíme odlišovat defekty získané po druhém roce života. **Demence**, neboli úbytek intelektových schopností vzniká v důsledku poškození mozku různého druhu během života jedince, zpravidla po dovršení druhého roku věku. Podle Švarcové (2003) porucha může mít progresivní tendenci nebo se zastaví a stav se dále nezhoršuje. Demence způsobuje převážně nerovnoměrný úbytek intelektových schopností. Příznakem demence je zvýšená dráždivost, únava, emocionální labilita, výkyvy v pozornosti, poruchy paměti a učení. Dochází ke změnám ve struktuře osobnosti jedince (necitelnost, egoismus, bezohlednost).

Pro většinu demencí je zpočátku charakteristické lokální poškození mozku a poté i psychiky. Někdy se hovoří o „intelektových ostrovech“ mentálních funkcí, jelikož jsou některé mechanismy poškozené, jiné nikoliv (srov. Valenta, Müller, 2003).

Hraniční pásmo mentální retardace je označováno termínem **oligofrenie** (dříve slabomyslnost). Toto pásmo představuje stupeň inteligence na úrovni mírného až hlubokého podprůměru. Rozeznává se primární oligofrenie jakožto důsledek dědičných faktorů, která se většinou pohybuje v horním pásmu postižení a oligofrenie sekundární, způsobena orgánovým poškozením mozkové tkáně (srov. Valenta, Müller, 2003).

Mentální retardace, která vzniká v důsledku působení vnějšího prostředí je označována termínem **pseudooligofrenie**. Není způsobena poškozením CNS, ale výchovnou zanedbaností, sociokulturním znevýhodněním jedince, psychickou deprivací. Je-li dítě výrazně zanedbáváno a nedochází u něj k rozvoji rozumových schopností odpovídajících jeho věku, jeví se jako mentálně postižené. Pseudooligofrenie se projevuje opožděním řeči, myšlení a schopnosti sociální adaptace. U dětí můžeme pak pozorovat i poruchy chování, např. negativismus, odmítání kontaktu s okolím, apatii. Tento stav nemusí být trvalý, v podnětném prostředí a vhodným výchovným působením může dojít ke zlepšení stavu (srov. Pipeková 1998).

1.2 Etiologie mentální retardace

Na vzniku mentální retardace se podílí celá řada příčin, které se vzájemně ovlivňují, prolínají a spolupůsobí. Mnohé z nich nebyly dosud přesně rozpoznány. Většinou nelze jednoznačně určit, zda je mentální retardace způsobená pouze biologickými jevy a do jaké míry se na ní podílejí vlivy sociální a životní zkušenosti. Při diagnostice jedince s mentální retardací můžeme často v jeho anamnéze objevit více faktorů etiologicky významných (srov. Černá, 1995).

Mentální opoždění může být způsobeno jak **endogenními** příčinami, tak příčinami **exogenními**. K vnitřním činitelům patří genetické vady zakódované již v pohlavních buňkách, k vnějším pak ty, které vznikají před narozením (prenatální), v době porodu a krátce po něm (perinatální) i v době po narození (postnatální). Švarcová (2003, s. 56) uvádí nejčastější příčiny mentální retardace:

Následky infekcí a intoxikací:

- prenatální infekce (např. zarděnková embryopatie, kongenitální syfilis),
- postnatální infekce (např. zánět mozku),
- intoxikace (např. toxémie matky, otrava olovem),
- kongenitální toxoplasmóza.

Následky úrazů nebo fyzikálních jevů:

- mechanické poškození mozku při porodu (např. novorozenecká hypoxie),
- postnatální poškození mozku nebo hypoxie.

Poruchy výměny látek, růstu, výživy:

- např. mozková lipoidóza,
- hypotyreóza-kretenismus,
- fenyketonurie,
- glykogenózy a další.

Makroskopické léze mozku:

- novotvarem,
- degenerací,
- postnatální sklerózou.

Nemoci a stavy, způsobené jinými a nespecifickými prenatálními vlivy:

- např. vrozený hydrocefalus,
- mikrocefalie,
- kraniostenóza a další.

Anomálie chromozomů:

- např. Downův syndrom.

Nezralost (stavy při nezralosti bez zmínky o jiných chorobných stavech).

Vážné duševní poruchy.

Psychosociální deprivace (stavy se snížením intelektu vlivem nepříznivých sociokulturních podmínek).

Jiné a nespecifické etiologie.

Následky poškození mozku se obvykle označují jako **encefalopatie**.

Mentální postižení vzniká také na základě nižšího nadání a výchovné nepodnětnosti či zanedbanosti. Většinou jde o děti podobně postižených rodičů, jejichž vzdělanostní úroveň je nízká. Takoví rodiče předávají dětem horší genetické předpoklady k rozvoji rozumových schopností, ale také nejsou schopni dětem poskytnout přiměřenou výchovu (srov. Švarcová, 2003).

1.3 Klasifikace mentální retardace

Při klasifikaci mentální retardace jsou užívána nejrůznější hlediska, z nichž nejčastější je hloubka a závažnost postižení, hledisko etiologické a symptomatologické. Podle Procházkové (In Vítková 1998) není žádná klasifikace zcela přesná, protože většinou uvádí pouze jedno hledisko, opomíjí vývoj jedince a nepočítá s nerovnoměrností v postižení jednotlivých stránek osobnosti, která je pro osoby s mentální retardací tak typická.

V roce 1992 vstoupila v platnost nová verze Mezinárodní klasifikace nemocí zpracovaná světovou zdravotnickou organizací v Ženevě, která dělí mentální retardaci do šesti základních kategorií.

„Mentální retardace patří do oboru psychiatrie, proto má jako první označení písmeno F. Oddíl F70-F79 je pak celý věnován mentální retardaci a toto označení je považováno za základní kód“ Pipeková (In Vítková 2004, s. 296).

„Zařazování do těchto kategorií se řídí výsledky dosaženými v IQ testu, přičemž je zdůrazněno, aby IQ byl měřen standardizovaným testem, a aby byl vyšetřovanému předkládán vždy v takových podmínkách, v nichž lze získat údaje co nejspolehlivěji“ (Černá aj. 1995, s. 14). Inteligenční koeficient se u osob s mentální retardací měří velmi špatně právě pro jejich poruchy adaptačního chování a zaostávání ve vývoji rozumových schopností. Při vyšetření je nutné zajistit takové podmínky, aby získané údaje byly co nejspolehlivější. Vždy však záleží na momentální psychické dispozici testovaného, na kvalitě testů i na způsobu kladení otázek. Proto se stává, že naměřené hodnoty často kolísají. Jsou proto pouze orientační. Rozhodující pro určení pásma mentální retardace musí být především kvalita zvládnutí životních nároků dítěte (dospělého) v jeho prostředí (srov. Říčan, Krejčířová 1997).

F 70	Lehká mentální retardace	IQ 50 - 69
F 71	Středně těžká mentální retardace	IQ 35 - 49
F 72	Těžká mentální retardace	IQ 20 - 34
F 73	Hluboká mentální retardace	IQ <20
F 78	Jiná mentální retardace	stanovení IQ je nemožné, nemožné
F 79	Nespecifikovaná mentální retardace	MR je prokázána, ale není dostatek informací

1.4 Psychologická charakteristika jedince s mentální retardací

Za orientační diagnostické kritérium při určení mentálního deficitu je považován snížený inteligenční kvocient. S tím souvisí snížení poznávacích schopností a

omezenější potřeba zvědavosti. Orientace v běžném prostředí je pro člověka s mentální retardací daleko náročnější a okolní svět je méně srozumitelný. Osoba s mentálním deficitem realizuje tak své schopnosti v situacích mnohonásobně náročnějších než lidé nepostižení.

Psychický vývoj je zákonitým procesem, ve kterém na sebe navazují jednotlivé vývojové fáze, pro které jsou typické určité změny. Vývoj nebývá zcela plynulý a rovnoměrný, probíhá u každého jedince individuálním tempem. Tento celistvý proces zahrnuje somatickou i psychickou složku. Vývoj je výsledkem interakce dědičných předpokladů a vnějších sociokulturních vlivů. Uskutečňuje se prostřednictvím učení a zrání (srov. Vágnerová, 2000).

V průběhu svého života se děti s mentální retardací vyvíjejí podobně jako zdravé děti. Švarcová (2000, s. 35) uvádí: „Bylo výzkumně zjištěno, že psychika se vyvíjí i při nejtěžších stupních mentálního postižení. Psychický vývoj je specifický jev dětského věku a bylo klinicky prokázáno, že probíhá i při nejtěžším patologickém stavu organismu. Klasik vývojové psychologie L. S. Vygotskij dokázal již ve třicátých letech tohoto století, že duševní vývoj mentálně postižených dětí při veškeré svéráznosti probíhá podle týchž základních zákonitostí jako vývoj normálního dítěte“.

Psychický vývojový proces dětí s mentálním deficitem sice probíhá, ale je charakterizován určitými zvláštnostmi. **Zvláštnosti psychického vývoje dětí s mentální retardací** se podle Švarcové (2000) nejvýrazněji projevují v těchto oblastech:

- opožděná a omezená schopnost vnímání
- omezená schopnost abstrakce a zobecňování
- stereotypnost a rigidita myšlení
- poruchy vizuomotoriky a pohybové koordinace
- pomalé tempo osvojování nových vědomostí a nestálost uchovávání spojená s nepřesností vybavování
- emoční nevyspělost a nízká úroveň sebekontroly
- zvýšená dráždivost a větší pohotovost k afektivním reakcím
- nedostatek vůle
- nedostatky v osobní identifikaci a ve vývoji „já“
- nerovnováha aspirací a výkonů
- zvýšená potřeba uspokojení a bezpečí
- formální i obsahové postižení řeči, jazyková necitlivost

- poruchy v interpersonálních skupinových vztazích a v komunikaci
- snížená přizpůsobivost k sociálním požadavkům

Tyto zvláštnosti psychického vývoje jedinců s mentální retardací jsou individuálně modifikovány v závislosti na hloubce postižení, ale i v závislosti na výchovném a sociálním prostředí.

Aby si člověk s mentální retardací do jisté míry uvědomoval vlastní osobu vyžaduje, aby měl schopnost porozumět okolí, uměl předvídat důsledky svých činů a aby byl schopen aktivně uspokojovat své potřeby.

Základní potřeby osob s mentálním deficitem jsou stejné jako u zdravých osob, ale mohou být v důsledku mentálního deficitu různým způsobem modifikovány. Osoba s mentální retardací dosahuje uspokojování svých potřeb bez zábran, ale často vzhledem k mentální úrovni nedokáže tyto své potřeby projevit.

Velmi silná bývá u osob s mentální retardací potřeba citové jistoty a bezpečí. Důležitá je blízkost „svého“ člověka, stabilní a známé prostředí, což působí kladně na celkovou rovnováhu a stabilitu jedince.

Nezbytná je i potřeba stimulace, avšak musí být přiměřená k možnostem jedince, aby nedocházelo k nadměrnému zatěžování. Mentálně retardovaní mají nižší potřebu podnětové proměnlivosti a preferují spíše stereotypní, jednoduchou a srozumitelnou stimulaci.

Sebehodnocení či sebepojetí osob s mentálním deficitem není zcela objektivní, což je důsledkem omezeného chápání jejich reálných kompetencí. Bývá nekritické a ovládané především emocionálně. Vágnerová (2004, s. 299) uvádí: „Vzhledem k omezené soudnosti závisejí prakticky celý život na názorech jiných lidí. Ty přijímají zcela jednoznačně, jako danost, bez korekce. Nekritičnost a zvýšená sugestibilita jsou příčinou snadné ovlivnitelnosti. Na druhé straně je neschopnost přesně chápat význam negativního hodnocení jinými lidmi do určité míry chrání, zejména pokud mají přijatelné zázemí“.

Mentálně retardovaný jedinec má více či méně snížené schopnosti generalizace, diskriminace a verbalizace, což narušuje možnosti využití minulé zkušenosti při vypořádávání se se skutečností. Müller (2002, s. 23) v této souvislosti uvádí: „Tím je narušena funkce „já“... „Já“ mentálně retardovaných nesprávně dekóduje okolní impulsy – nedokáže třeba zevšeobecnit, že jistá činnost je nevhodná v různých situacích (jeho tzv. „ideální já“ je příliš strohým, zjednodušeným souhrnem vzorů chování) – nedokáže mnohdy rozlišit podstatné a nepodstatné – „uchopit“ své zkušenosti za

pomoci jazyka. Jejich „já“ se tak dostává do častých konfliktů s požadavky reálného světa ...“ Pozitivní sebehodnocení slouží jako základ pozitivní motivace, ale pokud neodpovídá skutečnosti, může vést k sociálně rušivým projevům chování.

1. 5 Výchova a vzdělávání žáků s mentální retardací

Na osoby s mentální retardací se vztahují veškerá lidská práva, která vycházejí z respektování důstojnosti každé lidské bytosti a tvoří základ spravedlivého uspořádání demokratické společnosti. Mezi základní lidská práva patří právo na vzdělání.

Nový školský zákon č. 561/2004 Sb., ze dne 9. února 2005 upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanovuje podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání.

Zákon mimo jiné stanovuje právo na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v takové formě, která odpovídá jejich vzdělávacím potřebám a možnostem. Zákon dále uvádí, že jsou zřizovány školy pro děti se zdravotním postižením nebo v rámci školy jednotlivé třídy s upravenými vzdělávacími programy. Žáci s těžkým mentálním postižením, žáci s více vadami a žáci s autismem mají právo se vzdělávat v základní škole speciální, nejsou-li vzdělávání jinak. V novém školském zákoně se tedy upustilo od dřívějších názvů škol, které právě svým pojmenováním - speciální, zvláštní škola – podtrhovaly defekt či handicap dítěte.

V návaznosti na Bílou knihu a ve snaze o zefektivnění české vzdělávací soustavy vznikly nově strukturované kurikulární dokumenty, mezi něž patří Rámcový vzdělávací program (RVP).

Je to dokument, který vymezuje představy státu o obsahu a zaměření základního vzdělávání. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání stanovuje prostor, ve kterém se škola (učitelé) musí pohybovat při realizaci základního vzdělávání (Jeřábek, Tupý 2002).

Jako samostatná příloha RVP ZV byl vydán **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání upravený pro žáky s mentálním postižením**. Je otevřeným dokumentem, který může být upravován podle zkušeností s realizací kurikulárních programů (Jeřábek, Tupý 2005).

V pracovní verzi RVP ZV-MP jsou vytyčeny a vysvětleny úkoly, na které klade tento nově koncipovaný vzdělávací dokument důraz a o které tento vzdělávací program usiluje:

- umožnit žákům osvojit si strategii učení a motivovat je pro celoživotní učení
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- vést žáky k všestranné a účinné komunikaci
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako samostatné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací, rozvíjet vnímavost k lidem a svému prostředí, přírodě
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit zdraví a být za ně odpovědný
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet své schopnosti i reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi (Jeřábek, Tupý, 2005).

Podle vyhlášky ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných se speciální vzdělávání poskytuje žákům na základě pedagogického nebo psychologického vyšetření školským poradenským zařízením. O zařazení do režimu speciálního vzdělávání rozhodne rozsah a závažnost postižení.

Touto vyhláškou se zrušuje vyhláška MŠMT č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách.

Cílem pedagogického působení na osoby s mentální retardací je dosažení maximálně možného stupně rozvoje jejich osobnosti a nalezení optimálního místa pro jejich uplatnění v životě a ve společnosti.

Jsou osoby s mentálním deficitem schopny osvojit si základní vědomosti, dovednosti, návyky a společenská pravidla v takové míře, která jim umožní plnou nebo alespoň částečnou integraci?

Odpověď závisí na mnoha faktorech. V případě dostatečně dlouhodobé, promyšlené a systematické výchovně vzdělávací činnosti se mohou intelektuální schopnosti a sociální přizpůsobivost v pozitivním smyslu měnit, ale samozřejmě v závislosti na stupni a hloubce postižení.

Možnosti rozvoje osobnosti jakéhokoliv jedince můžeme hodnotit podle toho, jaký mají dopad na jeho osobnostní strukturu. Müller (2002, s. 22) v této souvislosti uvádí: „Pojem „struktura osobnosti“ vyjadřuje vnitřní uspořádání osobnosti, tj. skladbu jejích prvků (dispozic), které jsou chápány jako elementy funkcí různých kategorií (výkonu, motivace, hodnocení, formální reaktibility atd. – tj. schopnosti, motivy, postoje, temperament atd)“. Pro úspěšnou výchovně vzdělávací práci je tedy v zájmu speciálního pedagoga působit na ovlivnění strukturálních vývojových změn s pomocí odpovídajícího výchovného a sociálního prostředí a z nezbytnými znalostmi z obecné psychologie.

Speciální pedagog by měl volit ve výchovně vzdělávacím působení úměrné požadavky, které spočívají v dostatečném zatěžování rozumové složky žákovy osobnosti v takových aktivitách, které podporují jeho zdravé sebevědomí. Důležité a nezanedbatelné jsou i adekvátní postoje ze strany pedagoga k žákovi. Chce-li pedagog, aby dítě s mentální retardací dosáhlo svých potencionálních možností, musí své úsilí přizpůsobit také jednotlivým vývojovým etapám a poskytnout dítěti adekvátní pomoc v adekvátní čas. Určujícím faktorem je stupeň mentální retardace, osobnost dítěte, ale také prostředí, kterým je dítě obkloповáno. Speciálně pedagogická příprava musí být zvláště propracovaná a citlivá, protože případné neúspěchy nepříznivě ovlivňují další vývoj dítěte. Müller (2002, s. 57) uvádí: „Ve výchově, stejně jako ve vyučování mentálně retardovaných hraje rozhodující úlohu fakt, že jsou podstatně ovlivňovány specifiky mentálního postižení. To znamená, že obsah, metody i formy psychopedova působení se hlavně musí řídit individuálními zvláštnostmi každého postiženého jedince“. Šíře specifík u dětí s mentálním deficitem neumožňuje, aby tyto děti byly vyučovány a vychovávány šablonovitě, tzn. pomocí předem stanovených neměnných obsahů, forem a prostředků. S dětmi se pracuje dle individuálních vzdělávacích programů, nikoliv podle jednotných osnov, protože každé dítě má své jedinečné potřeby.

Závěrem lze shrnout, že mentální retardace je stavem vrozeným a trvalým na rozdíl od demence a pseudooligofrenie. Je charakterizována nízkou úrovní rozumových schopností. Její závažnost stejně jako příčiny mohou být různé. Mentální retardace se člení do šesti základních kategorií podle dosažených výsledků ve standardizovaných inteligenčních testech. Každý člověk s mentálním postižením je svébytným subjektem s charakteristickými osobnostními rysy, kterými se odlišuje od ostatních. Přesto se však u těchto jedinců objevují určité společné znaky.

2 Autismus

„Řeč je stříbro, zviditelnění předmětů, činností a pojmů je zlato“.

Peeters

Dnešní svět je značně variabilní a mnohorozměrný. Musíme vynaložit určité úsilí, abychom se v něm zorientovali a žili kvalitním životem. Co ale znamená kvalita života? Pro většinu lidí je to proměnlivý a v podstatě spokojený stav mysli, který je charakterizován fyzickou, duševní a emocionální pohodou, společnými prožitky a výlety. Ale co představuje kvalita života pro osoby s autismem, které mají omezenou schopnost sdělovat, cítit, chápat souvislosti, natož chápat okolní svět?

2.1 Charakteristika autismu

Stále přijímáme ze světa a z okolí informace, které si určitým způsobem vyhodnocujeme, řadíme je k těm, které už známe a tím si vytváříme určitý pohled na život.

Jsme v kontaktu s událostmi, s ostatními lidmi a vzájemně na sebe působíme. Při této vzájemné interakci jsme každý den plni pocitů štěstí, lásky, radosti nebo smutku, nenávisti či soucitu.

Lidé s diagnózou autismus nerozumí okolnímu světu a svět nechápe je. Informace na ně působí bez souvislostí a ostatní lidé nejsou pro ně důležití. Kvalita vztahů a tím i kvalita života je narušena a porucha těchto vztahů představuje pro osoby s autismem největší problém.

Děti s autismem nerozumí komunikaci mezi lidmi a sociálnímu chování, mají problémy s rozvojem představivosti. To, co z okolí vnímají a pozorují jim nedává smysl. Nejsou schopni porozumět tomu, co ostatní cítí, co si myslí, jaké mají úmysly či přání. Neumí číst z očí, gest, postojů či výrazů obličeje. Pochopit sociální chování vyžaduje schopnost abstraktního pohledu a flexibilitu, s čímž se nepružný kognitivní styl dětí s autismem nemůže vyrovnat.

Termín autismus poprvé použil E. Bleuler v roce 1911, který jej považoval za primární příznak schizofrenie, jakési stažení do sebe a sociální izolaci. A byla to právě sociální izolace, která vedla Leo Kanner (v roce 1943) k tomu, že poruchu nazval „poruchou afektivního kontaktu“ neboli „infantilním autismem“. Mnozí si autismus spojí se symptomem uzavřenosti (autos-sám). Podle současné všeobecně přijaté vědecké definice autismu, je uzavřenost možnou, ale není nezbytnou charakteristikou autistického postižení.

Jelínková (2000, s.4) uvádí: „Kanner předpokládal, že tyto děti přicházejí na svět s vrozenou neschopností navazovat normální biologicky podmíněný kontakt s lidmi. Mnohaletým studiem došel Kanner k závěru, že tato sociální izolace nemusí být definitivní, že takto postižené děti se i v oblasti sociálních vztahů rozvíjejí určitým způsobem a mnohé se nakonec začnou zajímat i o společenství lidí“.

Dnes je **autismus** definován jako **pervazivní vývojová porucha**, což znamená, že na rozdíl od specifických vývojových poruch se postižení projeví ve všech funkčních oblastech. Vágnerová (2004, s. 317) uvádí: „**Pervazivní vývojové poruchy závažným a komplexním způsobem poškozují psychický vývoj takto postižených dětí.** Termín pervazivní vývojová porucha je společným označením pro závažnější poruchy, které se projevují již od raného dětství“.

Typickou pervazivní poruchou je **dětský autismus**, který se projevuje před věkem tří let a je v psychologickém slovníku definován jako: „porucha sociální interakce, porucha komunikace, výskyt stereotypního opakujícího se chování, nejvýrazněji vystupuje do popředí chybení sociálně-emoční a verbální i neverbální komunikační

vzájemnosti, nedostatečné užívání řeči, porucha je třikrát až čtyřikrát častější u chlapců než u dívek, stereotypní způsoby chování jsou rigidní, mají charakter nefunkčních rituálů, jejich narušení je těžce snášeno, přidruženy bývají různé fobie, poruchy příjmu jídla, záchvaty vzteku, agrese, sebezraňování, deficity pokračují během dospělosti, takže syndrom se může vyskytovat v každé věkové skupině, u postižených jsou zastoupeny všechny stupně IQ, s výraznou převahou případů s mentální retardací, zahrnuje stavy dříve označované jako autistická porucha, infantilní autismus, infantilní psychóza, Kannerův syndrom“ (Hartl, Hartlová, 2004, s. 63).

Od dob Leo Kannerova roste počet výchovně vzdělávacích strategií a objevují se nové informace, ale příčiny nebyly dosud plně odhaleny. Z dosavadních výzkumů vyplývá, že příčinou autismu mohou být různé stavy, které poškozují vývoj mozku před, v průběhu nebo po narození, často jsou uváděny i genetické faktory. Autismus je onemocnění poměrně vzácné, jeho výskyt se v literatuře uvádí v poměru asi u jednoho až pěti z deseti tisíc narozených lidí (srov.Švarcová, 2000).

Kromě dětského autismu jsou do kategorie pervazivních vývojových poruch dále zařazovány tyto:

- Hellerův syndrom
- Aspergerův syndrom
- Rettův syndrom

Hellerův syndrom postihuje děti až po uplynutí určitého období normálního raného vývoje a je označován jako **dezintegrační porucha** v dětství. Po druhém roce věku dítěte se začnou projevovat obtíže v oblasti motoriky a řeči. Jde o úbytek rozumových schopností, tj. o ranou demenci. Chlapci onemocní častěji než dívky, přibližně v poměru 4 : 1. Příčina tohoto onemocnění dosud není známá.

Aspergerův syndrom je charakterizován **disharmonickým vývojem osobnosti** s převažující poruchou v oblasti sociální interakce a komunikace. Obtíže v navazování vztahů bývají zřetelné již od raného dětství, ale **inteligence těchto dětí je zpravidla plně v normě** a ani vývoj řeči nebývá vážněji opožděn. Řeč však může vykazovat řadu nápadností a častá je motorická neobratnost. Typické je chybění sociální empatie, metafory chápou doslovně, mívají problémy v oblasti sociální adaptace. Tato porucha je opět častější u chlapců, v poměru 8 : 1. Její příčina není jednoznačně určena.

Rettův syndrom je geneticky podmíněné **neurodegenerativní onemocnění**, které postihuje pouze dívky. V důsledku genové odchylky dojde k poruše tvorby látky důležité pro ty oblasti mozku, které se podílejí na zpracování sensorických podnětů.

Trpí jí 0,007% dívčí populace. Příznaky této vady nemusí být od začátku zcela zřejmé, ale jedná se o onemocnění vrozené, které se začíná zřetelně projevovat v 9 – 18 měsících. Dívky se vyvíjejí téměř normálně do určitého období, kdy nastává stagnace nebo regrese. Během tohoto období dítě ztrácí dosud získané dovednosti a postupně dochází ke zhoršení stavu, které odpovídá úrovni těžké mentální retardace. Postižení centrální nervové soustavy je těžké a vede k plné či částečné závislosti na druhé osobě do konce života (srov. Vágnerová, 2004).

Přes velkou rozmanitost projevů uvnitř autistického spektra projeví se kvalitativní postižení především ve třech oblastech: v oblasti **komunikace**, v oblasti **sociálních vztahů** a v oblasti **představivosti**. Problémy jsou doprovázeny omezeným okruhem zájmů, neúčelným repetitivním chováním a bizarními rituály. Nedostatky v těchto třech oblastech patří k definujícím prvkům autismu a nazývají se **triádou postižení**.

