

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ
PREZENČNÍ STUDIUM
2013–2015

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Helena Veselská

Prožitkové učení u dětí s lehkým mentálním postižením

Praha 2015

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Zoja Šedivá, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER
FULL-TIME STUDIES
2013-2015

DIPLOMA THESIS

Helena Veselská

**Experiential learning in children with mild mental
disabilities**

Prague 2015

Diploma Thesis Work Supervisor: PhDr. Zoja Šedivá, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

.....

Bc. Helena Veselská

Poděkování

Chtěla bych poděkovat PhDr. Zoje Šedivé, Ph.D. za odborné vedení mé práce, cenné rady a vstřícný přístup po dobu konzultací.

Anotace

Diplomová práce se zabývá mentálním postižením a prožitkovým učením. Teoretická část se v první řadě věnuje obecně mentálním postižením, definicí jeho pojmu, klasifikaci s následným obecným popisem. Následně je pozornost směřována na učení jako takové a prožitkové učení. Rozebírá jeho obsah, metody, formy a cíle vzdělávání. Cílem výzkumného šetření je především zmapování povědomí pedagogů o prožitkovém učení a využívání prožitkového učení u dětí s lehkým mentálním postižením v mateřských školách speciálních a na prvním stupni základních škol speciálních a praktických.

Klíčová slova

Dotazník, kazuistika, lehké mentální postižení, mentální retardace, motivace, myšlení, paměť, prožitek, prožitkové učení, učení, vzdělávání, zážitek.

Annotation

This thesis deals with intellectual disabilities and experiential learning. The theoretical part is primarily devoted to general learning disabilities, a definition of the concept, classification, followed by a general description. Subsequently, attention is directed to learning as such and experiential learning. It analyzes its contents, methods, and goals of education. The aim of the research is the mapping of awareness among educators about experiential learning and the use of experiential learning in children with mild intellectual disabilities in special kindergartens and primary schools special and practical.

Key words

Case, education, experience, experiential learning, learning, memory, mental retardation, mild mental disabilities, motivation, questionnaire, thinking.

OBSAH

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1. MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ	11
1.1 Definice a pojem mentálního postižení	11
1.2 Charakteristika	12
1.3 Klasifikace mentálního postižení.....	13
1.4 Lehká mentální retardace	17
1.5 Středně těžká mentální retardace.....	19
1.6 Těžká mentální retardace	20
1.7 Hluboká mentální retardace.....	20
1.8 Jiná mentální retardaci	21
1.9 Nespecifikovaná mentální retardace.....	21
2. PSYCHOLOGICKÁ SPECIFIKA MENTÁLNÍHO POSTIŽENÍ	22
2.1 Myšlení.....	22
2.2 Vnímání.....	23
2.3 Paměť	25
2.4 Pozornost.....	28
2.5 Komunikace a řeč.....	29
2.6 Volní vlastnosti	30
2.7 Motivace.....	32
2.8 Základní psychické potřeby	33
3. UČENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ	35
3.1 Vymezení pojmu učení	35
3.2 Druhy učení.....	36
3.3 Vymezení pojmu vzdělávání.....	38
3.4 Vzdělávání a učení dětí s mentálním postižením.....	39
3.5 Systém vzdělávání	39
3.5.1 Předškolní vzdělávání jedinců s lehkým mentálním postižením	40
3.5.2 Vzdělávání jedinců s lehkým mentálním postižením na 1. stupni ZŠ.....	41
4. PROŽITKOVÉ UČENÍ	45
4.1 Modely prožitkové pedagogiky.....	46
4.2 Formy prožitkového učení	49
4.3 Znaky prožitkového učení.....	50

4.4 Prostředky prožitkového učení.....	51
4.5 Cíle prožitkového učení	53
PRAKTICKÁ ČÁST	55
5. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	55
5.1 Vymezení výzkumného cíle	55
5.2 Metodologie výzkumu a charakteristika výzkumného vzorku	56
5.3 Časový harmonogram výzkumu dle jeho fází	57
5.4 Vyhodnocení dotazníkového šetření.....	58
5.5 Kazuistika	76
6. DISKUZE	82
ZÁVĚR.....	86
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	88
SEZNAM GRAFŮ A TABULEK.....	93
SEZNAM PŘÍLOH.....	95

ÚVOD

Dnešní doba klade velmi velký důraz na vzdělání, a tím se zvyšuje i jeho náročnost. Dříve bylo vzdělávání uplatňováno v rámci několika let, postupně se protahovalo až do dospělosti. Současnost, díky rychlému pokroku a inovacím vyžaduje, aby se jedinec vzdělával vesměs po celý život. V současné době jsou styly a prostředky učení předmětem mnoha dohadů. Vznikají stále nové a nové koncepty, jakým způsobem by se měly děti vzdělávat.

Intenzivní, neobvyklý či vzrušující zážitek se člověku, natož dítěti, vryje do paměti a vytvoří pevnou a zřetelnou vzpomínku, ke které se, pokud je pozitivní, rád vrací mnohdy celý život. Nezáleží na tom, zda jde o zážitek z výletu, pobytu u moře, ze školy, první lásky, úrazu či nemoci nebo jen z příjemného rozhovoru s přáteli. Stal se naší součástí, více či méně nás změnil, i když jsme si toho mnohdy vůbec nevšimli. Kdybychom neměli vzpomínky na to, co se událo v minulosti, nezískali bychom žádné zkušenosti do budoucnosti, na základě kterých se máme možnost porovnat a změnit naše jednání. Pro děti s mentálním postižením je to o to náročnější, už jen pro to, že vstup do života je pro tyto jedince ztížený jejich handicapem. Proto bychom se měli snažit najít co nejefektivnější a nejjednodušší způsob, jak bychom těmto jedincům mohli učení usnadnit. Považuji tedy za velice důležité, aby nejen pedagogové, vychovatelé, ale také všichni ostatní lidé byli co nejvíce informováni a mohli jim pomoci vést samostatný život. Což se především týká rodičů a pedagogů, kteří v počátcích jejich života mají největší vliv.

Práce je koncipována do 6 kapitol, z nichž teoretickou část tvoří první 4 kapitoly a praktickou část poslední dvě kapitoly.

V první kapitole definuji základní pojmy, etiologii a klasifikaci mentálního postižení se základním popisem dle stupně postižení.

Druhá kapitola se snaží popsat základní psychologické aspekty, nejdříve z všeobecného hlediska a následně u jedinců s lehkým mentálním postižením.

Další kapitola je zaměřena na učení a vzdělávání a s nimi spojené pojmy. Dále na systém předškolního vzdělávání a vzdělávání na prvním stupni základní školy u dětí s lehkým mentálním postižením.

Poslední kapitola teoretické části je věnována prožitkovému učení. Jeho modelům, formám, znakům, prostředkům a cílům.

V páté kapitole naleznete praktickou část mé práce, kde je výzkumnou metodou dotazníku zmapováno povědomí a práce s prožitkovým učení v mateřských školách

speciálních a na prvním stupni základní školy speciální a praktické. Dále je zde pro dokreslení prožitkového učení u dětí s lehkým mentálním postižením, na základě rozhovorů s matkou takto lehce mentálně postiženého žáka a pozorováním, vytvořena kazuistika s příklady prožitkového učení ze života dítěte. Dále pak zde seznamuji s výsledky výzkumného šetření.

Tato diplomová práce nemá za cíl kompletně popsat metodu prožitkového učení, zaměřuje se pouze na využití metod v konkrétních případech, frekvenci jeho využívání obecně a přiblížení jednoduššího a účinnějšího učení pro děti s lehkým mentálním postižením.

TEORETICKÁ ČÁST

„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

1. MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ

Mentálně postižení jedinci tvoří specifickou skupinu mezi zdravotně postiženými osobami. Mezi všemi postiženými tvoří jednu z nejpočetnějších skupin, a přesto se o nich ví mezi veřejností poměrně málo. Na tyto jedince se orientuje vědní disciplína speciální pedagogiky, která se nazývá **psychopedie**, pojímaná jako speciální pedagogika mentálně postižených. Představy „normálních“ lidí o mentálně postižených jedincích bývají velice zkreslené (Švarcová, 1994). Tito lidé často nemohou takto postiženým jedincům „přijít na jméno“, a tak o nich velice často mluví jako o „duševně nemocných“, „bláznech“ a dokonce i „dementech“ a „retardech“. Nikdo z těchto lidí, a nejen z nich, si nedovedou stav mentálního omezení dost dobře představit a do situace mentálně postižených lidí se vžít. (Slowík, 2007)

1.1 Definice a pojem mentálního postižení

Definování pojmu mentální postižení má značný význam jak teoretický, který spočívá v přesné klasifikaci podstatných znaků stavu, tak praktický, jelikož terminologická přesnost přispívá k rozhodování při stanovení přiměřeného způsobu odborně speciálně pedagogické péče. Vzhledem k tomu, že mentální postižení je jev nesmírně složitý vzhledem k plné řadě faktorů, kterými může být determinován a vývoj mentálního postižení úzce souvisí s vývojem věd, které se mentálním postižením zabývají, vývoj pojmu a stanovení definice je spojeno se značnými těžkostmi a mění se od autora k autorovi (Krejčířová, 2002). Představíme si několik základních definic.