Nejčastěji uváděné problémy:

V oblasti komunikace:

- dítě je netečné ke společenským zvyklostem při komunikaci
- mluví na lidi, ale ne s nimi
- nechápe, že řeč je nástrojem sdělení informací druhým
- může být schopné požádat o svou potřebu, ale nedokáže vyjádřit své pocity nebo myšlenky
- chybí chápání emocí, idejí i víry ostatních lidí
- nerozumí významu gest, výrazu tváře, tónu hlasu
- pokud mluví, neužívá řeč ke společenskému kontaktu

V oblasti sociálních vztahů:

- dítě je netečné k lidem i k dětem
- je pasivní při společenském kontaktu, velmi zřídka samo navazuje kontakt
- přistupuje k lidem zřídka, podivným, nepřiměřeným repetitivním způsobem, bez zájmu o reakci toho, ke komu přistupuje
- nechápe sociální chování ostatních lidí

V oblasti představivosti:

- dítě je neschopné představivosti při hře s věcmi, hračkami, s dětmi nebo dospělými
- zaměřuje se na drobné nebo triviální předměty kolem, které jsou pro ostatní nedůležité
- má omezený rozsah činností, které stále opakuje
- postrádá smysl pro sledování konverzace, smysl pro humor

Kromě triády postižení je dítě s autismem zaujato repetitivními činnostmi. Například třepe prsty, točí předmětem, mává rukama. Může trvat na vykonávání určitých rituálů (chodit stále stejnou cestou, opakovat určité pohyby) nebo si vypěstuje zálibu v řazení předmětů do určitých vzorců, sbírá drobné předměty apod. Může se ptát stále na jednu a tutéž věc a vyžadovat stále stejnou odpověď.

Časté jsou také různé poruchy chování, jako například: utíká, křičí, ubližuje sobě nebo ostatním, vyhazuje a ničí věci, chová se nepřiměřeně situacím apod. Schopler (1998, s. 16) uvádí: „Byl to právě nejneobvyklejší způsob chování, který přitahoval největší pozornost, byly to přesně ty projevy chování, které se vyskytují jen u autistických dětí, ne u jiných. Ve skutečnosti bylo popsáno tolik druhů neobvyklých chování, kolik bylo dětí s autismem. Některé z nich tleskají rukama, jiné otáčejí předměty nebo je strkají do úst, opět jiné zaměňují zájmena, některé nemluví, některé nekonečně opakují televizní reklamy, u jiných se projevují další formy poruch řeči. Některé jsou hyperaktivní, zatímco jiné nereagují ani na bolestivé podněty“.

Některé děti s autistickou diagnózou mohou mít různé zvláštní schopnosti, které jsou na mnohem větší úrovni než jejich ostatní dovednosti. Je to například v oblasti hudby, výtvarného umění, numerických schopností nebo sestavování složitých skládaček. Některé děti mají pozoruhodnou paměť na data, nebo na věci, které je zvlášť zajímají.

Postižení ve výše uvedených oblastech je vážné, neznamená to však, že život takto postižených nelze zlepšit. Podstata problémů se léčit nedá, lze však minimalizovat obtíže, které z těchto deficitů plynou a předcházet sekundárním problémům vyrůstajícím z tohoto postižení.

2. 2 Obecné principy výchovy a vzdělávání dětí s autismem

Autismus jako pervazivní vývojová porucha je organické povahy a nemá sociální původ. Švarcová (2000, s. 127) uvádí: „ Dříve se soudilo, že autismus je spojen s nedostatečnou emocionální vybaveností matky a že je důsledkem příliš racionální citově chladné výchovy zejména matek intelektuálek. Až v šedesátých letech se začaly rozšiřovat informace o organické povaze tohoto onemocnění. Proto se v léčbě autismu začal klást větší důraz na výchovu a vzdělávání než na psychoterapii“.

Vzdělávat autistické dítě klasickým způsobem je jako nutit nevidomé dítě číst v obrázkové knížce a neslyšící dítě poslouchat rozhlasové vysílání. Doba, kdy byli autisté považováni za nevzdelavatelné, již minula. Výzkum pokročil tak daleko, že byly nalezeny a v praxi ověřeny metody, které umožňují pracovat s autistickými dětmi, rozvíjet jejich schopnosti, zvyšovat jejich samostatnost a celkově zmenšovat jejich handicap vůči okolnímu světu, podobně jako je tomu u smyslových poruch.

Naučit autistické dítě základním dovednostem vyžaduje vytrvalost, systematickosti a dlouhodobé vykonávání pravidelných činností celého nejbližšího okolí spolu se speciálním pedagogem.

Aby postižený autismem byl co nešťastnější, uvádí Gillberg a Peeters (2003, s. 87) několik zásad: „ měl by:

- mít ve svém životě určitou míru předvídatelnosti, necítit se jakoby jeho život určovala náhoda
- mít možnost se vyjadřovat, to znamená mít vytvořený speciální adaptovaný systém komunikace
- být schopen se o sebe postarat v míře co největší. Naučit se oblékat, svlékat, mýt se, připravit si jednoduché jídlo, zacházet s penězi. To znamená mít sebeobslužné dovednosti a ovládat domácí práce
- být schopen celý den trávit užitečně. Být schopen pracovat, protože když nemá dlouhou dobu co dělat, je nešťastný a protivný. Musí mít proto vytvořeny pracovní dovednosti a pracovní chování

- být schopen zabavit se ve volném čase. Nelze všechno plánovat a předvídat. Musí se naučit v neorganizovaném čase vyvíjet iniciativu. Musí mít vytvořené dovednosti pro využití volného času
- naučit se žít v kolektivu a mít radost ze společnosti jiných. To je oblast sociálních dovedností“

Začít se však musí od „maličkostí“, které představují to podstatné, od čeho se vyvíjí výchovně vzdělávací proces.

Tony Atwood, (1997) australský klinický psycholog se mimo jiné věnoval výchovným postupům při výuce autistů. Z jeho výzkumů vyplývají určité **obecné principy výchovy a vzdělávání dětí s autismem**, které zlepšují jejich celkovou úroveň schopností v učebním procesu. Mezi ty nejdůležitější patří:

- Upoutat pozornost dítěte. Volat dítě jménem, zatleskat, dotknout se ho apod.
- Volit úkoly, na které dítě stačí. Je-li dítě schopné soustředit se jen pár vteřin, má dostat krátké úkoly (vložit kostku do krabice, navléknout korálek na nit apod.)
- Dát dítěti čas na rozmyšlenou, než odpoví nebo zareaguje. Některé děti jsou impulzivní a reagují ihned, jiné chvíli čekají.
- Snažit se udržet pozornost dítěte. Povzbuzovat dítě jednoduchými pokyny: „dívej se, ještě, ano, děkuji, správně“ apod. Některé děti s autismem používají spíše periferního vidění než přímého pohledu, proto je nenutíme dívat se přímo na věc.
- Nekomentovat chyby, jen ukázat jak správně postupovat. Kritika často vede k afektivnímu chování.
- Nedopustit neúspěch. Úkoly je nutno zadávat od nejjednodušších ke složitějším.
- Po úspěšně zvládnutém úkolu ihned pokračovat v další aktivitě. Dítě je vnitřně odměněno úspěchem, proto je dobré hned přejít k další aktivitě, dokud je dítě dobře naladěno.
- Užívat rozmanitých aktivit v jednom sezení. Tak se docílí více motivace a soustředěnosti.

- Minimalizovat rozptylování. Děti s autismem obtížně „filtrují“ nepříslušné smyslové podněty, jako je hluk, zmatek, shluk lidí apod. Je nutné tiché a klidné prostředí.
- Činnost zahájit vždy tím nejlehčím úkolem. Např. srovnávání tvarů, obrázků apod.
- Pomáhat fyzickým kontaktem. Osoby s autismem mohou mít problémy se zahájením činnosti, i když ji ovládají. Je proto vhodné vzít dítě za ruku, vést ji k úkolu a pobídnout k vykonání činnosti.
- Problémy s motorickou koordinací. Děti s autismem bývají zdatné v hrubé motorice, jako je běhání, skákání, lezení do výšek, ale jejich jemná motorika není dostatečně rozvinutá. Nápadná je nešikovnost a neobratnost rukou. Do výchovy je dobré zařadit rehabilitační program, tělocvik a pracovní terapii.

2. 3 TEACCH program – obsah a charakteristika

I když jsou autisté řazeni pod stejnou diagnózu, jsou rozdílní a mají své specifické a individuální zvláštnosti. Základem jejich postižení je neschopnost adaptovat se na prostředí, které je obklopuje. Musíme proto začít z druhého konce a přizpůsobit prostředí potřebám dítěte. Proto je nutné při vzdělávání autistů postupovat podle individuálních vzdělávacích programů ve specificky uzpůsobeném prostředí.

Profesor E. Schopler je zakladatelem nejrozšířenějšího léčebně vzdělávacího programu pro autistické děti na světě – **TEACCH program** (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children – Léčení a vzdělávání dětí s autismem a komunikačními poruchami), který **představuje základní výchovně vzdělávací strategii**. Tato strategie byla používána již v sedmdesátých letech na mnoha místech v USA a v zahraničí, jako jedna z neúspěšnějších a nejlépe propracovaných metod při výchově a vzdělávání osob s autismem.

E. Schopler vychází z vědecky podloženého pochopení autismu a propracoval systém takových podmínek a postupů, aby se lidé s autismem mohli co nejvíce osamostatnit. Pevný řád a speciální výuka zajistí dítěti pocit bezpečí a na tomto základě je dítě schopné využít svých schopností k rozvoji osobnosti a k celkové adaptaci. Zlepšení adaptace je možné dvěma způsoby. Zlepšit schopnosti a dovednosti zejména

v komunikaci a sociální interakci. Jestliže není možné zlepšit dovednosti dítěte, pak je nutné přizpůsobit prostředí potřebám dítěte.

E. Schopler (1998, s. 151) uvádí: „Ještě zhruba před deseti lety se věřilo, že děti s autismem a s vývojovým postižením trpí potlačením citů a přání. V souladu s touto teorií se předpokládalo, že děti je třeba vyučovat v nestrukturovaných podmínkách, které jim umožní svobodné sebevyjádření. Naše vlastní zkušenosti a výzkum však dávají za pravdu těm, kteří tento přístup považovali za mylný. Nedostatek struktury měl totiž za následek pouhé prohloubení bezmoci a psychotického chování těchto dětí, což ostře kontrastovalo s jejich chováním ve strukturovaných podmínkách“.

Je nutné, aby bylo pečlivě naplánováno, kde, co a jakým způsobem se bude vyučovat. Nejlepší řešení se podaří najít tehdy, budou-li respektována následující fakta:

1. **Zabezpečení a příprava prostoru pro výuku**, který by měl být bez rozptylujícího hluku a pohybu. Lze využít pracovního koutku, který je od ostatního prostoru třídy izolován například zástěnou. Tento prostor by měl být soustavně používán tak, aby si ho dítě spojilo s chováním, které je očekáváno při pracovních úkonech.
2. **Zvolení vhodného času pro výuku** tak, aby se stala pravidelnou součástí denního rozvrhu. Je velmi účinné, předchází-li výuka oblíbené činnosti, která motivuje dítě ke spolupráci. Výhodnější jsou krátké vyučovací lekce, které se opakují během dne, než dlouhá jednorázová cvičení.
3. **Plánování délky vyučování** by mělo vycházet z individuálních možností dítěte, z jeho schopnosti se soustředit i z časových možností učitele. Každý vyučovací blok by se měl skládat z různých aktivit, jejichž délka i rychlost se může den ode dne lišit. Děti s autismem jsou velmi nestálé ve schopnosti soustředění i v aktivitě. Pozornost dítěte se zvýší, pokud si je vědomo toho, kdy práce skončí a co bude následovat.
4. **Výběr pomůcek** by měl odpovídat individuálním preferencím konkrétního dítěte, pomůcky by měly být jednoduché, bezpečné a snadno dostupné. Upřednostňují se věci běžné potřeby, nevhodné jsou imaginární obrázky (zvířátka oblečená do lidských oděvů apod.).

TEACCH systém zařazuje pro zlepšení adaptace kromě speciální výuky do svého programu i spolupráci s rodiči, individuální a strukturovanou výuku, za současného působení všech zúčastněných (rodičů i odborníků) se zaměřuje na rozšiřování všech dovedností dítěte.

Obecně se dají výchovně vzdělávací cíle tohoto programu shrnout do následujících bodů:

1. **Vytvoření a vývoj alternativního komunikačního systému**, který zajistí autistické osobě co největší porozumění okolnímu světu.
2. **Naučit se plnit rutinní aktivity dle určitého rozvrhu a bez dohledu.** Vědět, kdy aktivitu začít a kdy skončit.
3. **Schopnost pracovat podle svých možností a schopností** je úkolem dlouhodobým, na kterém se pracuje po celou dobu školní docházky.
4. **Přijatelné sociální a interpersonální chování.**
5. **Sebeobsluha bez cizí pomoci.**
6. **Schopnost aktivního vyplnění volného času** (co nejpestřejší činnosti).

Důležitým prvkem při výchově a vzdělávání dětí s autismem je výběr vyučovacích metod. Schopler (1998, s. 157) uvádí: „To, jakým způsobem dosáhneme cíle výuky, záleží především na motivaci dítěte a na úrovni jeho schopností, které zjistíme z jeho reakcí. Některé dítě má jen nepatrné problémy, pracuje-li nezávisle na úkolu, kterému rozumí, ale má velké problémy, dostane-li nové pomůcky. U jiných dětí je tomu naopak. Nevadí jim nové úkoly, ale nejsou schopny pracovat samostatně bez neustálého dozoru a povzbuzování ani tenkrát, když jde o úkol, který dobře znají. Jelikož cílem každé výuky je to, aby dítě získalo takové dovednosti, které samostatně využije, musíme vyzkoušet různé metody, jak tohoto cíle dosáhnout“.

Metody, které se použijí při výuce, se musí volit s ohledem na reakce dítěte. Schopler uvádí jako příklad některé metody, které se při jeho výzkumné práci nejvíce osvědčily. Nemohou ovšem sloužit jako přesné návody, ale spíše jako inspirace.

Metoda manipulace – znamená fyzickou pomoc, kdy jsou s dítětem prováděny některé pohyby, nutné k dokončení úkolu.

Metoda přímé asistence znamená, že učitel nebo rodič podává dítěti pomůcku nebo sám úkol dokončí. Může mít i formu pouhého vložení pomůcky do rukou dítěte, či přitažení židle k pracovnímu stolu.

Metoda demonstrace znamená, že dítě pozoruje učitele, který sám předvádí úkol. Poté učitel požádá dítě, aby provedlo úkol samo.

Pravidelně se opakující se postup je důležitý při provádění úkolů, který vede ke schopnosti pracovat samostatně.

Všechny metody výuky by měly být doprovázeny verbálním vyjadřováním. I tehdy, kdy dítě nerozumí mluvenému slovu, by neměla výuka probíhat v naprostém tichu. Čím více je dítě postižené v oblasti komunikace, tím méně mluvíme a volíme jednodušší slova a pomalejší vyjadřování. Každá metoda výuky obsahuje dvě složky: pozorování a řeč. Schopler (1998, s. 159) uvádí: „Podstatnou částí každé vyučovací hodiny je pečlivé pozorování dítěte při plnění úkolu. Není naprosto nutné, abychom dítě neustále vedli, jestliže úkolu rozumí. Je-li naším cílem, aby dítě pracovalo samostatně, aby se učilo z chyb a omylů a aby experimentovalo, musíme mu to v co největší míře umožnit a co nejvíce ho povzbuzovat. Pasivní pozorování umožní učiteli nebo rodiči, aby si uvědomil, co se dítě už naučilo a kde potřebuje pomoc. Velmi aktivní a dotěrná pomoc je pro dítě velmi únavná, současně posiluje závislost dítěte na učiteli a zmenšuje jeho ochotu zkoušet si úkoly po svém a pracovat nezávisle“.

Výchova a vzdělávání se hlavně zaměřuje na to, aby si děti s autismem dokázaly vyžádat věc, kterou potřebují, naučily se plnit jednoduché úkoly dle slovní instrukce a uměly požádat o pomoc, když ji potřebují.

V oblasti sociálního chování je kladen důraz na pozdrav, základní společenskou konverzaci, přiměřený výraz v obličeji a správnost v držení těla (tzn. omezit bizarnosti typu hlasitých výkřiků, stereotypních pohybů apod.). Součástí výchovy dětí s autismem je výcvik sociální percepce, nácvik kooperace a posilování vztahů k ostatním lidem. Chybou by bylo odtrhnout děti zcela od normálního života, a proto do výuky musí být zařazeny i běžné činnosti. Proto by děti v rámci výuky měly navštěvovat knihovnu, restauraci, učit se nakupovat, přecházet ulici, poslat dopis apod.

Autismus se na základě využívání TEACCH programu nevyléčí, ale speciální výchova a vzdělání umožní dětem žít šťastnější a bohatší život s využitím schopností, se kterými přišly na svět.

Pervazivní vývojová porucha autismus závažným a komplexním způsobem poškozujícím psychický vývoj dítěte. Základními symptomy autismu jsou porucha socializace, komunikace, odlišnost emočního prožívání a z toho vyplývající nápadnosti v chování. Typické projevy dítěte s autismem jsou sociálně rušivé a laická veřejnost tyto děti obvykle posuzuje stejně jako děti mentálně retardované.

Takto postižené děti potřebují speciální výukový program pro odstranění nepřijatelného chování a vytvoření žádoucích dovedností a projevů. Pro práci s autistickými dětmi byly vytvořeny různé speciální behaviorálně-edukační programy, z nichž nejvíce používán je Teacch program.

Teacch program se stal jádrem nového přístupu, který vychází z vědecky podloženého pochopení autismu a stává se nástrojem ke zmenšení emocionálního strádání dětí a občanů s autismem.

3 Využití strukturovaného učení ve vzdělávání žáků s mentální retardací

... Jiné je tvé dítě.

Jiné ve svém duševním bohatství,

jiné v rozvoji svých schopností,

jiné ve vztazích ke světu,

jiné ve svém jednání i počínání,

jiné v běžných reakcích.

Je jiné, ale není horší.

Heinrich Behr

Za klíčový princip proměny vzdělávání je považována celková humanizace školy jako „dílny lidskosti“. Cílem je celistvá a všestranná kultivace osobnosti s důrazem na sebeutváření a sebezdokonalování. V pojetí humanistické pedagogiky je škola chápána jako služba dítěti, jako pomoc v jeho vývoji. Je respektováno právo dítěte na individuální rozvoj, na osobité prožívání, samostatné hledání a objevování. Cílem učitele je na základě poznání individuálních předpokladů dovést každé dítě k maximálnímu rozvoji všech jeho možností. Důraz je kladen na partnerský přístup k dítěti, na úctu, respekt a důvěru v jeho schopnosti. Tyto tendence se odrážejí v národním programu vzdělávání i pro žáky s mentálním postižením (viz. kap. 1.5).

Navzdory danému poškození centrální nervové soustavy mají i mentálně postižené děti vývojové možnosti, které se mohou realizovat intenzivnějším zapojením speciálně upravených vnějších podmínek a faktorů. Pro rozvoj jejich schopností je nutné respektovat specifika procesu zrání a současně podněcovat zjištěné vrozené vlohy i získané dispozice. Švarcová (2000, s. 56) uvádí: „Výchova mentálně postiženého dítěte ve srovnání s nepostiženým dítětem téhož věku je mnohem obtížnější, náročnější na pedagogické dovednosti, čas a trpělivost rodičů. Její největší svízeľ spočívá v tom, že výsledky se dostávají velmi zvolna, někdy dokonce tak pomalu, že je vychovatel téměř nepozoruje. Každá sebemenší dovednost, k jejímuž osvojení jiným dětem stačí několik opakování, vyžaduje u mentálně retardovaného dítěte dlouhodobý trpělivý nácvik.“

Strukturované učení se plně přizpůsobuje úrovni psychofyzického rozvoje žáků

s mentální retardací. Vzhledem k dosaženým úrovním vědomostí, dovedností a ke značné variabilitě schopností žáků, je nezbytné uplatňovat při vzdělávání individuální přístup, odpovídající jejich vývojovým a osobnostním zvláštnostem. Valenta, Müller (2003, s. 292) uvádí: „ Pro facilitaci učení žáků s mentální retardací je třeba:

- **Zjednodušit rozpoznávání podstatných znaků.** Pro speciálně pedagogickou praxi je vhodné tyto znaky žákům nejdříve zvýraznit, „vytáhnout“ z pozadí, než budou dostatečně fixovány.
- **Poskytnout žákům potřebný čas.** Mentálně postižení žáci vyžadují pro své myšlenkové operace mnohem víc času než „norma“ (vyplývá to již ze všeobecného pojetí mentální retardace jako postižení především poznávací činnosti). Pro praxi je ovšem nejdůležitější důsledné uplatňování zásady individuálního přístupu k žákům – čas a tempo osvojování si pojmů vyplývá z charakteristiky osobnosti každého žáka.
- **Ulehčit dítěti zakódování informací** – je možno verbálně zakódovat vizuální informací. Ve výuce mentálně postižených platí všeobecně zásada multiciplity poznání – čím více analyzátoři a vazbami je možné informaci žákovi zpřístupnit, tím snadněji a trvaleji si ji pamatuje, názor vždy spojujeme s verbálním doprovodem.
- **Umožnit řazení pojmů do logických struktur.** Požadavek vychází z toho, že žádný pojem nevystupuje sám o sobě, ale jako součást určitého systému. Zvlášť u výuky mentálně retardovaných platí princip systematickosti a mnohočetnosti relací (např. v prvním ročníku zvláštní školy si žáci osvojují pojem „kulatý“ – setkávají se s ním ve smyslové výchově, počátečním čtení, při nácviku počátečního psaní i v části věnované prvouce a prvkům výtvarné výchovy“.

Uvedené principy jsou ve strukturovaném učení plně zohledňovány. Strukturované učení klade důraz na využití individuálních schopností a nácvik samostatnosti a sociálních dovedností, využívá metod alternativní komunikace a je maximálně přizpůsobeno specifikům žáka. Mezi důležité priority patří nácvik sociálních dovedností a pracovního chování.

Celý proces strukturovaného učení se opírá o principy kognitivně-behaviorální teorie a je vhodný i pro práci s dětmi hyperaktivními, s dětmi s komunikačními obtížemi i pro děti se středním a těžším typem mentální retardace.

3. 1 Strukturované učení

Strukturované učení je podstatnou a **základní součástí TEACCH programu**. Slovo struktura znamená, že učební plán je do nejmenších detailů rozpracován předem, při rozčlenění a přizpůsobení prostoru i času do jednotlivých úseků. Toto vnitřní uspořádání znamená pořádek, pocit jistoty a předvídavost. Naplánování denního zaměstnání zabraňuje panice – každý předem ví, kdy, kde a co bude vykonávat a co bude následovat. Jedná se o dynamickou strukturu, která spočívá v sociální souhře, což znamená, že se učí i učitel (mění se zkušenosti žáka, ale i zkušenosti učitele). Struktura je předpokladem ke komunikaci, pomáhá chápat denní činnosti.

Základními obecnými principy strukturovaného učení jsou:

- **princip strukturalizace** (umožňuje orientaci v prostředí v jednotlivých krocích)
- **princip vizualizace** (vše převést na vizuální podnět)
- **princip individualizace** (individuální přístup a individuální vzdělávací programy „šité na míru“)

Strukturalizace znamená vnesení pořádku, řádu, logiky do prostoru. Nábytek a pracovní pomůcky jsou uspořádány tak, aby napomáhaly výuce a snadné orientaci dítěte. Jedním z obecných principů práce s autistickými dětmi je snaha, aby děti rozuměly věcem, se kterými pracují. Někdy je nutné analyticky rozpracovat úkol na ty nejjednodušší kroky a vytvořit pro dítě schéma činnosti, podle kterého se řídí. Tato schémata se stávají nedílnou součástí života autisty. Čím více se dítě cítí bezpečně, tím více je schopno akceptovat výchovné vlivy a učit se novým dovednostem.

Vizualizace znamená podporu a důraz na předávání informací ve vizuální podobě. Jednou z nejhluběji poškozených oblastí u autistických osob je schopnost smysluplné komunikace, na jejíž nápravu je kladen velký důraz. Stejně jako neslyšící dítě se učí komunikovat jinou cestou (znakovou řečí), autistické děti se učí komunikovat alternativním způsobem, při němž je co nejvíce omezen proces abstrakce. Komunikace u autistů musí být založena na konkrétnosti, například formou obrázků, piktogramů či fotografií. Obrázky zmírňují handicap nejen v komunikačních schopnostech, ale i v paměťových a abstraktních schopnostech. Využívá se písemných pokynů, procesních kreslených schémat nebo barevných kódů, které dítěti připomínají pořadí či postup při řešení činnosti. Pro autisty s větším rozsahem poruchy je i tato pomoc bezcenná. Obrázek či fotografie je pro ně kusem papíru, který jim nedává žádnou informaci. Je třeba použít trojrozměrného předmětu, kdy dítě může zapojit i hmat. Zdravé dítě pochopí ze slova oběd, že je čas k jídlu, autistické dítě se potřebuje podívat na obrázek talíře s příborem. Dítě s horší úrovní porozumění potřebuje vidět a ohmatat skutečný talíř.

Vizuální podpora vede ke zvýšení samostatnosti a pocitu jistoty. Vizuální podpora vede dále k zajištění předvídatelnosti, což je zajišťováno pomocí různých forem denních a pracovních režimů. Používání režimů usnadňuje dítěti nácvik komunikace, snižuje úzkost a zlepšuje adaptabilitu.

Individualizace. Autismus je porucha heterogenní, a to nejen z hlediska symptomů, ale i z hlediska mentální úrovně a kognitivních stylů. Co jedno dítě zklidní, druhé rozruší. Co je pro jedno dítě odměnou, pro druhé může být trestem. Proto je nezbytné pozorování dítěte a následující důkladná analýza jeho chování. Z této analýzy se sestavují strategie práce s dítětem. Je třeba brát v úvahu, že osobnost dítěte se vyvíjí a tomu je také třeba přizpůsobovat postup práce. Metody užívané v práci s dítětem se musí vždy přizpůsobit mentálnímu věku a specifickým deficitům dítěte.

Důležitým prvkem při naplňování strukturované výuky je **uspořádání třídy**. Ideální je zařazení dítěte s autismem do specializované třídy a to na základě diagnózy a stanovení mentální úrovně dítěte. Výuka by měla začínat na vývojové úrovni konkrétního dítěte.

Při zařizování třídy je třeba si znovu důkladně uvědomit charakteristiku autistického postižení a pokusit se podívat na třídu očima nic nechápajícího dítěte. Vše musí mít své

místo, svůj řád, posloupnost a logiku, kterou dítě může pochopit. Všechna místa důležitá pro dítě musí být označena jménem, fotografií či piktogramem (tzn. např. pracovní místo, botník, lavice). Tímto uspořádáním se dítěti usnadní orientace v prostoru.

Herna, třída či pracovní kout by měly být označeny nápisem (obrázkem), plocha třídy by měla být rozčleněna a ohraničena (barevné koberce, pásy na podlaze, skříňky s hračkami oddělující prostor), prostředí třídy by mělo být bez rušivých smyslových podnětů. Dítě by se mělo cítit bezpečně, mělo by mít možnost uplatnit své priority, zároveň by měl být zajištěn taktní dohled dospělého, kdyby dítě potřebovalo pomoc či radu.

Nábytek je třeba zorganizovat tak, aby se děti snadno naučily, kde si mají hrát a kde se učit. V pracovní části třídy by každý měl mít svůj oddělený pracovní koutek bez výhledu na spolužáky. Toto uspořádání je nutné vzhledem ke snížené schopnosti koncentrace, která je průvodním znakem autismu. U každého stolu by měla být nástěnka s denním pracovním schématem (fotografie, piktogramy, kódy) a police na pomůcky pro jednotlivé úkoly.