V České republice je nejznámější a nejvíce citovaná definice mentální retardace od **Dolejšího** (1973, s. 38), která se snaží o syntézu všech hledisek. *„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 sensorické, emoční a kulturní, na deficitním učení, na zvláštnostech vývoje motivace, zejména negativních zkušenostech jedince po opakovaných stavech frustrace i stresu, typologických zvláštnostech vývoje osobnosti“.

Postihuje jedince ve všech složkách jeho osobnosti – duševní, tělesné i sociální. Nejvýraznějším rysem je trvale porušená poznávací schopnost, která se projevuje nejnápadněji především v procesu učení. Možnosti výchovy a vzdělávání jsou omezeny v závislosti na stupni postižení (Dolejší 1978).

V dnešní době se užívají nejčastěji dvě označení, mentální retardace a mentální postižení před dřívějšími zastaralými ekvivalenty jako **oligofrenie**, **slabomyslnost**, idiocie, imbecilita a debilita nebo rozumová zaostalost. Dáváme ale častěji přednost označení „**mentální postižení**“ protože se užívá ve speciální pedagogice a poradenské praxi, kde má jistou legislativní oporu např. školský zákon č.561/2004Sb., vyhláška č. 116/2011, 147/2011 atd. Už jen proto, že v laických kruzích a běžné mluvě tyto pojmy nabyli postupem času velmi vulgární konotaci. Proto i v této diplomové práci budeme přednostně používat tento pojem.

1.2 Charakteristika

Vývoj osobnosti každého jedince s mentálním postižením závisí na mnoha faktorech, které daného jedince ovlivňují. Nelze tedy říci, že se jedná o poruchu, která by byla jednoznačně charakteristická pro všechny mentálně postižené jedince. Kromě společných faktorů ovlivňuje vývoj také prostředí, sociální podmínky a etické prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá a následně žije.

Mentální postižení je závažná psychická porucha, při níž bývá zásadně narušeno hlavně myšlení. Současně mohou být narušeny i další psychické funkce jako např. Smyslové vnímání, paměť, představivost, řeč). Narušena může být i motorika hlavně u těžších forem mentálního postižení. (Nývltová 2010)

„Osoby s mentálním postižením jsou heterogenní skupinou, která se vyznačuje celou řadou odlišností. Vývoj v jednotlivých obdobích života je opožděn a determinován stupněm mentálního postižení. Celkové poškození neuropsychického vývoje přináší změny v v oblasti poznávacích procesů, zasahuje sféru emociální a volní, ovlivňuje

adaptibilitu i chování, projevuje se i v omezení motoriky.“ (Bartoňová, Bazalová, Pipeková 2007, s. 22). Zároveň Nývltová (2010) uvádí, že při mentálním postižení nejde o zpomalení nebo zastavení kognitivního vývoje, ale tento **vývoj probíhá od samého počátku odlišně**. Mentálně postižené dítě se v každém vývojovém období kvalitativně liší od svých mentálně zdravých vrstevníků. Proto tedy nelze říci, že například desetileté mentálně postižené dítě je na úrovni čtyřletého mentálně zdravého jedince.

Mentální postižení je stav charakterizovaný celkovým snížením intelektových schopností (schopnosti myslet, učit se a přizpůsobovat se svému okolí), k němuž dochází v průběhu vývoje jedince. Jde o **stav trvalý**, který je buď **vrozený** nebo **časně získaný** (do 2let života dítěte). Bazalová Zároveň jsou projevy mentálního postižení velmi různorodé v závislosti na způsobu vzniku mentálního postižení.

Vágnerová udává jako příčinou mentálního postižení poruchu CNS. *„Mentální retardace je souhrnné označení vrozeného postižení rozumových schopností, které se projeví neschopností porozumět svému okolí a v požadované míře se mu přizpůsobit. Můžeme ji také definovat jako neschopnost jedince dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje, přestože byl k tomu výchovně stimulován.“* (Vágnerová, 2003, str. 17).