Autisté se nejen odlišně chovají, ale i odlišně myslí. Domnívají se, že máme stejné informace jako oni. Příčinou jejich častých afektivních záchvatů je naše nepochopení situací. Díky své nedostatečné schopnosti komunikace nejsou ale schopni příčiny vzteku vysvětlit. Je logické, že se zlepšením jejich komunikace (což spočívá v zavedení jiných alternativních způsobů komunikace – používání piktogramů, obrázků, fotografií) záchvatů ubývá.

Dalším problémem autistických osob je jejich neschopnost orientovat se v čase. Autista nechápe, co znamená chvíli, nerozumí pojmu – za hodinu a slovo dopoledne pro něj postrádá význam. I zde je potřeba pomoci vizualizací. Na nástěnce (či na určitém místě ve třídě) by měl viset kalendář, kde dítě odškrťává či odebírá jednotlivé dny znázorněné slovem, písmenem nebo piktogramem. Každý den dítě vybere z kartiček s názvy dnů v týdnu tu správnou a připevní ji na nástěnku např. pomocí suchého zipu.

Gillberg a Peeters ve své knize (2003, s.87) citují krátké, ale výstižné vyjádření jednoho postiženého autismem, který napsal: „ Jelikož život se skládá z matoucí směsi zrakových podnětů a zvuků, je pro člověka s autismem velkou pomocí, dostane-li jeho

život určitý řád...“ A dále: „ Pro mne je životně důležité, mít řádně definovaná místa a čas...“

Strukturované učení znamená více než pouhou vzdělávací strategii. Je navrženo tak, aby minimalizovalo problémy s chováním tím, že vytvoří prostředí, které je pro děti s autismem srozumitelné a v němž jsou úspěšné. Strukturované učení koriguje chování směrem k aktivnímu životu tím, že se snaží o vytvoření srozumitelného a smysluplného prostředí, které nevyvolává úzkost a frustraci.

3. 2 Psychologické zákonitosti učení ve vztahu k žákům s mentální retardací

Přes velké množství definic je proces učení obecně vymežován jako trvalá změna v chování jedince v důsledku individuální zkušenosti. Při učení měníme svůj soubor poznatků, měníme své formy chování a způsoby činnosti, vztahy k lidem, ke společnosti i k sobě samým.

Učení je opakem vrozeného a plní funkci adaptace organismu k prostředí přírodnímu i společenskému a ke změnám podmínek a požadavků tohoto prostředí. V užším pojetí je učení vymežováno na osvojování vědomostí, dovedností a návyků ve školním prostředí, zatímco širší pojetí znamená získávání jakékoli individuální zkušenosti a utváření jedince v průběhu života na základě vlivu osobní zkušenosti. Vágnerová (2004, s. 294) uvádí: „ **Schopnost učení** je u mentálně postižených lidí rovněž v různé míře omezena. Nejde jen o důsledek nedostatečného porozumění, nepříznivý vliv mají i nedostatky v koncentraci pozornosti a paměti. Je třeba si uvědomit, že jde o poškození CNS, pro něž jsou poruchy paměti a pozornosti typické. Učení těchto lidí je **převážně mechanické**, asociační. Veškeré informace, dovednosti a návyky se fixují ve své rigidní podobě a také bývají stejným způsobem užívány. Změna návyku nebo přizpůsobení nové situaci činí mentálně postiženým značné potíže. Kromě toho jim, zejména pokud jsou závažněji postiženi, trvá velice dlouho, než se něčemu naučí. **Snížená efektivita učení** bývá příčinou zbytečné rezignace na jejich další rozvoj“.

Z hlediska způsobu se obecně rozlišují tyto **druhy učení** (srov. Valenta, Müller, 2003):

- učení podmiňováním
- učení percepčně motorické (senzomotorické)
- učení verbální
- učení pojmové
- učení problémové
- učení sociální

Učení podmiňováním vychází z klasického podmiňování I. P. Pavlova a z instrumentálního podmiňování Ch. E. Skinnera. Základem pro klasické a operantní podmiňování je fyziologická činnost organismu – tvorba podmíněných reflexů, přičemž teorie operantního chování navíc zdůrazňuje význam aktivního chování subjektu. Učení podmiňováním zahrnuje tvorbu asociací. Müller (2002, s. 49) uvádí: „Výsledky Skinnerovy práce jsou pro učení mentálně retardovaných podnětné hned z několika důvodů. Významným je například omezení nadbytečných operací při předloženém výběru možných kroků řešení a smysluplné fázování kroků učení. Pro mentálně postižené je totiž důležité, aby se v první řadě naučili základní nutné úkony, činnosti a myšlenkové operace, a aby byli vyvarováni přílišnému množství zavádějících chyb (existuje u nich reálné nebezpečí zafixování nevhodných reakcí). Jejich učení se rovněž musí ubírat takovými kroky, které oddělují jednotlivé situace a podstatné znaky tak, aby byly mentálně retardovanými „uchopitelné“. Tyto kroky musí současně počítat s jejich osobnostními specifiky (například předcházet očekávaným reakčním stereotypům)“.

Protože se jedná o učení na úrovni první signální soustavy, je učení podmiňováním přístupné i osobám s těžkým mentálním postižením.

Učení percepčně motorické má svoji nezastupitelnou úlohu při rozvoji osobnosti s mentální retardací. Při tomto druhu učení jsou motorické úkony (manuální zručnost, návyky, operace) složitější než při podmiňování. Zde nejde jen o mechanické řetězení pohybových prvků, ale o integraci všech složek.

Dle Müllera (2003) percepčně motorické učení jsou schopni si osvojit žáci s lehkou až středně těžkou mentální retardací, přičemž hraničním pásmem je těžká mentální retardace.

Učení verbální neboli paměťové je dominujícím druhem učení. Základem je osvojení si jazyka jako prostředku lidské adaptace na sociální prostředí. Při verbálním učení jde o utváření asociací mezi jednotlivými slovy, znaky a symboly.

Verbální učení vytváří základnu pro tvoření pojmů a klade důraz hlavně na mechanické zapamatování, které lze u mentálně retardovaných cvičit a postupně zlepšovat.

Pojmové učení je bezprostředně spjata s lidským myšlením a jazykem. Zatímco verbální učení má blízký vztah k paměti, pak pojmové učení má vztah k operacím syntézy, analýzy a generalizace. Pro náročnost abstrakce a generalizace pojmové učení zvládnou děti v pásmu lehké mentální retardace. Müller (2003, s. 292) uvádí: „Dítě s těžším stupněm postižení je ještě schopné srovnávat – vydělovat rozdíly mezi předměty, ale již nedovede určit znaky, ve kterých se shodují. Většinou vyčleňují znaky nepodstatné, vnější (např. hlavní znak míče – je červený). Takovéto děti zůstávají v půli cesty pojmového učení, neboť již nemají schopnost z diferenciovaných znaků vyabstrahovat a posléze generalizovat to podstatné“.

K učení řešením problémů je nutná schopnost logického myšlení, která je mentálně retardovaným osobnostem většinou nedostupná nebo s ním mají nepřekonatelné potíže. Müller (2002, s. 53) uvádí: „Pokud bychom se pokusili shrnout, v čem spočívá malá pravděpodobnost logického vyřešení problému mentálně postiženým jedincem, tak dospějeme k následujícím příčinám:

- 1) Je velmi pravděpodobné, že i když si uvědomí konečný cíl, nevydrží ho sledovat až do konečného vyřešení.
- 2) Nebude důsledný a systematický ani při řešení jednotlivých kroků.
- 3) Nepoučí se z případných chyb a setrvá na nich, jako na jediných možnostech řešení.

- 4) Nebude přikládat všeobecnější význam náhodně objevenému správnému řešení“.

Sociální učení je prostředkem socializace jedince a souvisí s procesem zvnitřňování postojů, hodnot a modelů chování. Úspěch socializace mentálně retardovaných závisí na jejich schopnostech i na přiměřeném sociálně pedagogickém působení.

V učení mentálně retardovaných se nesmějí opomíjet obecně platné zákony učení:

- 1) **Zákon motivace** – učitel by měl vzbudit zájem žáků o učivo svou přirozenou autoritou, vhodnými postupy a metodami. Úspěch má silná a účelná motivace. Důležité je nabídnout takové řešení úkolu, které může mentálně retardovaný jedinec zvládnout a jež se může stát východiskem pro další úspěchy. Valenta, Müller (2003, s. 294) uvádí: „ Psychologické výzkumy ale prokázaly, že také neúspěch aktivizuje poměrně vysoké procento populace. S navozeným neúspěchem na zvláštní škole je nutno pracovat velmi opatrně, a to jen s nadprůměrnými jedinci (v rámci normy třídního kolektivu) a tak, aby neúspěch neměl trvalejší charakter, a žák při něm neztrácel kladnou perspektivu. Jinak působí proti smyslu motivace a má regresivní účinky“. Častým motivačním podnětem nejen pro mentálně retardované je odměna. Dítě pracuje, protože ví, že bude za dobrou práci odměněno.
- 2) **Zákon zpětné informace** má být nositelem informací o tom, zda žák provádí učební činnost správně. Stanovený cíl se konfrontuje s výsledky dosaženými žákem a to nejen v konečné fázi učení, ale i v jeho průběhu. U mentálně retardovaných jedinců informace o správnosti či nesprávnosti učení vykazuje určitý časový skluz – je třeba více stejných úkolů a reakcí se stejnou sociální odezvou. Mentálně retardovaní často nedokáží vyhodnotit obecné zkušenosti ze svých postupů. Toto hodnocení bývá povrchní a chybné.
- 3) **Zákon transferu učení**. Pozitivní transfer znamená, že naučené dovednosti nám pomáhají k rychlejšímu naučení se dalších dovedností a vědomostí. Negativní transfer – neboli interference znamená, že nám naučené dovednosti naopak brání k učení se novému. Aktivního transferu jsou dle Müllera (2002) schopni využívat jen žáci do úrovně horního pásma lehké mentální retardace. Žáci v práci speciálních škol často aplikují postupy, které se naučili při jedné

činnosti na činnost druhou, ovšem zcela mechanicky. Důvodem je značná rigidita jednání, tendence setrvávat na naučeném a nechut' hledat nové způsoby řešení.

- 4) **Zákon opakování** koresponduje s funkcí paměti a je jednou z nejdůležitějších činností vyučovacího procesu a u mentálně retardovaných je mu věnován větší časový prostor.

Priměřené je takové vyučování, které žáka optimálně podněcuje a co nejvíce přispívá k jeho rozvoji. Učivo i postupy práce by měly být dostatečně obtížné a měly by být organizovány náležitým tempem.

Učitel musí obzvlášt' přihlížet k celkovému tělesnému a zdravotnímu stavu mentálně retardovaných žáků, k úrovni a zvláštnostem obecných a specifických schopností, k jejich potřebám a zkušenostem.

Pokud chceme dosáhnout úspěchu při organizování a realizaci strukturovaného učení, musíme mít na zřeteli možnosti a specifika různých žáků s mentální retardací a nezapomínat přitom na obecné zákonitosti učení.

3. 3 Didaktické zásady při uskutečňování strukturovaného učení

Základy výchovy mentálně retardovaných dětí spočívají v rodině a dále se utvářejí v procesu výchovy a vzdělávání ve škole. Mentálně retardovaní jedinci jsou handicapováni nejenom primárním defektem rozumových schopností, ale i z něho vyplývajícím nedostatkem zkušeností. Rozvoj jejich dovedností je dlouhodobého charakteru, ale správným sociálně pedagogickým vedením jsou většinou schopni zvládnout základní normy chování a sociální návyky, což jim usnadňuje adaptaci. Výuka mentálně retardovaných jedinců směřuje k rozvoji samostatnosti, ke komunikačním dovednostem a k rozvoji přijatelného chování.

V každé společenské činnosti jsou pravidla, která vycházejí z poznání zákonitostí této činnosti a jejichž dodržování ovlivňuje kvalitu a výsledek této činnosti. Nelešovská, Spáčilová (2003, s. 29) uvádí: „I na základě poznávání zákonitostí výchovně vzdělávacího procesu se dospělo v průběhu historického vývoje

k formulování určitých pravidel, norem či požadavků, jejichž dodržování ovlivňuje úspěšnost tohoto procesu. Pro vyjádření těchto obecných požadavků se v didaktické teorii ustálil pojem vyučovací zásady (či didaktické zásady)“.

Speciální výuka v podobě strukturovaného učení je přizpůsobena možností a potřebám mentálně postižených dětí a vychází z obecně platných didaktických zásad:

- zásada názornosti
- zásada přiměřenosti
- zásada soustavnosti
- zásada trvalosti
- zásada uvědomělosti a aktivity žáků

Valenta, Müller (2003, s. 298) uvádí: „V souvislosti s didaktikou mentálně postižených žáků nehovoříme o speciálně didaktických zásadách, jež by se nějak výrazně odlišovaly od těch „standardních“, neboť speciálně pedagogické principy a přístupy jsou v nich integrovány, spíše tedy tvoří variace nežli samostatné kategorie, např. požadavek konkretizace výuky mentálně retardovaných a princip multiplicity analyzátorů je obsažen v zásadě názornosti, požadavek hry, soutěživosti a relaxace součástí zásady přiměřenosti, požadavek úspěšnosti v zásadě uvědomělosti a aktivity žáků“. Tito autoři k uvedeným zásadám dále doporučují integrovanou výuku a princip individuálního přístupu, který je umožněn sníženým počtem žáků ve speciálních třídách a systémem dvou pedagogů zabezpečujících výuku ve třídě.

Zásada názornosti platí pro vyučování mentálně retardovaných dvojnásob a ve strukturovaném učení je naplňována principem vizualizace (vše převést na vizuální podnět). Je důležité, aby mentálně retardovaní žáci při vnímání a učení používali co nejvíce analyzátorů (nejen zrak, ale i sluch, hmat...), které umožní vzniknout mnohačetným spojmům mezi vnímanými jevy a představami. Zvláštní význam má uplatnění názornosti v počátečním vyučování. Myšlení dítěte je převážně konkrétní, názorné. Dítě ještě nemá dostatek zkušeností a na základě smyslového vnímání si vytváří představy věcí a jevů, které posléze dále zpracovává.

Zásada názornosti je v podmínkách strukturovaného učení uplatňována v jasně a názorně zobrazovaném rozvrhu dne. Rozvrh je tvořen fotografiemi nebo piktogramy

(černobílý schématický obrázek). Znázorňuje rozvržení individuálních činností pro každého žáka. Důležitou didaktickou zásadou je uspořádání většinou ve svislém nebo vodorovném směru (viz příloha č. 4a), žáci pracují shora dolů nebo zleva doprava. Piktogramy jsou připevněny (např. pomocí suchého zipu) tak vysoko, aby žák mohl se svým rozvrhem manipulovat, tzn. postupně obracet kartičky splněných činností.

Další série obrázků nebo schémat zachycuje činnosti žáka po celý den. Například postup při osobní hygieně může obsahovat 5 piktogramů: puštění kohoutku, mytí rukou, použití mýdla, zavření kohoutku a utírání rukou (podobně schémata vaření čaje apod.).

Čím více se ve vyučování vyskytuje abstraktních prvků, tím má být výuka názornější. Důležité uplatnění zde má pedagogická tvořivost (výroba názorných didaktických pomůcek).

Zásada přiměřenosti znamená výběr takového obsahu učiva, metod a organizačních forem, které odpovídají psychickým a somatickým zvláštnostem daného věku a danému stupni postižení. Žáci speciálních škol tvoří různorodou skupinu, která není schopna jednotně respektovat nároky vzdělávacích programů. Učitel musí na základě speciálně pedagogické diagnostiky připravit individuální vzdělávací program, který je tzv. „šitý na míru“ individuálním schopnostem žáka (viz přílohy č. 1a, 2a, 3a).

Zásada přiměřenosti je ve strukturovaném učení naplňována principem individualizace.

Zásada soustavnosti dovoluje osvojit si vědomosti, dovednosti a návyky v ucelené soustavě. Jevy a předměty spolu souvisí a žáci by měli být schopni nové požadavky zařadit do systému. Bez respektování zásady soustavnosti by úroveň vzdělání měla nahodilý charakter. Zvláště učení u mentálně retardovaných žáků se musí vyznačovat systematičností. Návyk soustavnosti potřebuje dlouhodobý a pravidelný nácvik, neboť tito jedinci tíhnou spíše k živelnému a nesystematickému poznávání.

Zásada trvalosti souvisí s předchozí zásadou soustavnosti. Předpokládá trvalé osvojení vědomostí a dovedností tak, aby si je žák dovedl dle potřeby vybavit a použít ke své činnosti. Tato zásada vychází z poznání zákonitostí paměti, které je nutné v učební činnosti žáků respektovat (křivka zapomínání, vlivy transferu, interference, úloha motivace apod.).

Ve strukturovaném učení se získávané dovednosti a návyky neustále opakují a procvičují v různých podmínkách a situacích.

Zásada uvědomělosti a aktivity žáků vede k uvědomělému osvojování nových poznatků a úzce souvisí s motivací.

Žák by měl být seznámen s úkoly a cíli vyučování. Úkoly by měly být smysluplné a využitelné v praxi. U mentálně retardovaných žáků je nutné především vytvářet jasné představy předmětů a jevů přímým pozorováním a slovním popisem, vycházet ze zkušeností žáků, spojovat nové poznatky s těmi, které žáci již znají. Neméně důležité je vést k uplatnění těchto nových vědomostí a dovedností v praxi.

3. 4 Naplňování potřeb žáků s mentální retardací

Základní potřeby osob s mentální retardací se neliší od potřeb zdravých jedinců, mohou být pouze v důsledku mentálního deficitu různým způsobem modifikovány. Obecně platí (srov. Vágnerová, 2004), že čím je mentální retardace hlubší, tím je jedinec s mentální retardací při uspokojování svých potřeb závislejší na okolí.

Vágnerová (2004, s. 295) dále uvádí: „ Na druhé straně mají mentálně postižení tendenci uspokojovat své potřeby neodkladně a bez zábran. Způsob, jakým toho dosahují, odpovídá jejich aktuálnímu psychickému i somatickému stavu, tedy i mentální úrovni“.

Potřeba stimulace je jednou ze základních potřeb, nezbytná pro zdárný psychický vývoj nejen zdravých jedinců, ale i osob mentálně retardovaných. Naplňování této potřeby musí být přiměřené a přísun podnětů adekvátní stupni postižení. V opačném případě nadměrný přísun podnětů může žáka vyčerpávat a zatěžovat.

Strukturované učení preferuje stimulaci v jednoduché, stereotypní a jednoznačné formě, protože potřeba podnětové proměnlivosti není u těchto žáků tak velká jako u zdravých jedinců. Všechny předkládané informace jsou srozumitelné. Nesrozumitelnost by mohla vyvolat zátěž a v důsledku zátěže vznik obranných reakcí (např. afektivní záchvaty apod.).

Potřeba učení je vyjadřována snahou porozumět nejbližšímu okolí. Poskytované informace mají být užitečné pro praktický život mentálně retardovaného jedince a k potřebnému zpevnění nových informací a dovedností ve strukturovaném učení dochází dostatečným opakováním.

Vágnerová (2004, s.296) uvádí: „Potřeba učení může být u mentálně postižených slabší a může být ovlivněna větší závislostí na zprostředkující aktivitě jiných lidí“.

Potřeba citové jistoty a bezpečí bývá u mentálně retardovaných silná a je vyjadřována vztahem k blízkému člověku, ale i stabilitou prostředí.

Strukturované učení vytváří svým charakterem stabilní prostředí a zajišťuje tak mentálně retardovanému jedinci rovnováhu, která bývá častěji než u zdravých jedinců subjektivně narušována obtížnějším porozuměním okolnímu světu a zhoršenou schopností přizpůsobovat se novým požadavkům. Vágnerová (2004, s. 296) uvádí: „Potřeba emoční opory se i v dospělosti projevuje přetrvávající infantilitou. Pubertální proměna citové vazby a postojů k jednotlivým členům rodiny ve své typické podobě nenastává. Fixace na rodinu se obvykle příliš nemění. Mentálně retardovaný adolescent nemá potřebu emancipace z této vazby, která je pro něj v mnoha směrech vyhovující“.

Potřeba seberealizace závisí na stupni a hloubce mentálního postižení, z čehož vyplývá i způsob sebepojetí. Pro sebehodnocení mentálně retardovaných jedinců je důležitý názor nejbližších osob, které pak zpětně ovlivňují uspokojení jejich potřeby seberealizace. Mentálně retardovaní potřebují ze strany pedagogů více lásky, povzbuzení a více kladné akceptace, protože pedagogové se stávají těmi důležitými blízkými lidmi, kteří mohou pozitivním způsobem ovlivňovat jejich sebepojetí.

Potřeba životní perspektivy je závislá na schopnosti mentálně retardovaného chápat pojem času, vnímat minulost, přítomnost i budoucnost. K chápání času jednoduchou formou přispívají ve strukturovaném učení rozvrhy jednotlivých činností během dne, týdne a měsíce. Vágnerová (2004, s. 296) v této souvislosti uvádí: „Závažněji postižení význam budoucnosti nechápou, a proto je ani nemůže zajímat. Nedělají si žádné plány a nepředstavují si, jaký by mohl být jejich další život. Žijí převážně přítomností“.

Uspokojování základních potřeb bývá mnohdy u mentálně retardovaných obtížné. Proto je důležité nejbližší okolí (v podobě blízkých lidí), které svou citlivostí a empatií může uspokojování potřeb pozitivně ovlivňovat.

Při uskutečňování výuky metodou strukturovaného učení je přistupováno k uspokojování všech základních potřeb v dostatečné míře a přijatelným způsobem. Na základě výše uvedených skutečností a na základě svých zkušeností s využíváním strukturovaného učení u mentálně retardovaných dětí se domnívám, že **strukturované učení** současně **napomáhá** svým strukturovaným a jednoduchým členěním **k lepšímu pochopení okolního světa a tím i k porozumění sobě samému.**

3. 5 Skladba a struktura didaktických pomůcek

Učební neboli **didaktické pomůcky usnadňují proces učení žáků a pomáhají k hlubšímu osvojování vědomostí a dovedností.**

Skalková (1999) uvádí přehled nejrůznějších druhů učebních pomůcek dle Maňáka, který je člení do následujících kategorií:

1. skutečné předměty (přírodniny, výrobky)
2. modely (statické a dynamické)
3. zobrazení: a) obrazy, symbolická zobrazení
b) statická projekce (diaprojektor, zpětný projektor)
c) dynamická projekce (film, televize, video)
4. zvukové pomůcky (hudební nástroje, CD přehrávače, magnetofonové pásky)
5. dotykové pomůcky (reliéfové obrazy, slepecké písmo)
6. literární pomůcky (učebnice, příručky, atlasy, texty)
7. počítačové programy

Učitel volí vhodné pomůcky vzhledem k cíli, věku, psychickému vývoji a stupni postižení žáků a vzhledem k jejich dosavadním zkušenostem a vědomostem. Dále záleží na podmínkách a vybavení třídy i na zkušenostech a tvůrčích dovednostech učitele.

Didaktické pomůcky byly dříve považovány za pomocné až podřadné prostředky vyučovacího procesu. Dnes jsou kladeny na úroveň ostatních vyučovacích prostředků, protože pomáhají naplňovat didaktické zásady vyučování. Valenta, Müller (2003, s.

329) uvádí: „Zásada názornosti, jež je zcela určující ve vyučovacím procesu zvláští a pomocné školy, vyplývá už z podstaty didaktických pomůcek – žáci pomocí zrakového, sluchového, taktilního, popř. chuťového názoru získávají ve velmi krátké době značně ucelenou představu o jevu či předmětu“.

Mezi nejdůležitější a nejfrekventovanější pomůcky ve strukturovaném učení patří skutečné předměty, které pomáhají žákům chápat a poznávat okolní svět, dále modely představující skutečné předměty (modely ovoce, zeleniny, potravin apod.) a symbolická zobrazení v podobě fotografií, piktogramů a obrázků, které jsou nezbytné k vytvoření strukturovaných a přehledných rozvrhů všech činností ve škole.

Denně používané jsou další pomůcky jako hudební nástroje, magnetofonové pásky (se zvuky zvířat, zvuky přírody apod.), dotykové pomůcky (geometrické tvary z různého materiálu) a počítačové programy vhodné pro děti s mentální retardací (Brepta, Méd'a).

Celý soubor didaktických pomůcek je využíván ve vzájemných kombinacích, s důrazem na rozvoj a zapojení všech smyslů.

Didaktické pomůcky patří do kategorie didaktických prostředků. Tato kategorie dle Maňáka (In Skalková 1999) zahrnuje „všechny materiální předměty, které zajišťují, podmiňují a zefektivňují průběh vyučovacího procesu. Jde o takové předměty, které v úzké souvislosti s vyučovací metodou a organizační formou výuky napomáhají dosažení výchovně vzdělávacích cílů“.

K didaktickým prostředkům patří i vybavení škol a tříd. Třídy, ve kterých probíhá strukturované učení se liší svým uspořádáním (jasně oddělený pracovní a klidový prostor, pracovní koutky pro individuální práci, piktogramové rozvrhy a schémata), čímž se splňují speciální nároky na prostředí (viz příloha 4a).

S metodou strukturovaného učení úzce souvisí používání tzv. strukturovaných krabiček, které patří k významným didaktickým pomůckám. Žáci pomocí těchto krabiček plní jednotlivé úkoly např. z rozumové nebo smyslové výchovy. Krabičky jsou rozděleny na části, které pomáhají žákům úkol zjednodušit a zpřehlednit. Postupuje se například tak, že v třídících krabičkách je na dně obrázek, který žákovi napoví, co se má do přihrádky uložit (viz příloha č. 4d, 4h). Pochopit obrázek je nesmírně důležité pro myšlení, je to základ pro komunikaci pomocí obrázků. Zpočátku, když žák obrázek nechápe, používá se okopírovaný předmět tak, že se předmět zobrazí

ve skutečné velikosti. Žáci třídí nejprve konkrétní předměty (přibory, kostky), dále obrázky, které jsou postupně méně totožné se skutečným předmětem, až dítě pochopí obrázek jako symbol.

3. 6 Situace a zkušenost žáka jako východisko výchovy a vzdělávání

Život se skládá z různých situací, ve kterých získáváme stále nové zkušenosti. Jak dokáží osoby s mentální retardací využívat zkušeností v daných situacích a při řešení problémů? Z jakých východisek je třeba vycházet při výchově a vzdělávání takto postižených dětí?

To, jakým způsobem mentálně retardovaný jedinec zvládá životní situace, jak a zda využívá svých zkušeností, je ovlivňováno určitými specifiky psychických funkcí a dále schopností adaptace na životní prostředí. Individuální rozdíly v nerovnoměrném psychofyzickém vývoji jedinců s mentální retardací (rozdíly ve vnímání, paměti, myšlení, řeči, ve schopnosti učení atd.) se stávají východiskem ve výchově a vzdělávání. Představují základ, na který je třeba navázat individuálně vzdělávacím programem a speciálními výchovnými postupy.

Obsah výchovy a vzdělávání osob s mentální retardací se liší především v závislosti na stupni postižení. U lehké mentální retardace lze směřovat k formování schopností zaměřených na určité povolání. U středně těžké mentální retardace je větší důraz kladen na výchovný obsah, přičemž v oblasti vzdělávání je pozornost zaměřována na zvládnutí trivie (čtení, psaní, počítání). U těžšího a hlubokého pásma mentální retardace je výchovný obsah zaměřen hlavně na nejzákladnější pohybové a sebeobslužné návyky a na komunikační dovednosti.

Důležité pro adaptaci osob s mentální retardací do společnosti je schopnost porozumět obecně platným hodnotám a normám, pochopit jejich podstatu. Vágnerová (2004, s. 297) uvádí: „Lidé s lehčím stupněm postižení sice obvykle vědí, jak by se měli v běžných situacích chovat, ale nelze od nich pokaždé očekávat standardní reakce.

Důvodem je odlišné zpracování informací a sklon k jinému způsobu reagování. Mentálně postižení mohou mít problémy s hodnocením nových situací i s aplikací běžných pravidel za různých okolností“.

Způsoby reagování na jakékoli situace jsou osvojovány hlavně na podkladě sociálního učení. Vhodně modelované sociální učení v průběhu školní docházky má velký formativní vliv na osvojování zkušeností, na adekvátní způsoby sociálních interakcí i na jednání a postoje mentálně retardovaných.

Sociální učení by mělo zahrnovat nejprve poznání a znalost nejbližšího prostředí, dále prostředí školy a okolí domova (za asistence důvěrně známých osob) a mělo by vyústit ve schopnost samostatného jednání v různých situacích a prostředích.

Otázkou je, jak se společnost staví k osobnosti s mentální retardací? Jakým způsobem ji posuzuje a vnímá? Jak se k takovým lidem chová a zda chápe jejich problémy, které před nimi vyvstávají v každodenním životě v souvislosti se střetáváním se např. s neznámým prostředím? Müller (2002, s. 35) uvádí: „Mnohé z defektního chování retardované osoby je determinováno očekáváním druhých lidí, že právě jen tak se opožděný jedinec může chovat a nikoliv jinak. Na druhé straně také sami ostatní lidé se k mentálně retardovanému chovají už předem daným způsobem (tzv. komplementární role), který vyplývá z jejich názoru na mentálně retardovanou osobu a z tradovaného obrazu jejího chování. Podle své komplementární role lidé s duševně opožděnými jedinci jednají. Toto jednání se udržuje v kolejiích běžných představ ve společnosti o tom, jak se má jednat s duševně opožděnými“.

Z toho lze vyvodit, že chování mentálně retardovaných může být přímo navozeno nebo udržováno chováním druhých lidí a jeho sociálním prostředím. Dovoluje toto prostředí mentálně retardovaným chovat se jinak, když jejich aktivita je předem usměrňována a omezována zaujatými způsoby chování často i těch nejbližších osob? Müller dále (2002, s. 35): „Z výzkumů mentálně retardovaných ve společenských skupinách vyplývá, že by se působení speciálních pedagogů nemělo zaměřovat jenom na výkonnostní stránku žákovské osobnosti, ale že by se jim rovněž mělo postarat o odstraňování deformací jejich interpersonálních vztahů či o zmírnění některých negativních sociálních vlivů (např. vlivů deformovaného veřejného mínění)“.

Klíčem k úspěšnému a trvalému zlepšení osobnostního postavení mentálně retardovaných v životě a ve společnosti je úzká spolupráce vzdělaných odborníků a chápajících rodičů. Shoda mezi zkušenostmi odborníků a rodičů vychází z rozumové úvahy, soucítění, porozumění a vzájemného respektu.

Strukturované učení spolu s individuálním vzdělávacím plánem respektuje psychologické zvláštnosti nerovnoměrného rozvoje osob s mentální retardací a pomáhá naplňovat výchovně vzdělávací cíle.

Vždy je třeba zcela individuálně posoudit každé dítě a snažit se pro něj najít tu nejsprávnější a nejúčinnější formu vzdělávání. Ať už se mentálně retardované děti budou integrovat mezi zdravé děti nebo se budou vzdělávat ve speciální škole, vždy pro ně bude nejdůležitější ne typ zařízení, ale pochopení jejich problémů lidmi, kteří se o ně starají.

4. Strukturované učení jako účinný faktor psychického, rozumového a sociálního vývoje dětí s mentální retardací (empirická část)

Strukturované učení jako speciální výukový program vytvořený pro děti s autismem, je svým uspořádáním vhodný i pro děti s různým stupněm mentální retardace. Protože pro osoby s mentální retardací je obtížné rozumět různým situacím a účelně organizovat svou činnost, přináší jim systematická a strukturovaná pravidelnost úlevu a pomoc v chápání jednotlivých úkolů i v chápání pravidel okolního světa.

Na základě své osmileté praxe jsem se rozhodla využít svých dosavadních zkušeností v oblasti výchovy a vzdělávání dětí s mentální retardací a provést empirický výzkum v podobě tří až pětiletého sledování rozvoje tří chlapců s různým stupněm mentální retardace v podmínkách strukturované výuky v naší škole.

4. 1 Charakteristika prostředí

Základní škola slučuje dva objekty. Základní školu speciální a základní školu praktickou. Tato základní škola se nachází ve východočeském městě s 13 tisíci obyvateli. Jako právní subjekt začala fungovat dne 1. 9. 2000, ale tehdy ještě pod názvem speciální škola. Zřizovatelem je krajský úřad.

Škola vychovává a vzdělává děti se speciálními vzdělávacími potřebami, tj. děti se zdravotním postižením, zdravotním nebo sociálním znevýhodněním, podle osnov a plánů schválených MŠMT ve věku povinné školní docházky. Jsou vzdělávány podle těchto programů:

- Vzdělávací program zvláštní školy č. j. 22 980/97-22
- Alternativní vzdělávací program zvláštní školy pro žáky romského etnika č. j. 35 252/97-24
- Vzdělávací program pomocné školy a přípravného stupně pomocné školy č. j. 24 035/97-22

➤ Rehabilitační vzdělávací program pomocné školy č. j. 15 988/2003-24

Žákům jsou dle potřeby ve spolupráci s pedagogicko psychologickou poradnou nebo se speciálně pedagogickým centrem za souhlasu rodičů vytvářeny individuálně vzdělávací plány.

Celkem je ve škole 13 tříd a 165 žáků. Škola se skládá ze dvou budov: budova základní školy praktické (kde jsou vzdělávání převážně žáci s lehkou mentální retardací) a budova základní školy speciální (zde jsou žáci od lehké mentální retardace až po těžkou mentální retardaci, žáci s kombinovaným postižením a žáci s diagnózou autismus). Kapacita na základní škole praktické je 5 tříd a kapacita základní školy speciální je 8 tříd.

V každém objektu je tělocvična, učebna s počítači, zahrada uzpůsobená pro sportovní, rekreační, ale i pěstitelské využití.

Pro děti s diagnózou autismus byly na základní škole speciální zřízeny dvě třídy (6 a 7 žáků). V obou třídách je vytvořeno strukturované prostředí, které účelně člení prostor na části pracovní a klidové. Představuje speciální výchovně vzdělávací program, který umožňuje problémy autistického chování a prožívání minimalizovat. Vše má své místo, svůj řád, posloupnost, názornost a logiku, kterou dítě může snadněji pochopit. Pracovní i klidová místa jsou jasně označena piktogramem nebo fotografií, každý žák používá svůj rozvrh vytvořený z piktogramů, představujících jednotlivé za sebou jdoucí činnosti v průběhu vyučování.

Ve třídě, z které byli žáci vybráni pro dlouhodobé sledování vývoje, je celkem 7 žáků, z nichž jeden z důvodu špatného zdravotního stavu dochází do třídy v doprovodu matky jedenkrát týdně. Tři žáci s různým stupněm mentální retardace (jsou předmětem zkoumání) a čtyři žáci s diagnózou autismus. V této třídě působím jako učitelka, dále je zde vychovatelka a dvě osobní asistentky. Každé asistentce je přidělen jeden žák s autismem.

4. 2 Stanovení cílů a metod výzkumné práce

V této diplomové práci, ve které je zkoumán vliv strukturovaného učení na psychický a rozumový vývoj dětí s mentální retardací, jsem si stanovila tyto cíle:

- provést hodnocení vývoje osobností dětí s mentální retardací v jednotlivých oblastech speciálně pedagogické diagnostiky po zavedení strukturované výuky
- na základě získaných výsledků určit oblasti, ve kterých děti dosáhly největších pokroků a poukázat na souvislosti se změnou výchovně vzdělávacích postupů
- zjistit nejdůležitější důvody, které vedou k zavádění strukturované výuky do vyučování a pokusit se zhodnotit roli strukturované výuky ve výchově a vzdělávání dětí s mentální retardací

Při zpracovávání údajů bylo použito těchto metod:

- pozorování (zpracováno do případových studií)
- analýza dokumentačních záznamů o dítěti
- kazuistika

Hlavní metodou bylo pozorování dítěte, prováděné v průběhu strukturované výuky, ale i v ostatních aktivitách tak, aby bylo možné zjistit rozvíjení jeho schopností, vědomostí a dovedností, ale i zájmy a problémy.

Na základě zjištěných skutečností byl zaznamenán psychický, rozumový a sociální vývoj dítěte.

Jednalo se o dlouhodobé přímé pozorování, které probíhalo v podmínkách autistické třídy, ve které je vzděláváno celkem sedm žáků:

- čtyři žáci s diagnózou autismus a s mentální retardací
- jeden žák s lehkou mentální retardací
- jeden žák se středně těžkou mentální retardací
- jeden žák s těžkou mentální retardací

Pozorování bylo orientováno na:

- rozumové schopnosti

- zjišťování úrovně motoriky
- zjišťování laterality
- zjišťování úrovně řeči
- sociabilitu a citový vývoj
- sebeobslužné návyky

K získávání podrobných anamnestických údajů o dítěti, jeho rodičích a sourozencích, byla použita metoda analýzy dokumentačních záznamů.

4.3 Charakteristika dětí zařazených do výzkumu

Do výzkumu jsem zařadila tři chlapce, které navštěvují autistickou třídu se strukturovanou výukou a liší se stupněm postižení.

ZÁKLADNÍ ÚDAJE O DĚTECH:

Jméno	ROMAN	ONDŘEJ	MILAN
Datum narození	27. 2. 1993	7. 5. 1991	24. 1. 1992
Intelekt	LMR	STMR	TMR
Ročník	ročník 5.	ročník 5.	ročník 5.
Škola	ZŠS	ZŠS	ZŠS

Vysvětlivky: LMR – lehká mentální retardace

STMR – středně těžká mentální retardace

TMR – těžká mentální retardace

ZŠS – základní škola speciální

4. 3. 1 Kazuistika č. 1 a čtyřleté sledování psychického, rozumového a sociálního vývoje chlapce s lehkou mentální retardací

ROMAN – kazuistika

Jméno dítěte: ROMAN, narozen v roce 1993. V předškolním věku navštěvoval dva roky mateřskou školu, v roce 2001 nastoupil do ZvŠ, kde absolvoval 1. ročník. Byl vzděláván tradičním způsobem hromadné výuky. V roce 2002 byl na základě zvyšujících se problémů a na základě žádosti rodičů přeřazen do autistické třídy, kde probíhala strukturovaná výuka a kde byl předpoklad plné individuální péče.

Charakteristika problému: Roman si těžko zvykal na kolektiv třídy (14 žáků v ZvŠ) a školní docházku vůbec. Byl nesoustředěný a dezorientovaný. Špatně se orientoval v prostředí, patrný zvýšený psychomotorický neklid, pozornost často zaměřena na určitou činnost, kterou nechce opustit, problémy v plnění úkolů (nepomáhala ani promyšlená motivace). Nezapojuje se do činností s ostatními dětmi (komunikuje jen s dospělými, které zná). Má dobrou mechanickou paměť, dobře rozvinuté verbální schopnosti, které ale nepoužívá odpovídajícím způsobem. Na určitou situaci odpovídá tím, co má právě v hlavě. Pomalé tempo, malá aktivita, malá schopnost dokončit úkol.

Jeho chování je zaměřeno jen na sebe sama, kolektiv spolužáků ho nezajímá, je nepřiměřeně citlivý na hluk. Dožaduje se okamžitého plnění svých přání. Pokud přání není splněno, či pokud něčemu nerozumí, křičí, pláče a zlobí se. Toto časté afektivní chování narušovalo vyučování a ostatní žáky při práci. Sám Roman byl nešťastný a odmítal chodit do školy.

Druhý ročník vzdělávání dle vzdělávacího programu pro zvláštní školy začal Románek plnit v autistické třídě. Byl mu vypracován individuální vzdělávací plán a začal pracovat v prostředí strukturované výuky.

Rodinná anamnéza: Otec: narozen v roce 1970, české národnosti. Vzdělání středoškolské, pracuje jako drobný podnikatel.

Matka: narozena v roce 1971, v domácnosti, vzdělání střední.

Rodina dosud bydlela v dvoupokojovém bytě a nyní se bude stěhovat do třípokojového bytu v témže městě. Rodina je funkční, rodiče se školou spolupracují (hlavně matka) a snaží se o společné vyřešení problémů. Otec je sportovec a často bere Romana do tělocvičny na trénink. Matka se stará o domácnost a o zaměstnání neuvažuje.

Sourozenci: Roman má jednoho mladšího bratra (narozen 1998), nyní žáka 2. ročníku základní školy v místě bydliště, je zdravý. Chlapci spolu vycházejí dobře. Dle rodičů občasné hádky rodičů a pošťuchování. Děti skoro každý víkend jezdí k babičce a dědovi, kde jsou až do neděle.

Osobní anamnéza: Dítě z prvního těhotenství, matka v těhotenství neměla žádné problémy. Perinatální komplikace, porod klešťový, křísen, opakovaně hospitalizován na JIP. Chlapec je s tělesným postižením: operace – intraatriální katetr s napojením na peritoneální katetr, intraabdominální zasunutí v 1. podžebří. Od útlého věku je sledován ortopedem a neurologem, pro časté infekce užíval ATB, dochází na rehabilitační cvičení.

Raný psychomotorický vývoj: První slova říkal v půl roce, krůčky až od čtyřech let. Od čtyř a půl roku chodil do speciální mateřské školy, navštěvoval ji rád.

Psychologické vyšetření: (posouzení školní zralosti, rok 2001) V kontaktu dobře spolupracující, aktivní, obtížně však udržuje oční kontakt. Příliš zaujatý stereotypními činnostmi, stereotypní používání jazyka a vytváření novotvarů, chybí schopnost udržet konverzaci na dané téma. Tendence k projevům negativismu při slabém, málo pevném vedení. Podle výpovědi matky je nejistý, nesnáší změny, pláče i při krátkém matčině vzdálení. Měl již dvakrát odklad školní docházky.

Grafomotorika značně podprůměrná, nesprávný úchop (vysoko). Výrazné obtíže ve vizuomotorické koordinaci, základní geometrické tvary pojmenuje, ale vážne jejich nápodoba. Základní barvy zná, matematické představy odpovídají věku, konkrétní

počtářské schopnosti jsou podprůměrné. V pracovní činnosti obtíže s časovými limity vzhledem k odpoutávání pozornosti vnitřními pohnutkami.

Aktuální úroveň mentálních schopností je ve verbální oblasti, která se více odráží ve školním úspěchu, odpovídá pásmu lehké mentální retardace.

Doporučení: zařazení do ZvŠ.

Školní anamnéza: Po přeřazení do třídy se strukturovanou výukou se Románkovy výkony výrazně zlepšily. Nyní chodí do školy rád, je žákem 5. ročníku, je vzděláván podle vzdělávacího programu ZvŠ a pracuje dle individuálního vzdělávacího plánu, který je přizpůsoben jeho schopnostem.

Ze začátku byl ve třídě velmi roztěkaný a bojácny. Škola pro něj byla velká a nepřehledná, byl stále ustrašený a úzkostlivý. Brzy však pochopil systém strukturované výuky, který spočívá ve zpřehlednění dne a jednotlivých činností, pracuje ve svém pracovním koutku většinou samostatně, občas s pomocí. Úkoly dané osnovami zvládá.

Spolupráce s rodiči: Přeřazení dítěte s lehkou mentální retardací do třídy k dětem středně až těžce mentálně postiženými nebývá běžné. V tomto případě rodiče tuto změnu přivítali, protože autistickou třídu navštěvovalo dítě jejich sousedů, věděli tak, do čeho Románek jde. Rodičům bylo umožněno navštívit přímou výuku v kterýkoliv den či hodinu, bez předběžného ohlášení. Tím byla podpořena důvěra ke škole a při dalších konzultacích rodiče spontánně pomáhali navrhnout strategie dalších kroků (co se jim doma osvědčilo, co naopak ne, co bychom na základě jejich zkušeností mohli změnit a podobně).

Následující dlouhodobá sledování psychického, rozumového a sociálního vývoje vycházejí z přímého pozorování dětí ve školním prostředí třídy, kde kromě pozorovaných žáků s různým stupněm mentální retardace, jsou ve třídě čtyři žáci s diagnózou autismus.

Na základě tří a půlletého až pětiletého přímého pozorování vytypovaných chlapců **v podmínkách strukturované výuky**, při učení, hře, zájmových činnostech, ale také při sebeobsluze a jiných aktivitách byly zjištěny následující skutečnosti:

ROMAN – červen 2002, 1. ročník ZvŠ, věk: 9 let

Toto pozorování vychází ze záznamů pořizovaných během prvního roku školní docházky do běžné třídy ZvŠ a z rozhovorů s jeho třídní učitelkou.

Rozumové schopnosti: Zná své jméno a příjmení i místo bydliště. Výslovnost čistá, častá echolálie. Pojmenuje a zapamatuje si obrázky, najde určený obrázek mezi několika ostatními, stručně popíše obrázek s dějem, přiřadí a určí protiklady. Zná a rozliší základní barvy a geometrické tvary. Spolupracuje v kratších časových intervalech, které často přerušuje „kroucením na židli nebo opakováním dlouhých satí z pohádek. Pozornost udrží po kratší dobu – 10 minut, projevuje se u něho zpomalené tempo, je verbálně zdatný (stále povídá, ale často ne k tématu). Své výkony provází komentářem, přítomen je psychomotorický neklid. Myšlení postrádá pružnost, je patrná výrazná ulpívavost, ale má dobrou úroveň mechanické paměti. Obtížně udržuje oční kontakt, chybí schopnost udržet konverzaci na dané téma.

Úkoly v jednotlivých předmětech zvládá pouze s individuální péčí, je nejistý, neklidný a nesoustředěný. Vadí mu jakýkoliv pohyb či hluk, pokud učitelka od něho na chvíli odejde, není schopen úkol dokončit.

Český jazyk: Čte jednoslabičná a dvouslabičná slova, skládá slova z jednotlivých písmen i slabik, zvládá jednoduchý přepis i opis textu, který má před sebou (opis nebo přepis z tabule nezvládá). Písmo je neúhledné, velké, ale dá se přečíst. Všechny tyto úkoly zvládá pouze s trvalou pomocí.

Matematika: Sčítá a odčítá v oboru do pěti, hůře se orientuje na ploše. Umí porovnávat množství, opsat příklady. Opět pracuje pouze s trvalou pomocí.

Učivo z prvouky zvládá pouze částečně. Není schopen soustředit se na dané téma, odpovídat na otázky k danému tématu. Vadí mu přítomnost ostatních dětí, rozptylují ho i okolní předměty, bojí se zvonění (někdy se tak lekne, že není schopen delší dobu pracovat).

Celkově je za ostatními dětmi ve třídě v rozumových schopnostech opožděn. Často odmítá pracovat a dané úkoly neplní (třeba i celý den). Klade zvýšené nároky na kontakt a komunikaci, vyžaduje trvalou péči a dohled.

Motorika: Je neobratný, neohrabaný a nejistý v chůzi. Grafomotorika je podprůměrná, úchop tužky nesprávný, píše levou rukou (viz příloha č. 1b). Při příchodu do školy pouze čmáral a napodobil kolečko. Má výrazné potíže ve vizuomotorické koordinaci, písmo je neúhledné, neupravené a nepřiměřeně velké.

Lateralita: Při manipulaci s předměty i při psaní upřednostňuje levou ruku.

Řeč: častá echolálie a stereotypie ve vyjadřování, výslovnost je čistá. Přes výrazné obohacení slovní zásoby je řeč pojmově chudší. Rád komunikuje s dospělými, ale často se uzavírá do sebe a nemluví.

Sociabilita a citový vývoj: Románek je silně vázán na matku, pokud se doma matka vzdálí, pláče. Stále potřebuje povzbuzování, ujišťování o správnosti svého jednání a pochvalu.

Na školu si zvykal těžko, byl plačtivý, smutný a bojácný. Od rána se ptal, kdy už bude moci jít domů. S ostatními dětmi nekomunikuje, spíše mu vadí. Vyhledává pozornost a blízkost dospělého, kterému tyká. Pokud ho ráno něco vyvede z míry (např. to, že místo obvyklé výuky se jde na procházku) nebo je nějaká změna, s kterou nepočítal, uzavře se do sebe a nekomunikuje nebo pláče. Všechny různé předem neohlášené změny pro něho představují zátěžové situace. Doma je spokojený v blízkosti matky a také je velmi rád u prarodičů.

Sebeobslužné a hygienické návyky: Při příchodu do školy byl téměř samostatný v oblékání (nezvládal vázání smyčky), ale velmi pomalý. Ostatní na něho museli vždy čekat, což u něho zvyšovalo neklid a nervozitu. Neuměl používat kapesník, jinak ostatní sebeobslužné dovednosti zvládal pomalu, ale celkem samostatně.

Leden 2003, 2. ročník ZvŠ (ve třídě se strukturovanou výukou),

věk: 10 let

Roman po přeřazení do autistické třídy, kde bylo dalších šest žáků a kde probíhalo vyučování dle strukturované výuky udělal značné pokroky. Pokroky byly znatelné nejen v rozumových schopnostech, ve zlepšení pozornosti a soustředění, ale i po emoční stránce. Došlo k celkovému zklidnění a uvolnění. Ve třídě má svůj individuální plán i rozvrh, pracovní koutek oddělený od rušivých vlivů paravánem. Úkoly plní pomocí kódů, které mu pomáhají znázornit jeho povinnosti, ale i odpočinek. Pracuje samostatně, občas s pomocí.

Rozumové schopnosti: Dokáže se soustředit až 45 minut. Učivo druhého ročníku dle osnov ZvŠ zvládá. Určité nedostatky souvisejí s neohrabaností a pomalým tempem nahrazuje zvýšenou pílí a snahou.

Český jazyk: Čte dobře a s porozuměním, skládá slova a věty z písmen i ze slabik. Zvládá přepis i opis slov a vět – ze slabikáře i z tabule. Píše méně úhledně, ale jeho písemný projev se stále zlepšuje. Je schopen si po upozornění najít a sám opravit chyby, ale pokud se na něho spěchá, zvyšuje se jeho nervozita.

Matematika: Počítá v oboru do 10, sčítá a odčítá zcela samostatně. Počítá na prstech, slovní úlohy řeší s pomocí. Dobře zvládá prostorovou a plošnou orientaci.

Prvouka: Učivu rozumí, dobře se vyjadřuje a orientuje v nejbližším okolí. Obtížněji rozlišuje drobné obrázky i jejich obsah. Stále přetrvává ulpívavé myšlení a nesoustředěnost na dané téma. Ke všem úkolům potřebuje dostatek času, klidné, ale důsledné vedení a častou pochvalu.

Motorika: Při manipulaci s předměty dochází ke zdokonalování pohybů rukou – navléká drobné korálky, stříhá jednoduché tvary dle předkresleného tvaru (čtverec, obdélník), umí uzel, ale ještě ne smyčku. Grafomotorické cviky zvládá s pomocí, písmo zmenšuje. Píše méně úhledně, ale jeho písemný projev se stále zlepšuje. Chůze je neohrabaná, v nerovném terénu je nejistý.

Lateralita: Ke všem činnostem upřednostňuje levou ruku. Pravolevou orientaci zvládá pouze na své osobě.

Řeč: důsledku ulpívavého myšlení není často schopen komunikovat na dané téma, v řeči se projevuje určitá stereotypie. V některých situacích používá ustálená spojení, která nejsou vždy přiléhavá.

Sociabilita a citový vývoj: Vyhledává společnost dospělých, kterým tyká. Do kolektivu třídy se zapojil po počáteční nedůvěře bez problémů. Spolužáky ve třídě zná, ale nijak s nimi nekomunikuje. Je velmi sugestibilní a k dosažení pocitu uspokojení potřebuje častou pochvalu, podporu a uznání. Potřebuje citlivé, ale pevné a důsledné vedení, pak respektuje autoritu dospělého. Vyhovuje mu stálé a bezpečné prostředí. S případnými změnami v rozvrhu, v programu dne musí být předem seznámen.

Sociální návyky jsou osvojeny, pozdraví, požádá a poděkuje, ale dospělým tyká. Po emoční stránce je častěji pozitivně laděný, usměvavý, raduje se z pochvaly a úspěchu, dokáže projevit svůj emoční vztah k druhé osobě.

Sebeobslužné a hygienické návyky: Hygienické návyky jsou osvojeny, umí již použít kapesník, srovnat si oblečení, uklidit hračky a pomůcky, ale potřebuje na tyto i podobné činnosti dostatek času. Je rád, když má ve třídě službu: rozdává talířky, hrnky a prostírání ke svačině, utírá lavice, zametá.

Červen 2005, 4. ročník, věk: 12 let

Románek za další dva roky udělal opět znatelné pokroky. Do školy se těší, úkoly vykonává rád a vždy je dokončí. Je stále více samostatný a méně nejistý.

Rozumové schopnosti: Pracuje stále dle strukturované výuky. Mezi jednotlivými úkoly má jen drobné přestávky (např. odchod na WC), na úkoly se soustředí tak dlouho, dokud je nedokončí, tzn. dokud nesplní dané „kódy“ v rozvrhu (tzn. 60 – 80 minut). Rychle si na tento způsob práce zvykl a vyhovuje mu.

Český jazyk: Učivo zvládá dle osnov, samostatně a bez problémů. Někdy je pomalejší při plnění úkolů. Písmena si neplete, píše bez chyb, občas zapomene napsat čárku nebo velké písmeno (ve jméně). Čte plynule a s porozuměním. Hezky umí vypravovat příběhy, které zažil, vyprávění dle obrázků zvládá obtížněji. Rozlišuje slova opačného významu, věty oznamovací, tázací a rozkazovací. Písmo je již celkem úhledné, na tužku netlačí (viz příloha č. 1b).

Matematika: Učivo zvládá dle osnov, ale bývá pomalejší ve výpočtech a občas potřebuje pomoc. Zvládá malou násobilku, sčítá a odčítá do sta s přechodem přes desítku. S dopomocí řeší slovní úlohy, rozlišuje rovnoběžky a různoběžky, ale obtížněji je narýsuje. Na vykonání všech úkolů potřebuje dostatek času.

Přírodověda: Zvládá témata - člověk a příroda, lidské zdraví, znaky ročních období, měsíce a domácí zvířata. Volně žijící zvířata pozná s pomocí, dobře zná a popisuje jednotlivé části lidského těla. Při výkladu rád poslouchá a pokud ho výklad zaujme, je schopen podstatné znaky zopakovat. Špatně se orientuje v obrázcích.

Vlastivěda: Učivu rozumí a správně ho reprodukuje. Dobře se orientuje v prostředí, které zná, ale má horší rozpoznávací schopnosti drobnějších detailů.

Motorika: Zvládá smyčku, umí pracovat s modelínou, stříhá složitější tvary (oválky a trojúhelníky), psaní se již celkem úhledné. Obtížněji pracuje s pravítkem, při rýsování je nutná pomoc.

Lateralita: Lateralita ruky, nohy i oka je levostranná, vyhraněná. Zvládá pravolevou orientaci na sobě i na druhých.

Řeč: Řečový projev je pomalý, ale zřetelný. Jeho odpovědi jsou buď jednoduché nebo v souvětích. Velmi dobře si pamatuje jakékoliv texty (nemusí se ani rýmovat, můžou být různě dlouhé – reklamy). Umí výstižně reprodukovat přečtený text.

Sociabilita a citový vývoj: Došlo k celkovému zklidnění a uvolnění. Roman je pozitivně laděný, usměvavý, vstřícný ke komunikaci a spokojený. Patrný je drobný psychomotorický neklid, trvá potřeba být na všechny změny předem upozorňován. Začíná komunikovat s ostatními dětmi ve třídě, pomáhá jim, hraje si s nimi, ale upřednostňuje hru s mladšími dětmi. Stále musí být přítomen dospělý, jinak ztrácí klid a objeví se nervozita.

Je rád, když může ostatní (hlavně známým dospělým) udělat radost, je snaživý a pilný. K plnění úkolů nepotřebuje žádnou zvláštní motivaci, bere je jako daný fakt znázorněný „kódy“ a ví, že po jejich splnění přijde odměna – ve formě pochvaly, odpočinku, hezké známky apod.

Sebeobslužné a hygienické návyky: Sebeobslužné a hygienické návyky jsou zafixovány, je zcela samostatný. Přetrvává pomalé tempo. Na všechny činnosti potřebuje klid a dostatek času. Pak je zvládne sice pomalu, ale bez problémů.

Závěr: Chlapec je i v tomto školním roce zařazen do autistické třídy, kde se pracuje v podmínkách strukturované výuky.

Strukturované učení Románkovi umožnilo zvládat dané úkoly, vyznat se v prostředí, soustředit se na práci a došlo tak k celkovému zklidnění. Potřebuje i nadále stálost prostředí, určitou předvídatelnost a názornost.

4. 3. 2 Kazuistika č. 2 a tří a půlleté sledování psychického, rozumového a sociálního vývoje chlapce se středně těžkou mentální retardací

ONDŘEJ – kazuistika

Jméno dítěte: ONDŘEJ, narozen v roce 1991, s diagnózou Downův syndrom. Charakteristika postižení: Downův syndrom (dříve mongolizmus) je vrozená porucha způsobená genetickou odchylkou – trizomií: ztrojení 21. chromozomu. Je to častá příčina mentální retardace, která je provázena charakteristickými tělesnými projevy: kulatá hlava, úzké oční štěrby, mohutná šíje a krátké prsty.

S Ondrou jsem se seznámila v roce 1999, kdy začal navštěvovat přípravné oddělení PŠ. Od svých pěti let trvale žije v ÚSP. Nyní je mu 15 let, je žákem 5. ročníku základní

školy speciální. Pracuje dle strukturované výuky a individuálního vzdělávacího programu.

Charakteristika problému: Ondřej je drobný chlapec menšího vzrůstu, v roce 1997 diagnostikován jako dítě se středně těžkou mentální retardací. Dnes se jeví jako 9-10 letý. Do ÚSP byl umístěn v roce 1996 na základě rozhodnutí soudu. Důvod byl hrubé zanedbání výchovy a péče. Po dvou letech v přípravném stupni PŠ nastoupil ve školním roce 2001 – 2002 do prvního ročníku speciální školy (dnes základní školy speciální).

Ondřej nemluví, ale mluvenému slovu rozumí. Je obratný, snaživý a velmi ohebný a čilý. Má v očích a na tváři stálý úsměv, působí velmi mile a přátelsky.

Rodinná anamnéza: Otec narozen v roce 1956, vyučen, pracuje jako dělník a o Dndru se od jeho narození nezajímá.

Matka narozena v roce 1955, vyučena jako prodavačka. V roce 1991, kdy se Ondra narodil byli jeho rodiče v rozvodovém řízení. Matka byla poté často léčena v psychiatrické léčebně (přesné důvody nezjištěny) a později i hospitalizována. Ondřeje vychovávala v domku, kde bydlela i se svými rodiči. Dle spisů vyplývá, že se o Ondru starali spíše prarodiče. Matka byla citově labilní, se sklony k afektivnímu jednání. Brala spoustu léků na uklidnění a na syna často zapomínala. Když byly Ondrovi čtyři roky, přistěhoval se do rodiny nový matčín přítel, který občas chlapce fyzicky napadal. V roce 1995 byl Ondřej na základě rozhodnutí soudu umístěn do dětského domova, rok poté do ÚSP, kde žije dodnes. Matka se o syna nezajímá, ale na svátky i na prázdniny Ondra jezdí k prarodičům.

Sourozenci: Ondřej má staršího bratra Tomáše (narozen v roce 1982), je zdravý. Ondra se s ním vídá při pobytu u babičky, má ho rád.

Osobní anamnéza: Dítě je z druhého těhotenství, nejsou zaznamenány žádné problémy během těhotenství. Matce bylo při narození dítěte 36 let, což bylo pravděpodobnou příčinou postižení Downovým syndromem. Ondřej byl v roce 1997 diagnostikován jako chlapec se středně těžkou mentální retardací a s nízkou úrovní koncentrace pozornosti. Neprodělal žádná závažnější onemocnění, ale trpí atopickým ekzémem.

Raný psychomotorický vývoj: Žádné podrobnější informace ve spisech nejsou zaznamenány. Pouze opožděný vývoj ve všech oblastech vývoje (řeč, motorika, rozumové schopnosti).

Psychologické vyšetření: V roce 1997 proběhlo psychologické vyšetření na základě posouzení mentální úrovně v souvislosti se zahájením povinné školní docházky. V té době bylo Ondřejovi šest let a z vyšetření vyplývá: Navazuje minimální kontakt, jeho pozornost lze upoutat pouze krátkodobě, nevydrží u stolu, oproti nabízeným činnostem a hračkám preferuje spontánní aktivity a dominantou brnkání na klavír. Řečová produkce během vyšetření nezaznamenána, dle sdělení pracovnice ústavu chlapec řeči rozumí a jeho expresivní řeč zahrnuje několik slov, které nespojuje. Mentální výkony dle standardních zkoušek lze hodnotit obtížně, pohybují se na úrovni zhruba tří let.

Pravděpodobně se jedná o středně těžkou mentální retardaci s velmi nízkou úrovní koncentrace pozornosti. Doporučeno zařazení do přípravného stupně PŠ.

Školní anamnéza: Než si Ondra zvykl na školní prostředí, seděl někde v koutku, osamocen. Neustále se choulil, jakoby se bál. K navázání kontaktů potřeboval delší čas, vlídný a přátelský přístup.

Ve školním roce 2003 – 2004 byl přeřazen z kapacitních důvodů do autistické třídy (ve stejné budově), kde pracuje dle strukturované výuky. Toto přeřazení znamenalo pro Ondru určitou zátěž, než si zvykl na nové tváře a jiný způsob výuky. Ale po prvních třech měsících byl již adaptovaný a začal se dobře rozvíjet hlavně po rozumové stránce.

ONDŘEJ – leden 2003, 2. ročník, věk: 12 let

Ze zprávy o absolvování prvního ročníku (školní rok 2001-2002) ve třídě pro děti s mentální retardací vyplývá: Nemluví, ale rád se zapojuje do všech aktivit, které ale nedokončí, odbíhá a bezmyšlenkovitě se „vrhá“ do dalších činností, které pouze rozdělá. Je lehce vyrušitelný, na sebemenší podnět reaguje – vyběhne, něco shodí, zapomene co dělal apod. Je přátelský, milý, usměvavý, ale velmi nesoustředěný a

roztěkaný. Učení ho nezajímá, jen by si hrál s kostkami, s kroužky a s míčem. Rád pomáhá dospělým.

Po zařazení do třídy se strukturovanou výukou udělal Ondřej značné pokroky, hlavně v soustředění, v udržení pozornosti, ve schopnosti splnit a dokončit úkol.

Rozumové schopnosti: Zná své jméno a příjmení, spolužáky i dospělé ve třídě. Nemluví, pouze slova napodobuje, mluvené řeči však rozumí. Stále chce být zaměstnán, stále chce něco sdělovat. Začal pracovat dle strukturovaného rozvrhu ve svém pracovním koutku a došlo ke zklidnění a ke zlepšení pozornosti. Soustředí se až 20 minut. Rozliší základní barvy, geometrické tvary a velikosti. Má výbornou zrakovou paměť, velmi rychle se naučil rozlišovat a používat piktogramy. Rozlišuje číslice 1 – 5 a přiřadí k nim správný počet. Sčítá a odčítá v oboru 1 – 4, tyto matematické operace správně zapíše, přečte a rozumí jim (viz příloha 2b). Počítá na počítadle i na prstech.

Čte metodou globálního čtení (čtení celých slov za podpory obrázků). Slova skládá do kratších vět, které umí přečíst. Čte a zná písmena A, E, I, O, U, M, T, B, D. Přečte některé otevřené slabiky – MA, ME, BU, TA, BA, DE...

Dobře se orientuje ve škole a v jejím okolí, se spolužáky vychází dobře, ale chce být vůdčí osobností, proto se dostává často do konfliktů.

Motorika: V sebeobsluze je téměř samostatný – neumí smyčku, zapnout malé knoflíky mu činí potíže. Umí si srovnat oblečení, jí lžící, rád uklízí nádoby po svačině. Umí házet i chytat míč, přestřihovat proužky papíru. Zvládá základní grafomotorické cviky, úchop tužky je správný. Rád a dobře vybarvuje pastelkami, učí se obtahovat tiskací i psací písmena.

Laterálita: Při všech činnostech upřednostňuje pravou ruku. Pravolevou orientaci ještě nezvládá.

Řeč: Snaží se o nápodobu slov. Při individuální logopedické péči správně vysloví několik jednoduchých dvouslabičných i tříslabičných slov, ale v běžném hovoru na správnou výslovnost již nemyslí a je mu špatně rozumět. Velmi dobře si osvojil komunikaci za pomoci piktogramů (pokud chce napít nebo jít na WC apod., přinese nebo ukáže na příslušný piktogram. Rozliší a zná 40 piktogramů.

Sociabilita a citový vývoj: Ondra je silně vázán na prostředí a lidi, které zná a kde mu je dobře. Je společenský, ale pokud je v cizím prostředí, straní se kolektivu, většinou se schoulí někde v koutku, a je nejistý a bojácný.

Ondra je jinak veselý a spokojený chlapec, trochu tvrdohlavý, autoritě se nerad podřizuje. Rád pomáhá dětem i dospělým. Nejraději má babičku a dědu, o kterých často a rád vypráví.

Sebeobsluha a hygienické návyky: Při docházce do přípravného stupně měl ještě plíny, ale od věku deseti let čistotu udržuje. Sebeobsluhu zvládá téměř samostatně (neumí smyčku), rád pomáhá např. ostatním dětem s oblékáním. Hygienické návyky se ještě musí připomínat, jinak na ně zapomíná.

Leden 2004, 3. ročník, věk 13 let

Rozumové schopnosti: Číselnou řadu zná od 0 do 10, sčítá v oboru do pěti, odečítání nezvládá. Skládá otevřené slabiky do dvouslabičných slov (BABI, DĚDA, TETA...), dále má rád i globální čtení, k obrázkům přiřadí správné slovo, tvoří věty dle diktátu. Celkem zvládá prostorovou a směrovou orientaci (nerozliší vpravo a vlevo). Rozumí pojům před, za, nad, pod. Dokáže soustředěně pracovat až 45 minut, dané úkoly vždy dokončí. Je schopen pracovat samostatně, při nových úkolech potřebuje pomoc.

Motorika: Grafomotorické cviky zvládá, některé s pomocí. Píše slabě, úchop tužky je správný. Učí se psát tiskací písmena, z psacích napíše: a, i, u, e, o. Velmi rád kreslí a maluje barvami. Je hbitý a velmi ohebný. Má rád tělesnou výchovu.

Laterálita: Ke všem činnostem upřednostňuje pravou ruku. Pravolevou orientaci nezvládá.

Řeč: Snaží se o verbální komunikaci, vyslovuje jednoduché věty typu: bude svačina, jdu ven, jedu k babičce..., ale výslovnost je silně dysláická. Rozliší 40 piktogramů a ke

komunikaci používá asi 10 – 12 piktogramů, které jsou pro něho nejdůležitější a nejvíce je používá (např. jíst, jít ven, jít na WC, číst, počítat, běhat, cvičit, jet domů, babička).

Sociabilita a citový vývoj: Ondra je milý, čilý, hbitý a veselý. Málokdy se rozzlobí, chce všem velet a být středem pozornosti. Potřebuje milé, vlídné, ale pevné a důsledné vedení. Pak uznává autoritu. Dospělým tyká, rád pomáhá např. v kuchyni nebo při úklidu. Do školy se vždy těší, když mají být prázdniny (dle vychovatelky z ÚSP) navlékne si batoh a chce jít do školy.

Sebeobsluha a hygienické návyky: Sebeobsluhu zvládá téměř samostatně, umí uzel, ale neumí smyčku. Naučil se zapínat a rozepínat i drobné knoflíky a zipy. Na dodržování hygienických návyků musí být občas upozorňován.

Červen 2005, 4. ročník, věk: 14 let

Rozumové schopnosti: Ondra zvládá 7 až 10 úkolů od 8.30 do 9.30. hod. Tyto úkoly plní dle „kódů“ a jsou v nich obsaženy úkoly z počtů, psaní, čtení i věcného učení. Pracuje většinou samostatně, ale při některých činnostech vyžaduje vedení – nejvíce při počítání a zapisování příkladů.

Občas bývá uprostřed plnění úkolů unavený, ale po krátké oddechové chvilce se vrátí opět k práci. Počítá v oboru 0 – 7, číselnou řadu mechanicky zvládá od 0 do 20. Zvládá pojmy: první, poslední, uprostřed. Pojmy více, méně, dražší, levnější (rád si hraje na obchod) plete.

Zvládá čtení jednoduchých slov s částečným porozuměním. Přečte dvouslabičná i trojslabičná slova a krátké věty. Určí první hlásku ve slově, doplní chybějící. Slovní zásobu si rozšiřuje metodou globálního čtení, zvládá přečíst asi 50 slov z oblastí: zvířata, činnosti, části těla, potraviny, ovoce a zelenina.

Dobře se orientuje v časových pojmech. Zná dny v týdnu, měsíce v roce, roční období, umí na hodinách nastavit celé hodiny.

Motorika: Píše čitelně – tiskací písmena i jednoduchá slova typu teta, auto, dům apod. Píše do sešitů formátu A4, do širokých linek (viz příloha č. 2b). Napiše své jméno

i příjmení, úchop tužky je správný. Je šikovný v manuálních činnostech, pěkně kreslí, rád stříhá, ale nezvládá přesné vystříhování tvarů. Rád se učí novým dovednostem. Při pracovních činnostech např. na zahradě mu chybí výdrž, je nejistý v chůzi po schodech nebo po vyvýšené ploše.

Lateralita: Lateralita ruky, nohy i oka je pravostranná. Zvládá pravolevou orientaci pouze na své osobě.

Řeč: Řeč je dysláická, zrychlená, nesrozumitelná a hlučná. Každý týden pracuje s klinickým logopedem. Když se snaží, vyslovuje celkem dobře a je mu rozumět. V běžné řeči (při hře, při jiné práci) sklouzne opět ke svému šišlání. Umí ale vyjádřit svá přání tak, aby mu okolí rozumělo, chápe význam slov a rozumí mluvené řeči.

Sociabilita a citový vývoj: Ondřej je nejveselejší a nejspokojenější dítě ve třídě. Je milý, přátelský, rád všem pomáhá. Zapojuje se do všech činností, skáče do řeči, chce být o všem informován. Ostatním by nejraději velel a podřizuje se jen autoritě, kterou uznává. Podřizuje se nerad, ale ve škole spolupracuje, dobře pracuje a nechá si domluvit. Důležitá je pro něho vhodná a názorná motivace (v podobě názorných pomůcek, oblíbených činností apod.), velmi rád je chválen.

Sebeobsluha a hygienické návyky: Hygienické návyky jsou již natolik zafixovány, že je vykonává automaticky. Sebeobsluhu zvládá téměř samostatně (neumí smyčku). Je ovšem nepořádný na pomůcky i na své věci. Často je ztrácí, zašpiní a často ani neví, kde je má. Většinou se spíše zajímá o pomůcky a osobní věci ostatních dětí, než o ty své.

Závěr: Ondřej udělal výrazný pokrok ve všech oblastech vývoje. Vyučování v prostředí strukturované výuky mu plně vyhovuje. Došlo k celkovému zklidnění, ke zlepšení soustředění a pozornosti, úkoly vždy dokončí a do školy se těší. Pracuje ve svém pracovním koutku odpoután od ostatních rušivých vlivů, ve stálém a klidném prostředí, což zvyšuje jeho výkony.

4. 3. 3 Kazuistika č. 3 a pětileté sledování psychického, rozumového a sociálního vývoje chlapce s těžkou mentální retardací

MILAN – kazuistika

Jméno dítěte: MILAN, narozen v roce 1992. V roce 1995 byl na základě nedostatečné péče a fyzického týrání soudním rozhodnutím odebrán z rodinné péče a umístěn do ÚSP. Seznámila jsem se s ním v roce 1998, kdy mu bylo šest let a začal navštěvovat přípravný stupeň pomocné školy.

Charakteristika problému: Jeho chování je hyperaktivní až živelné. Skákal, plazil se, křičel, lezl po zemi i po nábytku. Z psychologického vyšetření (rok 1998) vyplývá, že mentální úroveň bylo obtížné hodnotit pro nedostatečnou spolupráci, výkony v té době nedosahovaly úrovně dvou let. Po nástupu do ÚSP chlapec neměl základní hygienické návyky (ještě ve čtyřech letech enuréza i enkopréza), nemluvil, jen napodoboval zvuky.

Současný stav: Dnes je mu 14 let, je žákem základní školy speciální, kde je vzděláván dle vzdělávacího programu pomocné školy a na základě individuálního vzdělávacího plánu. Od začátku (po absolvování přípravného stupně) je zařazen do třídy se strukturovanou výukou.

Rodinná anamnéza: Otec: narozen v roce 1956, české národnosti. Je vyučen, pracuje jako dělník (zednické práce). Byl často opilý, fyzicky napadal ženu i děti. Na výchově chlapce se dnes nepodílí, žije s novou rodinou. V roce 1996 bylo manželství rozvedeno.

Matka: Narodena v roce 1957, české národnosti (Romka). Absolvovala zvláštní školu, pravděpodobně nikdy nepracovala, je v domácnosti. Často střídá partnery, je silná kuřačka. Podle jejího názoru bylo v rodině vše v pořádku, neví, proč jí chlapec(a další dvě děti) byl odebrán.

Celá rodina bydlela v nevyhovujících hygienických podmínkách, ve špatně vytápěném a zakouřeném bytě, pouze se studenou vodou, suchým záchodem a s vlhkým zdivem. Děti bývaly nedostatečně oblečené, špinavé a zanedbané. Často neměly co k jídlu.

V posledních třech letech matka o Milana projevuje zájem, bere si ho asi tak dvakrát ročně na pár dní domů (opět se vdala, zlepšilo se bydlení).

Sourozenci: Milan má devět sourozenců. Matka měla s Milanovým otcem ještě dvě děti (narozeni 1987, 1991) – Josefa a Michala. Tyto tři děti byly v průběhu roku 1995 soudně odebrány, pro nedostatečnou péči a fyzické týrání.

Osobní anamnéza: Dítě z 10. těhotenství, nebylo zjištěno, zda matka pravidelně navštěvovala lékaře. Porod v 39. týdnu, spontánní, v nemocnici. Porodní hmotnost 2.390 g, délka 48 cm. Již v porodnici byl příkrmován. Poporodní vývoj probíhal v normě.

Raný psychomotorický vývoj: Jako kojeneček byl neklidný, špatně spal (převrácený spánek). Do třech měsíců probíhal vývoj bez větších výkyvů. V dalším vývoji se však začal opožďovat, což bylo patrné hlavně v rozumovém vývoji. Při nástupu do přípravného oddělení nemluvil, pouze vydával neartikulované výkřiky, mluvenému slovu většinou nerozuměl (chápal pouze jednoduché slovní pokyny – jez, sedni si, jdi..)
Prodělaná onemocnění: V 18 měsících byl hospitalizován v nemocnici pro závažné průjmové onemocnění. Ve třech letech byl opět hospitalizován z důvodu zlomeniny žebra.

Psychologické vyšetření: Ve věku 6,2 let byl chlapec psychologicky vyšetřen z důvodů posouzení školní zralosti. Z psychologického vyšetření vyplývá: Navazuje jen elementární kontakt na úrovni pozitivních emočních reakcí, příležitostně dokáže reagovat úsměvem, ke spolupráci ho však prakticky nelze upoutat. Jeho chování je hyperaktivní, pobíhá po místnosti, skáče po pohovce. Nemluví, vydává zvuky. Jeho kresebné projevy setrvávají na úrovni čmáraní, svistou čáru či kolečko nenapodobí. Mentální úroveň je pro nedostatečnou spolupráci obtížné hodnotit, výkony však nedosahují úrovně dvou let.

Závěr orientačního jednorázového vyšetření: jde nejspíše o těžkou mentální retardaci eretického typu, s hyperaktivním chováním, poruchou koncentrace pozornosti a opožděným vývojem řeči. Vše na bázi organického postižení CNS.

Bylo doporučeno zařazení do přípravného stupně PŠ, kde by byl formou individuální výchovné péče připravován na školní docházku.

Školní anamnéza: Na základě vyšetření bylo (v roce 1998) doporučeno zařazení do přípravného stupně ZvŠ. Od začátku školní docházky chodil do školy rád, adaptoval se velmi rychle a vždy se těšil. Zapojoval se do všech činností, nejprve se učil základním sebeobslužným dovednostem a rozumění jednoduchým pokynům. Upozorňoval na sebe hlučným a hyperaktivním chováním, působil jako nezvladatelný a rušivý „živel“. Byl stále rozptylován okolím, dětmi, nerozlišoval úkoly od her, nedovedl započatý úkol ukončit. Po přípravném stupni nastoupil do autistické třídy z těchto důvodů: v autistické třídě bylo ještě jedno volné místo a strukturovaná výuka dávala šanci na rychlejší celkové zklidnění žáka. Dnes je žákem 5. ročníku.

MILAN – leden 1999, přípravný stupeň PŠ, věk: 7 let

Rozumové schopnosti: Zná své jméno a příjmení (slyší na ně, ale neumí ho vyslovit). Slovním pokynům nerozumí, jen pokud jsou krátké, jasné a výstižné (jdi, podej, vstaň...). S chutí se zapojuje do všech činností, ale neudrží pozornost. Přebíhá od jedné činnosti ke druhé, vše ho rozptyluje, nikdy započatou činnost nedokončí. Pokud ho něco zaujme, vydrží vnímat 3 – 5 minut. Zajímá se o vše, co se hýbe nebo co vydává nějaký zvuk. Jeho paměť je krátkodobá, novému se učí obtížně, rychle zapomíná. Pojem počtu není vytvořen, nezná základní barvy, občas se mu podaří přiřadit obrázek ke správné barvě, ale jde spíše o náhodu. Učí se poznávat a rozlišovat věci denní potřeby a přiřazovat obrázek stejného významu. Obtížně třídí předměty podle velikosti a tvaru.

Myšlení je názorné, nesoustředěn, má obtíže s pochopením úkolu. Do všech činností se zapojuje s nadšením, avšak podle svého. Často nerozumí zadání úkolu, ale tím se netrápí. Během práce vyžaduje pomoc dospělého.

Motorika: Ve vývoji hrubé a jemné motoriky je opožděn. Pohyby jsou nekoordinované, nepřesné a zbrklé. Zvládne chůzi ze schodů i do schodů se střídáním nohou, neustále poskakuje. Při stožení na jedné noze má potíže s udržením rovnováhy. Běh mu nečiní potíže, překážek se nebojí – leze, podlézá, plazí se, skáče. Hází, ale nechytá míč, při kopání nemíří na cíl.

Při úchopu tužky nebo jiného kreslicího materiálu používá bříška prstů (špetkový úchop), což omezuje pohyblivost jeho ruky. Na tužku nepřiměřeně tlačí. Při vytrhávání a nalepování papíru zvládá pouze velké kusy, práce je neúhledná. V modelování zvládne uštípnutí jednotlivých kousků.

Z kostek postaví komín, nůžky drží nesprávně, stříhá pouze s pomocí dospělého. Rád navléká korále, ale pouze velké, s velkou dírkou. Napodobí čáru a kruh.

Lateralita: Při manipulaci s hračkami i při kreslení používá obě ruce. Při jídle bere lžičku někdy do pravé, jindy do levé ruky. Lateralita dosud nevyhraněná.

Řeč: Nemluví, pouze intonačně napodobuje slova. Má problémy s motorikou mluvidel a se správným dýcháním. Jednoduchá motorická cvičení mu činí potíže, nedokáže se olíznout, mlasknout, vypláznout jazyk a nenapodobí žádný viditelný pohyb mluvidel. Rozumí pouze jednoduchým povelům, při napodobování slov křičí, má velmi hlasitý projev. Rád poslouchá říkadla a jednoduché písně, má rád rytmus.

Sociabilita a citový vývoj: Sociální kontakty navazuje rychle a bez problémů, adaptace na školu byla také bez problémů. Je rád středem pozornosti, ale v prostředích, která nezná, se bojí (drží se dospělého). Při prudké změně počasí (např. liják, bouřka) se rozpláče a potřebuje ochranu a blízkost dospělého. Při hrách rád ostatním dětem hru organizuje, ale děti mu nerozumí, tak ho odhánějí. Milan se v takových chvílích rozčiluje, zlobí se a ničí ostatním jejich hry. Na zátěžové situace reaguje agresí (bije kolem sebe, tlouče do nábytku), pláčem a někdy křikem.

Podle výpovědi vychovatelky z ÚSP se při usínání projevuje neklid, převaluje se ze strany na stranu, dlouho trvá než usne, bojí se tmy. U dospělého však vždy hledá pomoc a ochranu.

Sebeobslužné a hygienické návyky: Sebeobslužné a hygienické návyky nejsou zafixovány, některé chybí. Trpí noční i denní enurézou. Použití toalety mu musí být připomínáno, nutný dohled při stolici. Umyje si ruce i obličej, utřít do ručníku se samostatně neumí. Při česání a čištění zubů je nutná pomoc dospělého. Neumí používat kapesník. Stoluje nečistě, jí lžící. Samostatně pije z hrnku. Umí se oblékat i svlékat, potřebuje pomoc při šněrování a vázání tkaniček, zapínání a rozepínání knoflíků. Při těchto činnostech je nesoustředěný, neobratný, nejsou pro něho důležité.

Leden 2002, 1. ročník PŠ, věk 10 let

Ve školním roce 2000 – 2001 byl Milan žákem druhého ročníku přípravného stupně a ve školním roce 2001 – 2002 nastoupil do autistické třídy, kde absolvoval první ročník PŠ a pracoval dle strukturovaného učení. V tomto školním roce učinil značné pokroky.

Rozumové schopnosti: Dobře se orientuje ve třídě, zná své spolužáky i dospělé ve třídě jménem. Počítá v oboru do pěti (do tří bezpečně, dále s pomocí). Zná a rozliší geometrické tvary, orientuje se dobře v prostoru i na ploše, pravolevou orientaci nezvládá. Chápe pojmy: malý, velký, málo, hodně, nic. Pojmy větší, menší, více, méně zatím nezvládá. Toto je schopen určit pouze u jídla – velikost porce oblíbeného jídla, počet bonbónů apod. Čte metodou globálního čtení, přečte 10 slov, umí skládat jednoduché věty dle diktátu (TÁTA MÁ MASO). Ve všem potřebuje pravidelnost, důslednost, opakování, stálé procvičování (rychle zapomíná) a názornost. Zná a rozlišuje základní barvy. Při řešení úkolů potřebuje pomoc dospělého, je nejistý. Vydrží pracovat a plnit úkoly bez přestávky až 30 minut.

Motorika: Pohyby se staly koordinovanější, zvládá chůzi i běh v nerovném terénu, umí lézt, plazit se, zvládne kotoul, házení i chytání míče.

Úchop tužky je správný, ale není ještě dostatečně upevněn a zafixován. Při psaní už netlačí, zvládá všechny grafomotorické cviky, napodobí čáru, kruh, čtverec. Nakreslí lidskou postavu (viz příloha č. 3b), dům, slunce a auto.

Zvládá přestřihování proužků papíru, modelování kuliček. Při hře s kostkami a s legem je zručný.

Lateralita: Lateralita ještě není zcela vyhraněná, ve většině činností upřednostňuje pravou ruku. Stále přetrvávají potíže s pravolevou orientací.

Řeč: V této oblasti jsou nejmenší pokroky. Milan se svým intonačním napodobováním slov s dospělými domluví a to mu stačí. Snaží se pouze při logopedických cvičeních, ale v běžné řeči opět jen napodobuje. Umí říct pouze jednoduchá slova jako: máma, táta, já, auto, ne, ano. Pohyby rtů, jazyka a úst nenapodobí. Má velmi rád rytmus říkadel spojený s hrou na tělo, správný rytmus napodobí bez problémů.

Sociabilita a citový vývoj: Je vždy středem pozornosti, je hlučný, rychlý a temperamentní. S ostatními dětmi rád navazuje kontakt, rád organizuje hru, rád pomáhá. Je spokojený, když je vše na svém místě a vyhovuje mu pravidelnost a řád. Dobře se orientuje v prostorách třídy i v jednotlivých činnostech, vyhovuje mu stálé a známé prostředí. V neznámém prostředí je stále neklidný a bojácný, bojí se tmy a malého uzavřeného prostoru. K dospělým, které zná, je mazlivý a přítulný.

Sebeobslužné a hygienické návyky: V sebeobsluze a hygienických návycích je samostatný, vyžaduje pouze kontrolu nad jejich prováděním a nad upraveností zevnějšku. Enuréza zcela vymizela. Občas se ještě potýká se zavazováním tkaniček. Manipulaci s jídelním příborem již částečně zvládá, ale přetrvává nečisté stolování, často se poleje a umaže ubrus.

Leden 2005, 4. ročník, věk 13 let

Rozumové schopnosti: Milan je ve čtvrtém ročníku PŠ. Stále pracuje ve strukturovaném prostředí, při kterém za čtyři roky udělal velké pokroky.

V globálním čtení zvládá skládání vět dle diktátu, čtení slov bez obrázků a spojování slov s příslušnými obrázky, dobře si pamatuje podobu celého slova (BABI, PÁN JDE A ČTE). Samostatně manipuluje s počítadlem, umí na něm znázornit daný příklad.

Orientuje se na číselné ose 0 - 20, počítá s drobnými chybami v oboru do 10. Zvládá pravolevou orientaci, má problémy s řešením praktických úloh z důvodu špatného porozumění řeči. Soustředí se až 45 minut.

Píše celkem úhledně, čitelně a zcela samostatně (viz příloha č. 3b). Pečlivě provádí všechna grafomotorická cvičení. Zvládá diktát několika nejznámějších slov (táta, jede, paní...) Opisuje i delší slova a věty s užitím všech hlásek (každé písmeno správně napodobí), ale často bez porozumění psanému textu. Tuto činnost je nutné doplňovat obrázky.

Ve věcném učení často nerozumí slovnímu sdělení, a proto se obtížně orientuje v daných tématech. Zná a dobře se orientuje v oblastech blízkých praktickému životu: zná a rozliší nádobí, nábytek, oblečení, lidské tělo, ovoce a zeleninu, potraviny, zvířata.

Velmi rád zpívá. Správně intonuje, přesně vystihne rytmus, pozná písně dle úryvku nebo dle obrázku. Hudbu vždy poslouchá s maximální soustředěností, při ní potlačuje svou hyperaktivitu.

Motorika: Je tvořivý a zručný. Veškeré úkoly pracovní a výtvarné výchova zvládá, při úklidových činnostech pracuje samostatně a rád ostatním pomáhá. Umí používat různé pracovní nářadí – šroubovák, kladívko, kleště.

Písmo je úhledné, ale s délkou textu stoupá únava a počet chyb, úprava klesá. Naučil se jezdit na koloběžce a na tříkolce.

Lateralita: Lateralita ruky, nohy i oka je pravostranná, vyhraněná. Rozliší pravou a levou stranu, ale jenom na své osobě.

Řeč: Jeho řeč je dysláická, zrychlená a často až nesrozumitelná. Vyskytuje se echolálie, kterou užívá v momentě, kdy má odpovědět na otázku, které nerozumí. Při snaze o správnou výslovnost se mu částečně daří jednotlivá slova opakovat, ale v běžné řeči se nesnaží.

Ke komunikaci se naučil používat piktogramy, obrázky, předměty, fotografie. Ví, co je na obrázcích a zná jejich význam.

Sociabilita a citový vývoj: Milan má rád společnost mladších dětí nebo známých lidí. Do kolektivu třídy je dobře začleněn, rád všem pomáhá. Je velmi rád, když je

pochválen a oceněn. Z neznámého prostředí již nemá strach, ale cítí se v něm nejistě. Vyhledává blízkost známého dospělého.

Sebeobslužné a hygienické návyky: Je plně samostatný, umí již zavázat tkaničky, své věci udržuje v čistotě a v pořádku. Umí si složit oblečení, utřít lavice a umýt nádobí po svačině. Hygienické návyky jsou plně zautomatizovány.

Závěr: Milanovým největším problémem byla nesoustředěnost, nepozornost a neschopnost dokončit úkol, to vše v souvislosti s hyperaktivním chováním. Dalším závažným problémem byla neschopnost verbální komunikace a úplné rozumění řeči. Vlivem strukturované výuky došlo ke zmírnění v projevech hyperaktivity, k výraznému zlepšení pozornosti a ke schopnosti dokončit daný úkol. Již v prvním sledovaném období se Milan naučil používat ke své komunikaci s dospělými piktogramy a vlivem nepřetržité logopedické péče došlo i k částečnému zlepšení ve verbálním projevu chlapce.

4. 4 Výsledky výzkumu

Pozorování, které bylo hlavní metodou mé diplomové práce se uskutečnilo v základní škole speciální, konkrétně ve třídě pro děti s autismem, kde probíhá výuka podle pravidel strukturovaného učení. Ve třídě bylo zapsáno 7 žáků, 4 s diagnózou autismus a tři chlapci s různým stupněm mentální retardace, kteří byli předmětem mého zkoumání.

Výběr dětí vycházel z podmínek školy, kde jsou zřízeny celkem dvě třídy pro děti s autismem, ale jen v této třídě byla volná kapacita k tomu, aby do ní mohli být zařazeni žáci „jen“ s mentální retardací.

Chlapce spojovalo od začátku několik společných znaků:

- Neschopnost soustředění, neklid a nejistota.
- Odbíhání od zadaných úkolů, učení pouze s individuální péčí a s trvalou pomocí.

- Ondřej s Milanem vyrůstají ve stejném ústavu sociální péče, ve stejném domku, mají stejné „tety“ – vychovatelky, oba jezdí občas domů (Ondra k prarodičům).
- Ondřejovy a Milanovy rozumové schopnosti byly na počátku školní docházky diagnostikovány v pásmu středně těžké a těžké mentální retardace, ale ve zjištěných výsledcích nebyly zaznamenány výraznější rozdíly.
- Ondřej a Milan jsou hyperaktivní

Románek se odlišuje od chlapců tím, že je hypoaktivní a vyrůstá v podnětném prostředí rodiny, která se o něho příkladně stará. Dále se chlapci liší svými individuálně vzdělávacími plány, které jsou „ušity na míru“ jejich schopnostem a vzdělávacími programy. Románek je vzděláván dle vzdělávacího programu zvláštní školy, Milan a Ondřej dle vzdělávacího programu pomocné školy. Všechny chlapce spojují tyto další skutečnosti:

- Navštěvují stejnou třídu se strukturovanou výukou.
- V letošním školním roce jsou žáky 5. ročníku.
- Všem třem strukturovaná výuka přinesla celkové zklidnění, uvolnění, jistotu a pocit bezpečí.

Jednotlivé sledované oblasti v dále uvedeném shrnutí jsou uvedeny v pořadí, ve kterém chlapci dosáhli nejrychlejšího rozvoje.

U všech třech sledovaných žáků postupoval psychický a rozumový vývoj po zařazení do autistické třídy rychle kupředu. Pokroky se projevíly hlavně v prvním sledovaném období. Podstatnou měrou se na těchto skutečnostech podílela změna výuky, způsob práce (zpřehlednění činností, pravidelnost, názornost, struktura), klidné a vstřícné prostředí.

Strukturovaná výuka umožnila dětem lepší orientaci v prostředí třídy, lepší možnost soustředění a zlepšení pozornosti. Přinesla dětem zvýšený přísun přiměřených podnětů, což umožnilo urychlit jejich vývoj po všech stránkách.

ROMAN dosáhl během prvního roku výuky v autistické třídě výrazných pokroků ve schopnosti udržet pozornost, v soustředění a hlavně po emoční stránce došlo k celkovému zklidnění a uvolnění.

Nejvýraznější pokroky byly zaznamenány v **sociální oblasti**. Románkovi vyhovovalo klidné prostředí třídy (málo žáků), zpřehlednění dne a jednotlivých činností

mu dodávalo pocit bezpečí, zmizela nervozita a plačtivost. Do školy se začal těšit, byl veselý a komunikativní. Ve čtvrtém ročníku začíná vyhledávat společnost ostatních dětí, potřeba být nadále o všem předem informován trvá. Dále přetrvává zvýšená závislost na dospělé osobě.

Úkoly dané osnovami zvládal již v prvním sledovaném období strukturované výuky a to ve všech oblastech. Dané úkoly z jednotlivých předmětů zvládá samostatně, pouze nadále potřebuje pomoc s řešením slovních úloh, což je dáno nedostatečnou schopností logického myšlení. Nejmenší potíže mu dělají úkoly za účasti mechanické paměti. Skoro okamžitě a bez problémů se učí básničky, říkanky, násobky malé násobilky, měkké, tvrdé a obojetné souhlásky. V diktátech a matematických příkladech se dopouští chyb jen zřídka.

V oblasti motoriky byly pokroky pomalejší. Přetrvává pomalé tempo a nepřesné provedení při pracovních činnostech. Smyčku se naučil až ve čtvrtém ročníku. Psaní je méně úhledné a křečovitě. Sebeobslužné dovednosti vykonával od začátku sledování celkem samostatně, ale velmi pomalu.

V oblasti řeči přetrvává určitá stereotypie, ale pokud se na dané téma soustředí, projevuje se dostatečná slovní zásoba. Přetrvávají problémy s formulací vlastních myšlenek, často používá ustálená slovní spojení a odposlouchaná sdělení.

Laterálita se vyvíjela postupně s dozráváním osobnosti dítěte. Nyní je vyhraněným levákem.

Protože v této třídě jsou děti v pásmu střední až těžké mentální retardace a nemluví, jejich vzdělávací program je odlišný, Románek by dle mého názoru v budoucnu potřeboval pro svůj další rozvoj přítomnost dětí, které jsou na přibližně stejné rozumové úrovni. Začíná komunikovat a hrát si s dětmi, ale děti z jeho třídy mu nerozumějí a nemohou mu dát příslušnou odezvu.

Doporučovala bych proto zpětné zařazení do třídy základní školy praktické, kde dle předběžného zjištění bude asi 11 žáků. Tato změna by jistě přispěla k celkovému rozvoji osobnosti dítěte, ale jen za předpokladu, že bude nadále pracovat dle strukturovaného programu, což při menším počtu ve třídě lze bez problémů realizovat.

ONDŘEJ dosáhl nejvýraznějších pokroků hned v prvním sledovaném období a to v oblasti soustředění, pozornosti, ve schopnosti plnit a dokončit úkol. Došlo

k celkovému zklidnění a již po půl roce vzdělávání ve strukturovaných podmínkách se dokázal soustředit až třicet minut.

V sociální oblasti se zklidnění projevilo hlavně v jeho chování a prožívání. Je veselý, spokojený a zapojuje se rád do všech činností.

V rozumových schopnostech byly zaznamenány největší pokroky opět již v prvním sledovaném období, kdy po půl roce byl schopen soustředěně pracovat až půl hodiny. Naučil se přiřazovat počet k číslicím 1 – 4, naučil se číst několik tiskacích písmen, zvládnul metodu globálního čtení. Naučil se rozlišovat až 40 piktogramů. Nejdůležitější z nich pohotově využívá ke komunikaci dodnes.

Sebeobsluhu zvládal již od začátku docházky do autistické třídy téměř samostatně, ale až do třinácti let věku musel být stále upozorňován na dodržování hygienických návyků.

V oblasti laterality Ondřej zpočátku používal obě ruce, ale v jemnějších motorických činnostech (šroubování, navlékání, práce s jehlou) upřednostňoval pravou ruku. Dnes je vyhraněným pravákem.

V oblasti motoriky dosáhl také poměrně rychlého zlepšení. Denně dostával nabídku rozmanitých herních, pracovních i výtvarných činností, čímž se dále zdokonalovala hrubá i jemná motorika. Naučil se psát jednoduchá slova, rád a pěkně kreslí. V manuálních činnostech je zručný, ale méně přesný.

Oblasti řeči byly zaznamenány nejmenší pokroky. Ondřej mluvenému slovu rozumí, umí se vyjádřit v jednoduchých větách tak, že mu okolí rozumí. Artikulační obratnost i výslovnost se ovšem po intenzivní logopedické péči zlepšila, vlivem školní výuky se zvýšila pasivní i aktivní slovní zásoba.

V současné době již jeho rozumové pokroky nejsou tak zřetelné, dochází spíše ke stagnaci. Ondřejovi je už 14 let a podle diagnostického posouzení je v pásmu středně těžké mentální retardace. Pravděpodobně se jeho rozumové schopnosti již nebudou vyvíjet takovým tempem. Proto bude dále nutné se zaměřit na samostatnost, schopnost spolupracovat, schopnost se domluvit a umět se o sebe postarat (tzn. uvařit čaj, umět nakoupit, zaplatit apod.) Důležitý bude i rozvoj nějaké zájmové aktivity pro budoucí naplnění volného času. Lze čerpat z jeho oblíbených činností: rád staví, montuje, šroubuje.

V budoucnu Ondřeje pravděpodobně čeká při pobytu v ÚSP chráněné bydlení (v optimálním případě i možnost zaměstnání v nějaké chráněné dílně), kde bude moci

uplatnit své vědomosti a dovednosti v běžném životě i v rozličných nabízených činnostech ústavu (keramická a šicí dílna, výtvarný kroužek, truhlářská dílna).

Pro Ondru je nejdůležitější kladné, vstřícné a empatické prostředí, ve kterém má chuť do všech aktivit. My ostatní bychom se mohli poučit z jeho schopnosti být vnímavý a empatický ke všem bez rozdílu a z toho, že je na světě rád.

MILAN byl po příchodu do autistické třídy nesoustředěný, hyperaktivní s neschopností dokončit úkol. Nejvýraznější pokroky stejně jako u ostatních chlapců byly zaznamenány hned po prvních pěti měsících v autistické třídě, které úzce souvisely právě se strukturovaným prostředím, které Milánkovi umožnilo celkové zklidnění. Zlepšila se pozornost, schopnost soustředění, snížila se hyperaktivita a urychlil se rozumový vývoj.

V prvních měsících strukturované výuky se naučil počítat do tří, přečetl deset slov metodou globálního čtení, skládal věty dle diktátu a vydržel pracovat bez přestávky až 30 minut.

Sociální oblast se rozvíjela od začátku velmi příznivě. Milan se zapojoval do všech činností a v posledním sledovaném období již přestal mít obavy z neznámého prostředí. Určitá nejistota ovšem zůstává. Prostor třídy mu dodává pocit jistoty, navazuje kontakty s ostatními bez problémů, je veselý a spokojený. Stále však vyhledává blízkost známého dospělého.

V oblasti motoriky byl zpočátku výrazně opožděn. Ale již po pěti měsících v autistické třídě se jeho pohyby staly koordinovanější. Zvládl chůzi i běh v nerovném terénu, házet i chytat míč a kotoul. Velmi rád něco stavěl a skládal a tyto činnosti vykonával každý den, což se projevilo v celkové zručnosti a v rozvoji jemné motoriky. V posledním sledovaném období píše již úhledně a čitelně. Zvládá psaní jednoduchých slov a vět, rád kreslí.

V oblasti řeči byly zaznamenány pomalejší pokroky, jeho počáteční téměř nesrozumitelná řeč, která byla navíc provázena překotným tempem se zdokonalila alespoň tak, že mu je rozumět.

Lateralita zpočátku nebyla vyhraněná, což souviselo s dozráváním mozkové tkáně. V posledním sledovaném období byla lateralita již zcela vyhraněná. Milánek je pravák.

Sebeobsluha byla hlavně ovlivněna jeho hyperaktivitou. Takové činnosti jako oblékání, skládání oděvu nebo dodržování hygienických návyků pro něho neznamenal nic zajímavého. V této oblasti pokroky nebyly tak významné, avšak v posledním

sledovaném období již byl plně samostatný. V dalším období je nutné neopomíjet takové dovednosti, které mu umožní co největší samostatnost.

Strukturované učení u Milánka i u ostatních chlapců způsobilo hned v prvním sledovaném období celkové zklidnění a schopnost soustředit se na daný úkol. Tím byl připraven prostor pro rozvoj všech dalších dovedností, u kterých je nutná schopnost soustředění. Jak se konkrétně rozvíjela schopnost soustředění u jednotlivých chlapců ve všech sledovaných obdobích, je vyjádřeno v následující tabulce:

Schopnost soustředění	Čas 1. období	Čas 2. období	Čas 3. období
Roman	10 minut	45 minut	60 – 80 minut
Ondřej	20 minut	45 minut	60 minut
Milan	3 – 5 minut	30 minut	60 minut

V závěru chlapci dosáhli téměř shodných výsledků ve schopnosti soustředění, což je ovšem ovlivněno i strukturou dne v autistické třídě. Ve škole nezvoní a žáci pracují tak dlouho, dokud nemají splněné úkoly (tzn. obrácené kartičky) ve svých rozvrzích. Úkolem není dosáhnout co nejdelšího soustředění, což by mohlo vést ke zbytečnému přetěžování žáků, ale jde o schopnost provést a dokončit dané úkoly.

Společně u všech chlapců se **pokroky nejvýrazněji projevíly v sociální a rozumové oblasti.** Došlo k celkovému zklidnění, které vycházelo ze získaného pocitu bezpečí v prostředí strukturované výuky.

Mezi nejdůležitější důvody, které vedly k výrazným pokrokům v těchto oblastech patří:

- Zpřehlednění činností a s tím souvisí lepší orientace v prostředí třídy i v jednotlivých úkolech
- Struktura dne i struktura jednotlivých činností
- Pravidelnost a stálost prostředí
- Názornost a vizualizace
- Pomůcky tzv. „šité na míru“

- Pracovní koutky oddělené od rušivých vlivů
- Pochopení daných úkolů ve „strukturovaných krabičkách“
- Možnost individuálního přístupu (7 žáků, 4 dospělí)
- Možnost pracovat svým tempem

U všech chlapců byla také zaznamenána nutnost přítomnosti dospělého, jako toho, který jim dodává jistotu. Z toho vyplývá, že ne jenom vytvoření strukturovaného prostředí dává dětem pocit bezpečí, ale je nutná i přítomnost vstřícného a empatického prostředí ze strany dospělých.

Na oblasti motoriky a sebeobslužných, hygienických dovedností nemá strukturované učení přímý vliv, ale všechny oblasti vývoje spolu úzce souvisí, proto jsem se věnovala i těmto zdánlivě nesouvisejícím oblastem. V sebeobsluze a v hygienických návycích se chlapci stali téměř samostatní. Došlo k celkovému zklidnění, k pochopení struktury dne a jednotlivých činností a v souvislosti s tím pak k rychlejšímu rozvoji dětí.

Nejmenších pokroků u sledovaných chlapců bylo dosaženo v oblasti vývoje řeči. Tato oblast je výrazně ovlivňována celkovým vývojem osobnosti a u dětí s metální retardací je zaznamenáván určitý stupeň zpomaleného nebo i deformovaného vývoje řečových schopností a dovedností. Je otázkou, zda strukturované učení svým zaměřením na individuální činnost žáka v odděleném pracovním koutku dostatečně stimuluje k řečovým projevům. Z mého sledování vyplývá, že ve strukturovaných podmínkách výuky je tato stimulace k verbálním projevům snížena.

ZÁVĚR

Úkolem mé diplomové práce bylo zachycení pokroků v osobnostním vývoji chlapců s lehkou, středně těžkou a těžkou mentální retardací v prostředí strukturované výuky.

Počáteční vývoj těchto dětí byl určen stupněm postižení. Na základě tří až pětiletého sledování psychického a rozumového vývoje dětí v podmínkách strukturované výuky, jsem se pokusila určit oblasti, kde učinily nejvýraznější pokroky v chování, ale i v dosažených vědomostech, schopnostech a návycích.

Děti s mentální retardací se za účinného a citlivého výchovného vedení, s uplatněním individuálního přístupu v běžných vzdělávacích podmínkách základních škol speciálních bezesporu vyvíjejí ve všech oblastech, ale jejich stimulace může být pro dítě příliš složitá a nesrozumitelná. Strukturované učení umožňuje zpřehlednění prostoru i času a dodává pocit bezpečí. Toto vnitřní uspořádání znamená pořádek, pocit jistoty a předvídatelnost. Struktura je předpokladem ke komunikaci, pomáhá dětem chápat jednotlivé úkoly a zvládat denní činnosti.

Na základě charakteristických znaků pro mentální retardaci je zřejmé, že strukturované učení plně vyhovuje žákům s tímto postižením. Strukturované učení dodává dětem svým charakterem kvalitní a optimální stimulaci, při které mohou dojít až k poměrně vysoké (v rámci svých možností) úrovni sociální adaptace a jejich intelektové schopnosti mohou snadněji dosáhnout vrcholu.

Tato skutečnost je známá, ale ve své praxi jsem se nesečkala s výukou mentálně retardovaných žáků v prostředí strukturované výuky. Chtěla jsem proto zdokumentovanými výsledky poukázat na vhodnost takového metodického postupu, který nepředstavuje žádné větší stavební či jiné zásahy do prostředí třídy. Řešení spočívá v drobných úpravách, které se týkají rozčlenění prostoru, zpřehlednění činností a dále spočívají v používání obrázkových rozvrhů, v jasné názornosti a v individuálním

přístupu. Tento způsob výuky vyžaduje však nadšení, flexibilitu a tvůrčí přístup všech zúčastněných.

Žáci s mentální retardací se na základě výuky v podmínkách strukturovaného učení podle mého názoru naučí optimálně využívat svých schopností a možností. Neméně důležité je vnímavé, citlivé a empatické prostředí s jehož přispěním žáci své nedostatky nahrazují pílí, snahou a pracovitostí.

Ochotně a s láskou vydávají tyto děti svou energii ve prospěch člověka, ke kterému cítí důvěru a lásku. Úkolem nás dospělých je jejich důvěru nezklamat a pracovat dále na budování vzájemnosti, úcty a tolerance tak, aby se tyto děti mohly co nejlépe zařadit do společnosti a žít svůj život s optimální samostatností a spokojeností.

LITERATURA

ATWOOD, T. Zvláštnosti chování dětí s autismem. Nástin výchovných postupů. In *Autistik, společnost pro pomoc mentálně postiženým*. Sv. 7. Praha: 1997, s. 10-28.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ČÁP, J., MERTIN, V. *Studia psychologica VII*. Praha : Univerzita Karlova, 1991. ISBN 0567-8293.

ČERNÁ, M. a kol. *Lehké mozkové dysfunkce*. Praha: UK, 1994. ISBN 80-7066-597-1.

ČERNÁ, M., NOVOTNÝ, J., STEJSKAL, B. aj. *Kapitoly z psychopedie*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7066-899-7.

GILLBERG, CH., PEETERS, T. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-856-2.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-303-X.

HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V. *Dětský autismus*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9.

JELÍNKOVÁ, M., NETUŠIL, R. Problémy komunikace dětí s autismem. In *Autismus I*: Praha: Institut pedagogicko psychologického poradenství: 1999, s. 2-10.

JELÍNKOVÁ, M. Problémy v sociálních vztazích dětí s autismem. In *Autismus II*: Praha: Institut pedagogicko psychologického poradenství: 2000, s. 4-14.

JELÍNKOVÁ, M., NETUŠIL, R. Hra a hračka v životě dítěte s autismem. In *Autismus V*: Praha: Institut pedagogicko psychologického poradenství : 2001, s. 4-10.

JEŘÁBEK, J. , TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: pracovní verze pro potřeby pilotních škol.* Praha : VÚP, 2002.

JEŘÁBEK, J., TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání upravený pro žáky s mentálním postižením: pracovní verze obsahující obecný úvod a Díl I – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání upravený pro žáky s lehkým mentálním postižením.* VÚP, 2005.

KRAUS, B. *Výchova ve společenských proměnách na počátku nového století. Pedagogika*, 2003, roč. LIII, č. 3, s. 253. ISSN 0031-3815.

MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí s postižením.* Olomouc : Univerzita Palackého, 1999. ISBN 80-7067-981-6.

MONATOVÁ, L. *Pedagogika speciální.* Brno : Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-1009-6.

MUSILOVÁ, M. *Případová studie jako součást pedagogické praxe.* Olomouc: UP 2003. ISBN 80-244-0749-3.

MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogicko psychologickém kontextu.* Olomouc: UP, 2002. ISBN 80-244-0207-6.

NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H., *Didaktika III.* Olomouc: UP, 2003. ISBN 80-244-0598-9.

NOVOTNÁ, M., KREMLIČKOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele.* Praha: SPN, 1997. ISBN 80-85937-60-3.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie.* Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.

PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* Brno : Paido, 1998. ISBN 80-85824-06-X.

- PIPEKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M. *Terapie ve speciálně pedagogické péči*. Brno : Paido, 2001. ISBN 80-7315-010-7
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1998, 336 s. ISBN 80-7178-252-1.
- PŘINOSILOVÁ, D. *Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky a využití v praxi*. Brno : Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1595-0
- RICHMAN, S. *Výchova dětí s autismem. Aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-102-6.
- ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. aj. *Dětská klinická psychologie*. Praha : Grada-Avicenum, 1997. ISBN 80-7169-512-2.
- SCHOPLER, E., REICHLER, R., LANSINGOVÁ, M. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-199-1.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-506-7.
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-821-X.
- TEPLÁ, M. *Náměty pro vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením*. Praha: MŠMT, 2001. ISBN 80-86114-39-02.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese : variabilita a patologie lidské psychiky*. Praha : portál, 1999. ISBN 80-7178-678-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese. Rozšířené a přepracované vydání*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.
- VÁGNEROVÁ, M., HADJ-MOSSOVÁ, Z. *Psychologie hendikapu*. Liberec : TU, 1997. ISBN 80-7083-208-8.
- VALENTA, M. , MÜLLER, O. *Psychopedie*. Praha : Parta, 2004. ISBN 80-7320-063-5

VÍTKOVÁ, M. a ed. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno : Paido, 1998. ISBN 80-85931-51-9.

VÍTKOVÁ, M. a ed. *Integrativní speciální pedagogika integrace školní a sociální*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

VÍTKOVÁ, M., POLÁŠKOVÁ, D. *Podpora vzdělávání dětí a žáků s těžkým zdravotním postižením I*. Praha : Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2001.

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

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X

Vyhláška MŠMT ČR č. 127/1997 Sb.

Vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb.

Anotace

Práce se zabývá využitím strukturovaného učení u dětí s různým stupněm mentální retardace. Čerpá z teoretických a odborných poznatků týkajících se obecných principů výchovy a vzdělávání dětí s autismem a dětí s mentální retardací.

Zvláště se zamýšlí nad otázkami psychologických zákonitostí učení ve vztahu k žákům s mentální retardací, přičemž východiskem se stává situace a zkušenost žáka v podmínkách strukturované výuky.

Těžiště práce tvoří konkrétní analýza zásad při sestavování strukturovaného učení jako účinného faktoru psychického, rozumového a sociálního vývoje dětí s mentální retardací.

Závěrečnou samostatnou kapitolou je empirický výzkum, který je charakterizován jako kazuistická dlouhodobá studie v podmínkách strukturované výuky. Na základě získaných výsledků poukazuje na vhodnost využití strukturovaného učení ve vzdělávání dětí s mentální retardací, které svým charakterem a skladbou vyhovuje potřebám a vývojovým možnostem žáků.

V závěru jsou zdůvodněny a shrnuty nejvýraznější pokroky, kterých děti v dlouhodobém sledování v podmínkách strukturované výuky dosáhly.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Roman

- 1a** Individuální výchovně vzdělávací plán - IVVP
- 1b** Grafomotorika, červen 2002
Psaní, červen 2005

Příloha č. 2 Ondřej

- 2a** Individuální výchovně vzdělávací plán - IVVP
- 2b** Počty, leden 2003
Psaní, leden 2005

Příloha č. 3 Milan

- 3a** Individuální výchovně vzdělávací plán - IVVP
- 3b** Kresba postavy, leden 2002
Psaní, leden 2005

Příloha č. 4 Fotografický materiál

- 4a** Piktogramové rozvrhy
- 4b** Autistická třída - piktogramy
- 4c** Autistická třída – pracovní koutky
- 4d** Struktura učení v krabičkách
- 4e** Počty
- 4f** Čtení
- 4g** Čtení a věcné učení
- 4h** Smyslová výchova
- 4ch** Strukturované učení – jedna z mnoha skříní

Příloha č. 1 ROMAN

1a IVVP

INDIVIDUÁLNÍ VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Jméno a příjmení	:	Roman
Datum narození	:	- - 1993
Třída	:	X.
Školní rok	:	2004/2005
Zařazení dítěte	:	4. ročník pomocné školy
Rok školní docházky	:	4.

Způsob hodnocení a klasifikace : slovní hodnocení
Organizace péče ve škole : třídní učitel, vychovatelka
Spolupráce s rodiči : spolupráce s rodiči bez
problémů,
probíhají vzájemné konzultace a
návštěvy

IVVP konzultován : podpisy

Ředitel školy :

Pracovník SPC :

Zákonný zástupce žáka :

Třídní učitel :

IVVP vypracoval : Bc. Yveta Pecháčková
Podpis :

Základní údaje o žákovi:

Postižení: Lehká mentální retardace, intraatriální katetr s napojením na peritoneální katetr, intraabxdominální zasunutí v 1. podžebří

Pedagogická diagnóza:

- 1. Socializace:** Románkovi vyhovuje pravidelnost, klidné a vstřícné prostředí se strukturovanou výukou. Má rád řád a pravidelné opakování činností. Náhlé změny ho zneklidňují, špatně snáší chaos, nové podmínky k práci, nové tváře apod. Do školy se těší, rád komunikuje s dospělými.
- 2. Hrubá motorika:** Chůze je nejistá, hůře zvládá chůzi v nerovném terénu. Při tělesných aktivitách je bojácný, nejistý, ale snaží se.
- 3. Jemná motorika:** Zvládá smyčku, stříhá méně přesně, při drobnějších činnostech potřebuje pomoc. Psaní je celkem úhledné, obtížně zvládá práci s pravítkem. Úchop tužky není správný (je levák).
- 4. Grafomotorika:** Při psaní již tak netlačí, písmo zmenšuje, ruka není zcela uvolněná.
- 5. Motorika artikulačních orgánů:** Napodobí veškeré pohyby v orofaciální oblasti. Výslovnost čistá.
- 6. Lateralita:** Lateralita je levostranná, vyhraněná.
- 7. Verbální projev:** Těžiště jeho schopností je ve verbálním projevu. Rád vypráví, pamatuje si i dlouhé pasáže z knih apod. Rád si povídá s dospělými, mluví čistě, avšak někdy setrvává v užívání stereotypních výrazů, které často nesouvisí s daným tématem.
- 8. Rozumové schopnosti:** Osnovy třetího ročníku zvládl. Pracoval občas s pomocí, pomaleji, ale projevoval snahu vždy správně

dokončit úkol. Čte s porozuměním, zvládá opis i přepis slov, zvládá diktát i jednoduchých vět. Píše méně úhledně, ale snaží se. Sčítá a odčítá v oboru do dvaceti, slovní úlohy řeší s pomocí, zvládá rozklad čísel. Při počítání používá prsty, méně počítadlo. Dobře se orientuje ve třídě, obtížněji se orientuje v drobných obrázcích (déle mu trvá, než rozliší obsah). Zná hodiny- čtvrt, půl, celou. Perfektně ovládá dny v týdnu, zná měsíce v roce i roční období. V pracovních činnostech se postupně zlepšuje, ale je nutné stálé procvičování obratnosti, rovnováhy a pohotovosti. Velmi pěkně a čistě zpívá, hudební výchova patří k jeho oblíbeným činnostem. V tělesné výchově je méně obratný, až těžkopádný, ale snaží se.

Konkrétní úkoly v následujícím období:

1. Hrubá motorika:

- Zdokonalovat chůzi, nacvičovat chůzi v nerovném terénu, správný běh
- Zvyšovat ohebnost těla průpravnými cviky

2. Jemná motorika:

- Zařazovat manipulace s drobnými předměty, které mají praktický užitek, učit drobnějším manipulačním činnostem
- Používat i jiných kreslicích materiálů: mokrá houba, křída...

3. Sebeobsluha:

- Zapojování do úklidových činností
- Zrychlení tempa při práci, zvyšování obratnosti

4. Rozumové schopnosti:

- Pracovat samostatně, umět požádat o pomoc
- Umět najít chybu, učit pracovat s chybou

5. Behaviorální složka:

- Dodržování pravidelného režimu, vždy úkol dokončit
- Zabránit zbytečným afektům, snažit se o porozumění, stálost prostředí
- Učit hovořit k věci, neodbíhat od tématu (vhodná motivace)
- Každodenní důslednost, ale také vyjadřování lásky a porozumění

Pedagogická hlediska a postupy:

1. Snažit se o zvyšování soustředění a trpělivosti, vést k samostatnosti
2. Předcházet afektům vhodně zvolenými činnostmi, dodržovat pravidla strukturované výuky
3. Snažit se o zapojování do her a činností s ostatními dětmi

Pomůcky:

- Piktogramy
- Krabičkový systém (vyráběný na míru)
- Učebnice pro 4. ročník ZvŠ
- Strukturovaný rozvrh s kódy
- Sešity

Způsob hodnocení a klasifikace:

- Hodnocení je slovní.
- Nezapomínat na podporu a pochvalu.

Způsob ověřování vědomostí:

- Každodenní procvičování
- Praktické činnosti
- Plnění úkolů ve vlastním pracovním koutku

Organizace péče:

- Pracuje samostatně ve svém pracovním koutku, ale potřebuje dohled
- Pracuje systémem strukturovaného učení, za podpory vizualizace a individualizace.
- Jsou mu vyráběny pomůcky „šité na míru“ jeho schopnostem.

Dohoda o spolupráci s rodiči:

- Rodiče jsou pravidelně informováni o chlapcově chování a vzdělávání
- Rodiče se mohou kdykoliv přijít podívat na vyučování a často této možnosti využívají

Informace ostatním učitelům: Roman potřebuje důslednou péči, ale také pochopení svým potřebám. Je zvyklý na pravidelný režim a jasné rozvržení dne.

Datum vypracování: 20.9.2004

Kontrola dne:

Školní rok 2004/2005

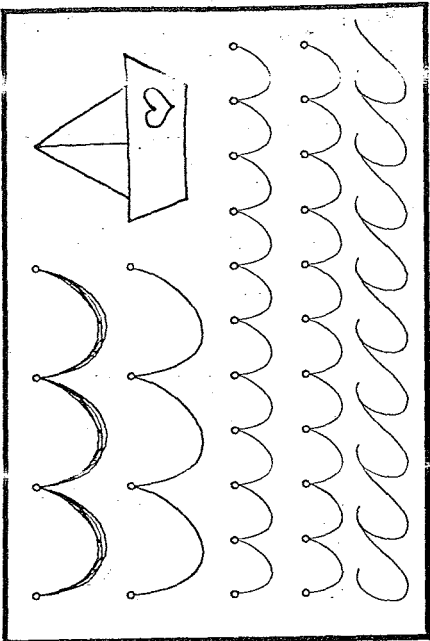
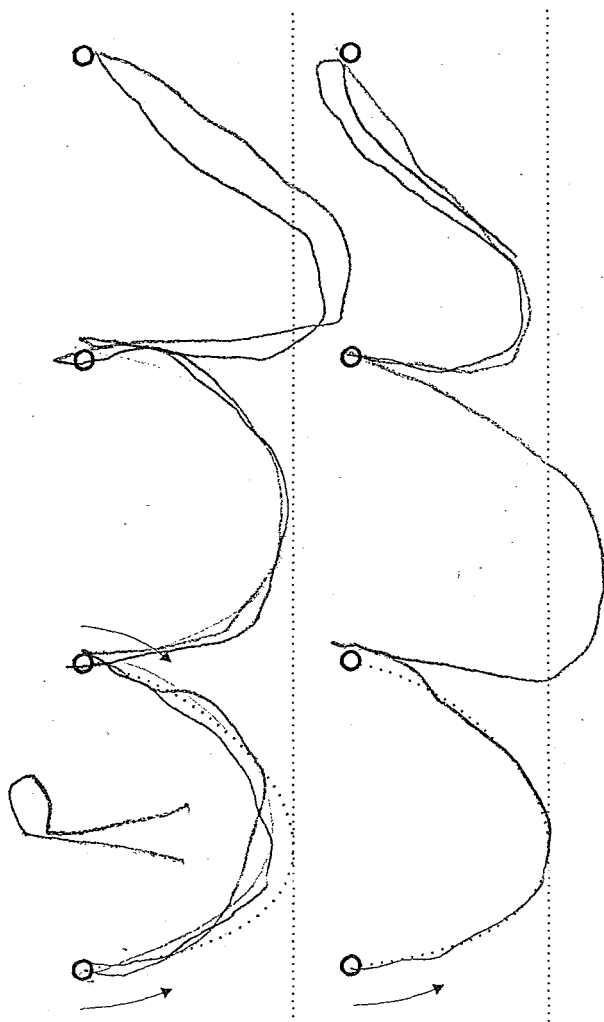
PŘEDMĚT	STANOVENÝ CÍL	HODNOCENÍ
Český jazyk, čtení	- Znat slovo, slabiku, větu – oznamovací, tázací, rozkazovací. Naučit hlásky měkké, tvrdé, zvládnout a pochopit psaní i, y. Procvičovat psaní všech velkých písmen a vědět, kde a v jakých slovech se používají. Zvládat opis a přepis z učebnice i z tabule (umět se orientovat na ploše) Číst plynule a s porozuměním, využívat oblíbených knih z domova	
Psaní	-nacvičovat správný úchop, netlačit na psací náčiní, stále zařazovat cviky na uvolnění celé ruky, předloktí a zápěstí - používat různých kreslicích materiálů na zlepšení motivace a chuti psát	
Matematika	Procvičovat pravolevou orientaci spolu s orientací na ploše. Umět manipulovat s penězi, znát jednotky času, hmotnosti, míry. Řešení praktických slovních úloh Naučit násobilku 2, 3, 4, 5. Zvládnout sčítání s přechodem přes desítku Seznámit s rýsováním, umět pracovat s pravítkem, rozlišit rovnoběžky, různoběžky	
Přírodověda a vlastivěda	<u>Třída, škola:</u> znalost školních pomůcek, předmětů, jména spolužáků a učitelů, základy společ. chování ve škole <u>Příroda:</u> dny v týdnu, roční období, pracovat s obrázky, učit rozlišovat a vyhledávat drobné rozdíly <u>Péče o zdraví, tělo:</u> části lidského těla, osobní hygiena, koupelna, oblékání, nemoc a zdraví <u>Já a moje rodina:</u> jméno, příjmení, datum narození, místo bydliště, znát jména osob v rodině a jejich zaměstnání	

	<p><u>Potravin</u>y, ovoce, zelenina <u>Zvířata</u> domácí, volně žijící Rostliny a život rostlin, stromy a keře, ptáci a péče o ně Mapa a práce s mapou, znát své město, důležité objekty, umět se ve městě orientovat, umět nakupovat</p>	
Hudební výchova	<ul style="list-style-type: none"> - hra na Orffovy a bicí nástroje - hra na ozvučené plechovky - hra na tělo - poznat písně dle úryvku i dle obrázku, umět správně vystihnout i složitější rytmus, umět se pohybovat dle hudby – tanec se stuhou 	
Tělesná výchova	<p><i>Chůze:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - rytmická, našlapovat celou plochou chodidla, nebát se překážek, učit překračovat, přeskakovat, podlézat, válet sudy, chůzi po lavičce, po nerovném terénu <p>Běh</p> <ul style="list-style-type: none"> - zvedání nohou, ohýbání kolenou <p><i>Skoky</i> – na místě, snožmo, z místa</p> <p>Míč</p> <ul style="list-style-type: none"> - odhody, chytání - hod na cíl <p><i>Cviky na žebřinách</i> – výstup a sestup</p> <p>Koordinační cvičení</p> <ul style="list-style-type: none"> - napodobování jednoduchých cviků - kolébka na zádech ze dřepu <p>Hudebně pohybové hry</p> <p><i>Zapojování do her s ostatními</i></p> <p><i>Vycházky do přírody</i></p> <p>Pochopit jednoduchá pravidla</p>	
Pracovní a výtvarná výchova	<ul style="list-style-type: none"> - úklid ve třídě, mytí a utírání nádobí - umět používat smetáček a lopatku <p><i>Práce s materiálem:</i></p> <p>Barvy – vodové, tempery, pastelky, voskové pastely, křídly</p> <p>Modelína – kuličky, placka, váleček</p>	

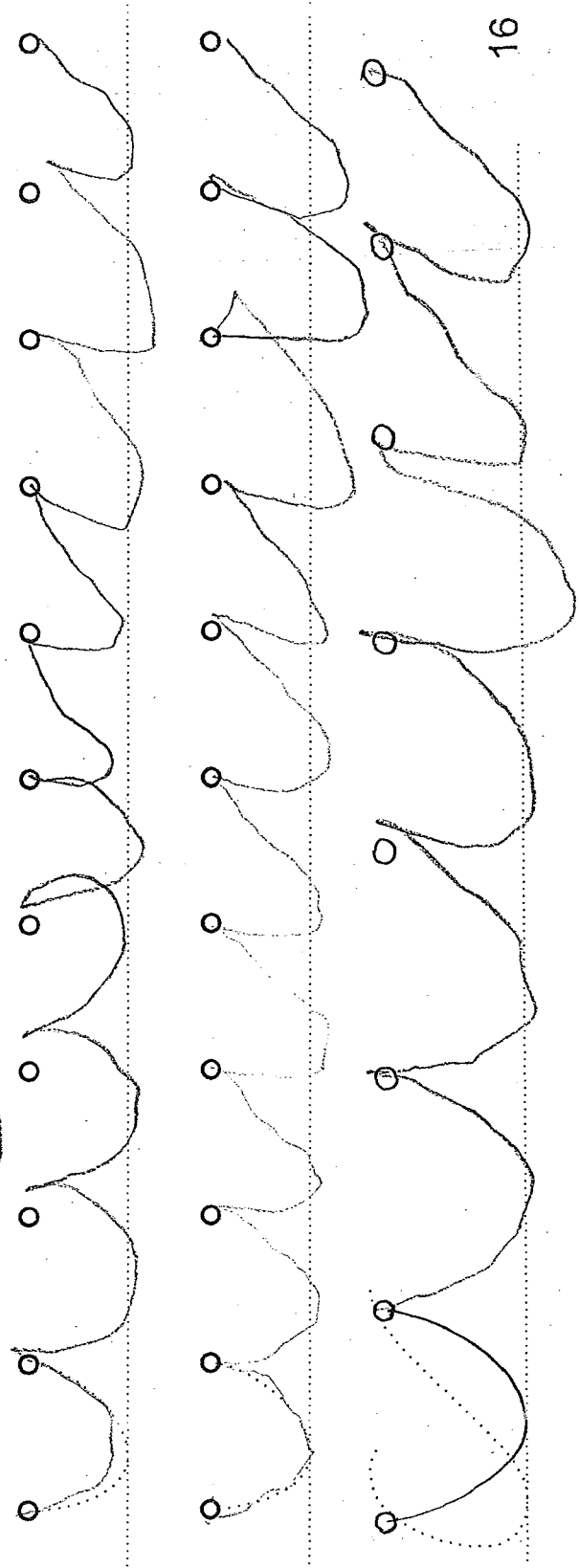
	<p>Papír – mačkání</p> <ul style="list-style-type: none">- trhání- stříhání – s pomocí- nalepování papíru – práce a textilem, s drátkem a provázkem, zpřesňovat vystřihování, více se zapojovat do práce s drobným materiálem <p>Umět pracovat dle návodu</p> <p>Pěstitelské práce. Práce na zahradě, péče o rostliny, zalévání, okopávání, zametání, úklid zahrady</p>	
--	---	--

1 b Grafomotorika, červen 2002

Psaní, červen 2005

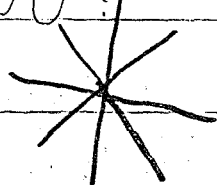


Pouštím bílou lodičku
na veselou vodičku.



str. 35, 3.

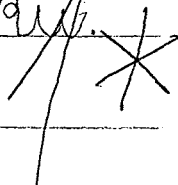
Vešmi šludou sušku,
namaluj mi krušku.
A pod krušku šališ,
sláva, ať jsi malíř!



str. 36/6.

14. ledna

Už půjdeš se školy, vešmi sišku
kamíšku. Už máš namalovanou
krušku? Dív se naš půjdeš ven,
ulož si věci. Kdrys půjdeš ma
su souběš, vešmi mě s sebou.
Zubři půjdeš šakry, došad
šališ heškou šoloběškou.



Příloha č. 2 ONDŘEJ

2a IVVP

INDIVIDUÁLNÍ VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Jméno a příjmení	:	Ondřej
Datum narození	:	- - 1991
Třída	:	X.
Školní rok	:	2004/2005
Zařazení dítěte	:	4. ročník pomocné školy
Rok školní docházky	:	4.

Způsob hodnocení a klasifikace : slovní hodnocení
Organizace péče ve škole : třídní učitel, vychovatelka
Spolupráce s rodiči : žák klientem ÚSP
Spolupráce s vychovateli dle
potřeby

IVVP konzultován : podpisy

Ředitel školy :

Pracovník SPC :

Zákonný zástupce žáka :

Třídní učitel :

IVVP vypracoval : Bc. Yveta Pecháčková
Podpis :

Základní údaje o žákovi:

Postižení: Downův syndrom, středně těžká mentální retardace

Pedagogická diagnóza:

- 1. Socializace:** Ondra je velmi společenský chlapec. V prostředí školy se cítí bezpečně a do školy chodí rád. Je čilý a veselý, málokdy smutný, dospělým tyká, rád všem pomáhá.
- 2. Hrubá motorika:** Dobře rozvinutá. Je mrštný, obratný a odvážný. Je nejistý při chůzi do schodů, bojí se přejít lavičku apod.
- 3. Jemná motorika:** Celkem dobře rozvinutá, úchop tužky je správný, částečně zvládá obkreslování, vybarvování, modelování. Vystřihuje nepřesně, umí uzel, ale nezvládá smyčku.
- 4. Grafomotorika:** Ruka ne zcela uvolněná, píše čitelně. Má tendence sklánět hlavu při psaní až k lavici – špatný sed.
- 5. Motorika artikulačních orgánů:** Vyplazuje jazyk, olizuje rty, nafukuje tváře, špulí rty. Nezvládá řeč šeptem.
- 6. Lateralita:** Lateralita je pravostranná.
- 7. Verbální projev:** Řeč je dysláická, zrychlená, nesrozumitelná a hlučná. Zvládá vyslovit několik nejčastěji používaných jednoduchých slov, jinak dobře komunikuje pomocí piktogramů. Rozumí mluvené řeči, chápe význam slov.
- 8. Rozumové schopnosti:** Dobře se orientuje v prostředí třídy. Zvládá techniku globálního čtení i čtení jednoduchých slov. Sčítá a odčítá do 10 s občasnou pomocí, umí manipulovat s počítadlem, mechanicky napočítá do 20.

Vyhovuje mu systém krabiček a plnění úkolů ve svém pracovním koutku dle kódů.

Konkrétní úkoly v následujícím období:

1. Hrubá motorika:

- Posilovací cviky, rozvoj vytrvalosti
- Koordinace souhybů paží při běhu

2. Jemná motorika:

- Zpřesňování jemných pohybů prstů
- Odbourávání nadbytečných souhybů prstů při stříhání, psaní, kreslení
- Podporovat manipulaci s přírodninami – čočka, fazole

3. Sebeobsluha:

- Samostatné zavazování obuvi
- Rozvoj kultury stolování, zpomalení tempa jídla

4. Rozumové schopnosti:

- Rozvoj čtecích a početních dovedností
- Rozvoj soustředěnosti při vnímání řeči, rozvíjení mluvení řeči
- Respektování autority dospělého

5. Povahové vlastnosti:

- Učit se spolupracovat, umět se podřídit
- Každodenní důslednost, ale také vyjadřování lásky a porozumění
- Respektování autority dospělého

Pedagogická hlediska a postupy:

1. Podpora a rozvoj vlastní osobnosti a samostatnosti
2. Důraz na rozvoj vhodných návyků společenského chování
3. Využití rozumového potenciálu žáka, další rozvíjení jeho schopností s orientací na praktický život.

Pomůcky:

- Piktogramy
- Obrázky a slova globálního čtení
- Krabičkový systém (vyráběný na míru)
- Strukturovaný rozvrh dne
- Tiskací písmena a číslice z tvrdého papíru
- Obrázky, počítadlo, makety, Orffovy nástroje
- Kromě sešitů z jednotlivých předmětů – sešit na globální a sociální čtení

Způsob hodnocení a klasifikace:

- Hodnocení je slovní.
- Nezapomínat na podporu a pochvalu. Vhodné jsou drobné odměny.

Způsob ověřování vědomostí:

- Každodenní procvičování
- Praktické činnosti
- Plnění úkolů v krabičkách

Organizace péče:

- Pracuje samostatně ve svém pracovním koutku, občas s dohledem
- Pracuje systémem strukturovaného učení, za podpory vizualizace a individualizace.
- Jsou mu vyráběny pomůcky „šité na míru“ jeho schopnostem.

Dohoda o spolupráci s vychovateli v ÚSP:

- Vychovatelé jsou pravidelně informováni o chování a vzdělávání chlapce
- Vychovatelé se mohou kdykoliv přijít podívat na vyučování. Rodiče se školou nespolupracují.

Informace ostatním učitelům: Ondra potřebuje důslednou péči, ale také pochopení svým potřebám. Je zvyklý na pravidelný režim a jasné rozvržení dne.

Datum vypracování: 20.9.2004

Kontrola dne:

Školní rok 2004/2005

PŘEDMĚT	STANOVENÝ CÍL	HODNOCENÍ
<p>Čtení</p>	<ul style="list-style-type: none"> - orientace na stránce - řazení zleva doprava (neustále připomínat) - upevnit znalost písmen R,r,Č,č -přidat písmena h,ž <p>Globálním čtením rozvíjet slovní zásobu</p> <p>Přikládat slova k obrázkům a obráceně, pochopení obsahu věty</p> <p>Čtení slov s dvojhláskami ou, au</p> <p>Skládání slabik dle předlohy: krabičky</p>	
<p>Psaní</p>	<ul style="list-style-type: none"> - správné sezení u psaní, dodržování vzdálenosti od sešitu - opis slov a krátkých slovních spojení - psaní jednoduchých slov dle diktátu - používat různých kreslicích materiálů na zlepšení motivace a chuti psát 	
<p>Počty</p>	<p>Pojmy: všechno, nic, více, stejně</p> <p>Sčítání a odčítání do 10</p> <p>Řešení praktických úloh</p> <p>Pojmy dražší, levnější, manipulace s mincemi, psaní číslic dle diktátu</p> <p>Orientace v prostoru – před, pod, nad, za</p> <ul style="list-style-type: none"> - rozlišení základních geometr.tvarů 	
<p>Věcné učení</p>	<p><u>Třída, škola:</u> znalost školních pomůcek, předmětů, jména spolužáků a učitelů, základy společ. chování ve škole</p> <p><u>Příroda:</u> dny v týdnu, oblečení v zimě, v létě. Práce na poli, na zahradě, péče o zahradu</p> <p><u>Péče o zdraví, tělo:</u> části lidského těla, osobní hygiena, koupelna, oblékání, rozdíl chlapec - dívka</p> <p><u>Já a moje rodina:</u> jméno, příjmení, věk, místo, kde žiji</p> <p><u>Potraviny,</u> ovoce, zelenina – rozlišit a přiřadit skutečné k obrázkům, poznat potraviny dle obalu</p>	

	<u>Zvířata domácí</u>	
Hudební výchova	<ul style="list-style-type: none"> - hra na Orffovy a bicí nástroje - hra na ozvučené plechovky - hra na tělo - poslech relaxační hudby – využívat ke zklidnění - poslech dětských písní - pohybové hry s říkadly, poslech hudby 	
Řečová výchova	<ul style="list-style-type: none"> - individ.logoped, péče (ILP) - artikulační cvičení -nácvik správného dýchání, snaha o nápodobu - usměrňování tempa řeči, rytmizace slov, princip dialogu, vyprávění dle obrázků <p>Podporovat všechny přijatelné snahy o komunikaci, vždy reagovat na jeho projevy, nutná odezva.</p>	
Tělesná výchova	<p><i>Chůze:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - rytmická, našlapovat celou plochou chodidla - překračování nízkých překážek <p>Běh</p> <ul style="list-style-type: none"> - zvedání nohou, ohýbání kolenou <p><i>Skoky – na místě, snožmo, z místa</i></p> <p>Míč</p> <ul style="list-style-type: none"> - odhody, chytání - hod na cíl, fotbal <p><i>Cviky na žebřinách – výstup a sestup</i></p> <p>Pochopení jednoduchých pravidel</p> <p>Koordinální cvičení</p> <ul style="list-style-type: none"> - napodobování jednoduchých cviků - kolébka na zádech ze dřepu <p>Hudebně pohybové hry</p> <p><i>Zapojování do her s ostatními</i></p> <p><i>Vycházky do přírody</i></p>	
Pracovní a výtvarná výchova	<p><i>Sebeobsluha:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - péče o zevnějšek - udržování čistoty (práce, jídlo) - prostírání - zdokonalení sebeobsluhy – zapínání knoflíků a zipů 	

	<p>- úklid ve třídě - umět používat smetáček a lopatku <i>Práce s materiálem:</i> Barvy – vodové, tempery, pastelky, voskové pastely, křídly, umět samostatně pracovat s barvou Modelína – kuličky, placka, váleček Papír – mačkání - trhání - stříhání – s pomocí - nalepování papíru – s pomocí Vhodnou motivací prodlužovat dobu, při které Ondra vydrží pracovat. Montážní práce: spojování přírodnin drátem, provázkem, sestavování modelů ze stavebnic dle předlohy Pěstitelské práce: práce na zahradě, zalévání, hrabání, zametání chodníků</p>	
--	--	--

2 b Počty, leden 2003

Psaní, leden 2005

pes pes pes pes pes

kocna kocna kocna

jeleň jeleň jeleň

ňávaňávaňáva

myva myva myva my

naješ naješ naješ na

ječek ječek ječek ječ

kočka kočka kočka

1,

Příloha č. 3 MILAN

3a IVVP

INDIVIDUÁLNÍ VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Jméno a příjmení	:	Milan
Datum narození	:	- - 1992
Třída	:	X.
Školní rok	:	2004/2005
Zařazení dítěte	:	4. ročník pomocné školy
Rok školní docházky	:	4.

Způsob hodnocení a klasifikace : slovní hodnocení
Organizace péče ve škole : třídní učitel, vychovatelka
Spolupráce s rodiči : žák klientem ÚSP
Spolupráce s vychovateli dle
potřeby

IVVP konzultován : podpisy

Ředitel školy :

Pracovník SPC :

Zákonný zástupce žáka :

Třídní učitel :

IVVP vypracoval : Bc. Yveta Pecháčková
Podpis :

Základní údaje o žákovi:

Postižení: Těžká mentální retardace eretického typu s hyperaktivním chováním

Pedagogická diagnóza:

- 1. Socializace:** Milan je velmi společenský chlapec. V prostředí školy se cítí bezpečně. Rád navazuje kontakty, snaží si vytvořit vůdčí postavení v kolektivu třídy a proto mívá časté konflikty. Je velmi impulzivní, hyperaktivní. Je ochotný pomáhat učitelce i spolužákům.
- 2. Hrubá motorika:** Dobře rozvinutá. Je mrštný, obratný a odvážný. Má správné držení těla.
- 3. Jemná motorika:** Dobře rozvinutá, správný úchop tužky. Zvládá psaní, obkreslování, vystřihování i modelování.
- 4. Grafomotorika:** Písmo úhledné, grafomotorické cviky zvládá samostatně.
- 5. Motorika artikulačních orgánů:** Napodobí veškeré pohyby v orofaciální oblasti.
- 6. Lateralita:** Lateralita je pravostranná.
- 7. Verbální projev:** Komunikační schopnosti narušeny dyslálií a breptavostí. Řeč je zrychlená až nesrozumitelná. Delším větným spojením nerozumí. Zvládá vyslovit několik nejčastěji používaných jednoduchých slov, jinak dobře komunikuje pomocí piktogramů.
- 8. Rozumové schopnosti:** Dobře se orientuje v prostředí třídy. Zvládá techniku globálního čtení i čtení jednoduchých slov. Sčítá a odčítá do 10 s občasnou pomocí, umí manipulovat s počítadlem, mechanicky napočítá do 15. Obtížněji se orientuje v časových

pojmech (měsíce v roce, roční období), nechápe souvislosti, pravděpodobně z důvodu špatného porozumění řeči.

Vyhovuje mu systém krabiček a plnění úkolů ve svém pracovním koutku dle kódů.

Konkrétní úkoly v následujícím období:

1. Hrubá motorika:

- Posilovací cviky, rozvoj vytrvalosti
- Koordinace souhybů paží při běhu

2. Jemná motorika:

- Zpřesňování jemných pohybů prstů
- Odbourávání nadbytečných souhybů prstů při stříhání, psaní, kreslení

3. Sebeobsluha:

- Zcela samostatný

4. Rozumové schopnosti:

- Rozvoj čtecích a početních dovedností
- Rozvoj soustředěnosti při vnímání řeči, rozvíjení mluvení řeči

5. Povahové vlastnosti:

- Ovládnutí vlastní impulzivity, tlumení hyperaktivity, zesílená motivace
- Předcházení konfliktů, učit se spolupracovat, umět se podřídit
- Přiměřené reakce v kolektivu a na veřejnosti
- Každodenní důslednost, ale také vyjadřování lásky a porozumění

Pedagogická hlediska a postupy:

1. Podpora a rozvoj vlastní osobnosti a samostatnosti
2. Důraz na rozvoj vhodných návyků společenského chování
3. Využití rozumového potenciálu žáka, další rozvíjení jeho schopností s orientací na praktický život.

Pomůcky:

- Piktogramy
- Obrázky a slova globálního čtení
- Krabičkový systém (vyráběný na míru)
- Strukturovaný rozvrh dne
- Tiskací písmena a číslice z tvrdého papíru
- Obrázky, počítadlo, makety, Orffovy nástroje
- Kromě sešitů z jednotlivých předmětů – sešit na globální a sociální čtení

Způsob hodnocení a klasifikace:

- Hodnocení je slovní.
- Nezapomínat na podporu a pochvalu. Vhodné jsou drobné odměny.

Způsob ověřování vědomostí:

- Každodenní procvičování
- Praktické činnosti
- Plnění úkolů v krabičkách

Organizace péče:

- Pracuje samostatně ve svém pracovním koutku, občas s dohledem
- Pracuje systémem strukturovaného učení, za podpory vizualizace a individualizace.
- Jsou mu vyráběny pomůcky „šité na míru“ jeho schopnostem.

Dohoda o spolupráci s vychovateli v ÚSP:

- Vychovatelé jsou pravidelně informováni o chování a vzdělávání chlapce.
- Vychovatelé se mohou kdykoliv přijít podívat na vyučování. Rodiče se školou nespolupracují.

Informace ostatním učitelům: Milánek potřebuje důslednou péči, ale také pochopení svým potřebám. Je zvyklý na pravidelný režim a jasné rozvržení dne.

Datum vypracování: 20.9.2004

Kontrola dne:

Školní rok 2004/2005

PŘEDMĚT	STANOVENÝ CÍL	HODNOCENÍ
Čtení	<ul style="list-style-type: none"> - orientace na stránce - upevnit znalost písmen celé abecedy - práce s globálním čtením – čtení krátkých vět s obrázky, zaměřit se na pochopení - analýza prvního písmene ve slově <ul style="list-style-type: none"> - vyhledávání písmen v textu - čtení slov s dvojhláskami au, ou, slova typu: kousek - nácvik čtení slov s novými hláskami r,č,h,ž. 	
Psaní	<ul style="list-style-type: none"> -nacvičovat správné sezení u psaní - opis slovních spojení - psaní jednoduchých slov dle diktátu - docvičení psaní vlastního jména i příjmení 	
Počty	<p>Pojmy: všechno, nic, více, stejně</p> <ul style="list-style-type: none"> - tvoření skupin dle dvou vlastností - orientace na číselné ose 0 - 20 - sčítání a odčítání do 10 - řešení praktických úloh - pojmy dražší, levnější, manipulace s mincemi - psaní číslic dle diktátu - umět používat počítadlo - rozklad čísel 	
Věcné učení	<p><u>Třída, škola:</u> znalost školních pomůcek, předmětů, jména spolužáků a učitelů, základy společ. chování ve škole</p> <p><u>Příroda:</u> dny v týdnu, oblečení v zimě, v létě</p> <p><u>Péče o zdraví, tělo:</u> části lidského těla, osobní hygiena, koupelna, oblékání, rozdíl chlapec - dívka</p> <p><u>Já a moje rodina:</u> jméno, příjmení</p> <p><u>Potraviny, ovoce, zelenina</u> – rozlišit a přiřadit skutečné k obrázkům, poznat potraviny dle obalu</p> <p><u>Zvířata domácí</u></p> <p>Třídění do skupin dle dvou znaků</p> <ul style="list-style-type: none"> -umísťování předmětů na ploše dle vzoru 	

	<p>Poznávání zdrojů zvuků Poznávání předmětů dle hmatu Cvičení zrakové paměti – co se změnilo? Pojmy: nahoře, dole, vpředu, vzadu Stavění kostek dle předlohy</p>	
Hudební výchova	<ul style="list-style-type: none"> - hra na Orffovy a bicí nástroje - hra na ozvučené plechovky - hra na tělo - poslech relaxační hudby – využívat ke zklidnění - poslech dětských písní 	
Řečová výchova	<ul style="list-style-type: none"> - individ.logoped, péče (ILP) - artikulační cvičení -návčik správného dýchání, snaha o nápodobu - usměrňovat tempo řeči, rytmizace slov, návčik správného dýchání <p>Podporovat všechny přijatelné snahy o komunikaci, vždy reagovat na jeho projevy, nutná odezva.</p>	
Tělesná výchova	<p><i>Chůze:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - rytmická, našlapovat celou plochou chodidla - překračování nízkých překážek <p>Běh</p> <ul style="list-style-type: none"> - zvedání nohou, ohýbání kolenou <p><i>Skoky</i> – na místě, snožmo, z místa</p> <p>Míč</p> <ul style="list-style-type: none"> - odhody, chytání - hod na cíl, kopání do míče <p><i>Cviky na žebřinách</i> – výstup a sestup</p> <p>Koordináční cvičení</p> <ul style="list-style-type: none"> - napodobování jednoduchých cviků - kolébka na zádech ze dřepu <p>Hudebně pohybové hry</p> <p><i>Zapojování do her s ostatními</i></p> <p><i>Vycházky do přírody</i></p>	
Pracovní a výtvarná výchova	<p><i>Sebeobsluha:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - péče o zevnějšek - udržování čistoty (práce, jídlo) - prostírání - zapínání knoflíků a zipů - úklid ve třídě 	

	<p>- umývání nádobí</p> <p><i>Práce s materiálem:</i></p> <p>Barvy – vodové, tempery, pastelky, voskové pastely, křídly</p> <p>Modelína – kuličky, placka, váleček</p> <p>Papír – mačkání</p> <ul style="list-style-type: none"> - trhání - stříhání - nalepování papíru <p>Textil – práce s vatou, vyšívání a přišívání knoflíků</p> <p>Montážní práce – spojování přírodnin drátem, provázkem, stavby dle předlohy</p> <p>Pěstitelské práce – přesazování a zalévání květin, hrabání na školní zahradě, úklid chodníku - zametání</p> <p>Vhodnou motivací prodlužovat dobu, při které Milan vydrží pracovat.</p>	
--	---	--

3 b Kresba postavy, leden 2002

Psaní, únor 2005



27. února

Dan Dan Dan Dan Dan

Denis Denis Denis Denis

Diana Diana Diana Diana

Dana Dana Dana Dana

Dušan Dušan Dušan Duša

David David David David

Dominik Dominik Dominik

2. března

jaro jaro jaro jaro jaro

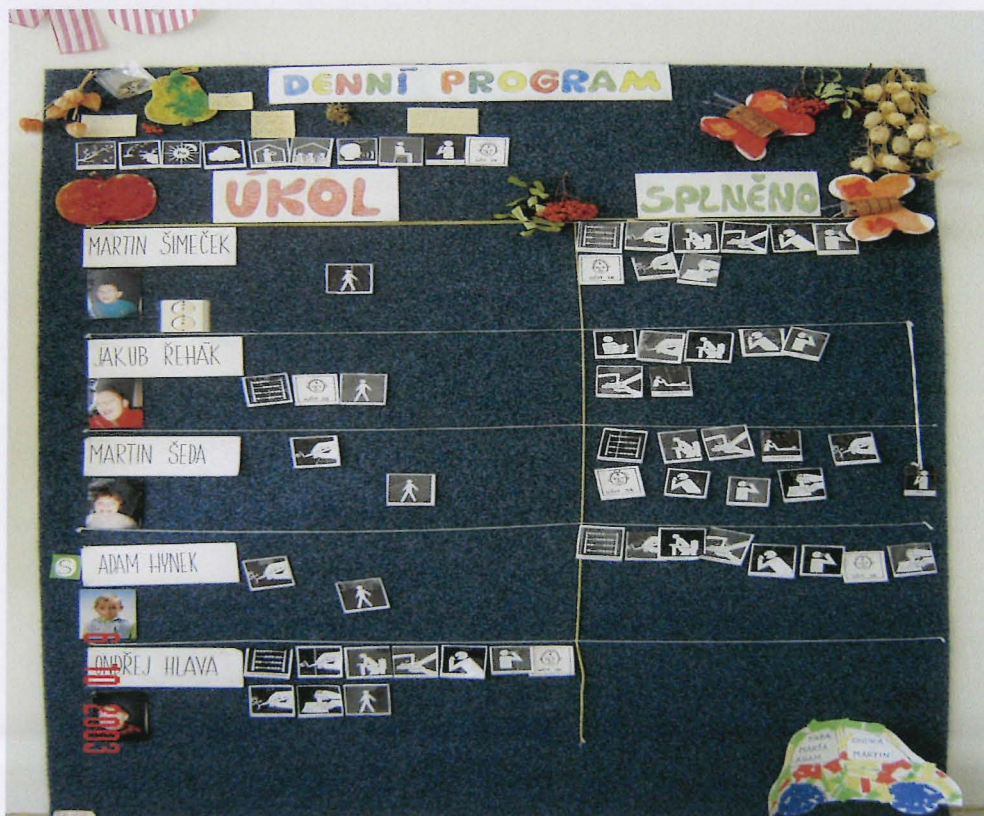
léto léto léto léto

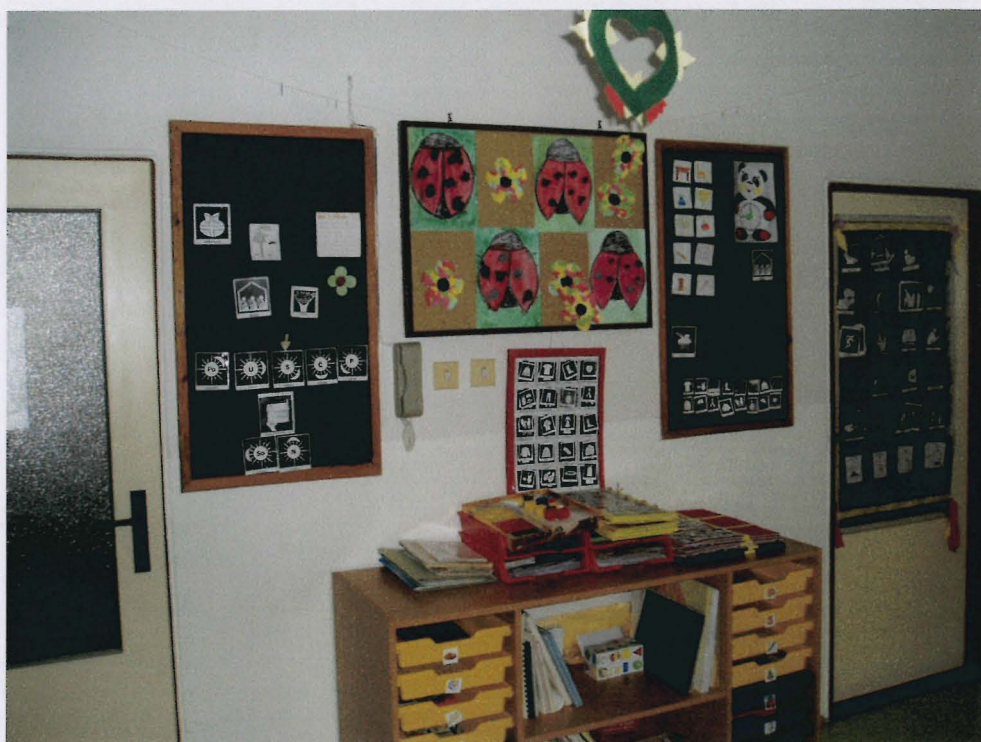
Příloha č. 4 Fotografický materiál

- 4 a Piktogramové rozvrhy**
- 4 b Autistická třída – piktogramy**
- 4 c Autistická třída – pracovní
koutky**
- 4 d Struktura učení v krabičkách**
- 4 e Počty**
- 4 f Čtení**
- 4 g Čtení a věcné učení**
- 4 h Smyslová výchova**
- 4 ch Strukturované učení – jedna
z mnoha skříní**



Piktogramové rozvrhy





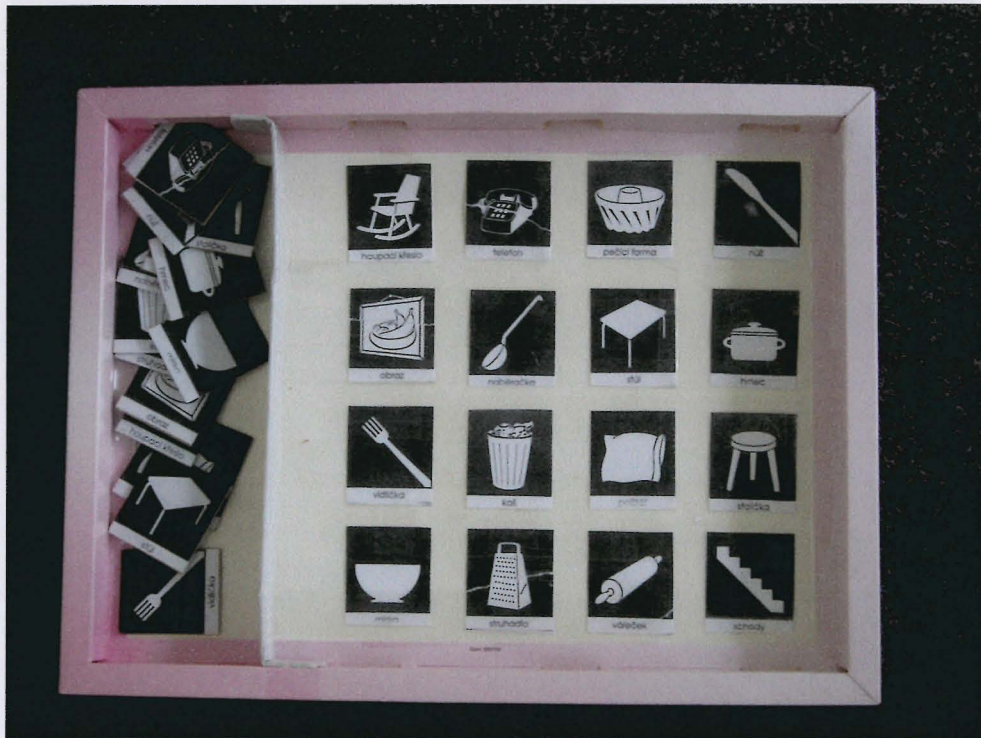
Autistická třída - piktogramy





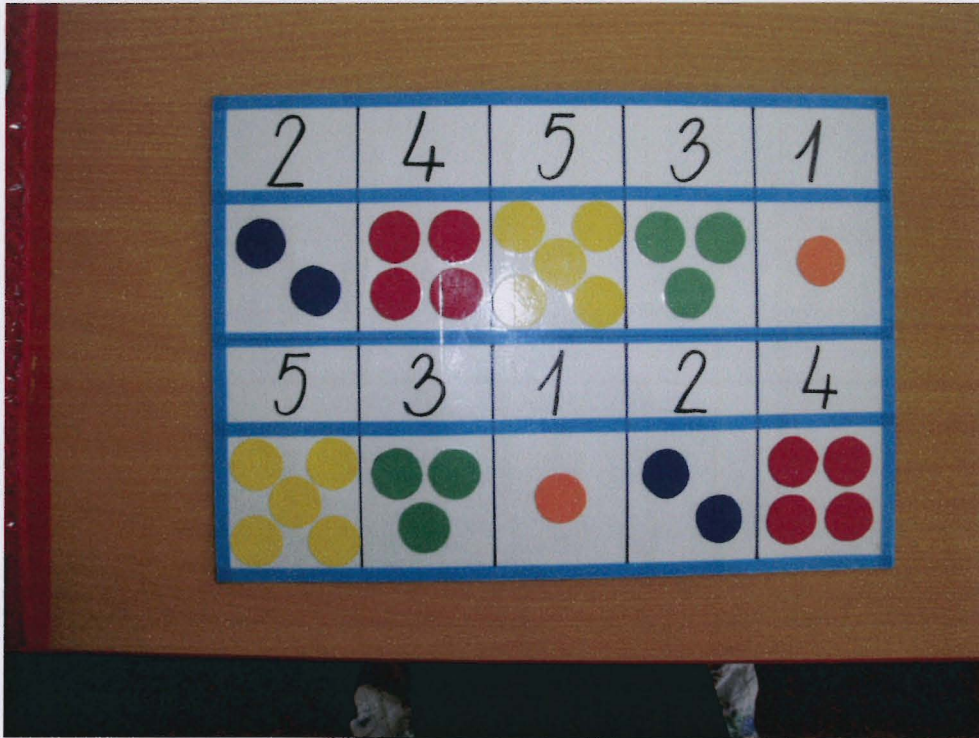
Autistická třída – pracovní koutky





Struktura učení v „krabičkách“





Počty





Čtení



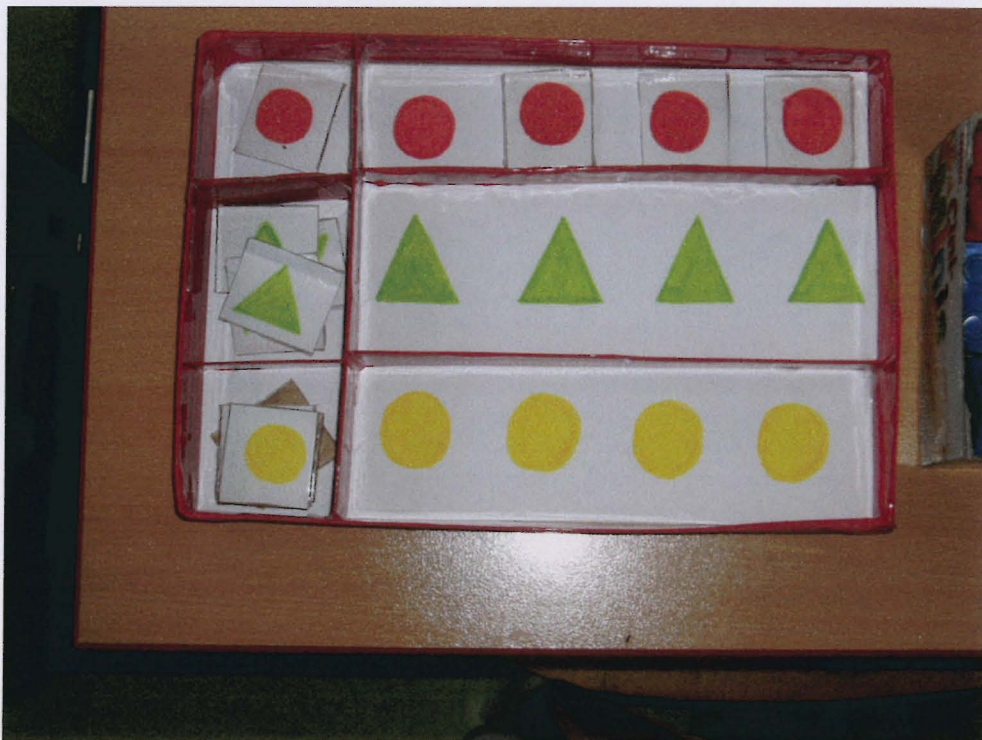


Čtení a věcné učení





Smyslová výchova



Strukturované učení - jedna z mnoha skříní