- **Epidemiologie**

Odhad výskytu mentálního postižení se liší údaj od údaje. Můžeme ovšem konstatovat, že různými typy mentálního postižení trpí zhruba 3% populace. Z tohoto počtu potřebuje během života sociální či lékařskou pomoc zhruba polovina mentálně postižených. Nejvíce jedinců s mentálním postižením, kteří vyžadují zvláštní péči, je ve věku 0 – 16 let. Jejich počet později klesá zásluhou sociální adaptace a dosažení dalšího stupně intelektuálního vývoje (Zvolský, 1996).

1.3 Klasifikace mentálního postižení

Při klasifikaci jedinců s mentálním postižením se užívá různorodých hledisek.

- **Klasifikace podle etiologie**

Mentální postižení není zapříčiněno jen jedním faktorem, většinou vzniká součinností více faktorů. V literatuře je velmi často uváděna klasifikace etiologických faktorů dle Penrose (Černá 1995).

- **Endogenní (genetické, dědičné) příčiny:**
 - *dávné* - způsobené spontánní mutací v zárodečných buňkách předků
 - *čerstvé* - spontánní mutace
- **Exogenní (vzniklé vlivem prostředí) příčiny:**
 - *v raném těhotenství* - poškozením oplozeného vajíčka
 - *v pozdním těhotenství* - intrauterinní infekce, špatná výživa, inkompatibilita
 - *intranatální* - abnormální porod
 - *postnatální* - nemoci nebo úrazy v dětství, nepříznivý vliv výchovy

Janotová, Zvolský (1996) uvádí jako nejčastější příčiny vzniku mentální retardace tyto:

- **Dědičnost** – orientačně jsou intelektové schopnosti dítěte výsledkem průměru intelektového nadání rodičů. Lehké mentální postižení vzniká většinou v důsledku zděděné inteligence a vlivů rodinného prostředí. Metabolické poruchy a jiné abnormality se vyskytují zcela zřídka.
- **Sociální faktory** – nižší výsledky v testech inteligence jsou v korelaci s výchovou v nižších sociálních vrstvách, chudobou, nestabilními rodinnými vztahy, nevyhovujícím bydlením. Snížení intelektových schopností je také způsobeno sociokulturní deprivací v rodinách či v institucionální výchově. Pokud mají sami rodiče nízké intelektové vybavení, postihují své potomky dvojnásobně – jednak dědičností tak nepodnětnou výchovou. Tyto faktory bývají většinou příčinou lehkého mentálního postižení.
- **Environmentální faktory** - zahrnují různá onemocnění matky během těhotenství např. Zarděnky, kongenitální syfilis, toxoplazmózu a špatnou výživu matky. Dále také znečištění prostředí jako např. Otrava olovem, ozáření dělohy, alkoholismus matky (FAS – fetální alkoholový syndrom). Infekční onemocnění dítěte v novorozeneckém období např. Meningitidy, encefalitidy, špatná výživa kojence, úrazy spojené s nitrolebečním krvácením, porodní traumata. Všechny tyto faktory bývají příčinou lehké i těžší mentální retardace.
- **Specifické genetické příčiny:**
 - *dominantně podmíněné* – jsou velmi vzácné např. Fakomatóza.
 - *recesivně podmíněné* - největší skupina geneticky podmíněných poruch zahrnujících většinu metabolických onemocnění např. Hurlerův syndrom.
 - *podmíněné poruchou sex chromozomů* – mentální postižení je ve 25% častější u mužů, než u žen např. Turnerův syndrom.

- *podmíněné chromozomálními aberacemi* – z nichž je nejznámější Downův syndrom

- **Nespecificky podmíněné příčiny**

- nebyla objevena žádná chromozomální ani metabolická vada, zjištěno porodní trauma ani jiné poškození plodu či novorozence. Příčiny mentálního postižení zůstane neobjasněny asi v 15 až 30% případů.

Další členění mentální retardace uvádí Bartoňová, Bazalová a Pipeková (2007):

- **Symptomatologická klasifikace** – zabývá se typickými příznaky vzhledu, somatických zvláštností, osobnostních rysů, motorického a psychického vybavení mentálně postižených.

Klasifikace podle vývojových období

vychází z jednotlivých vývojových období u osob s mentální retardací

- předškolní věk a jeho zvláštnosti vývoje,
- mladší školní věk,
- starší školní věk,
- adolescence.

Při popisování zvláštností jednotlivých vývojových období u osob s mentální retardací je potřeba vycházet ze znalostí vývojových období intaktní populace a ze zákonitostí, jimiž se procesy vývoje řídí.

- **Členění podle typu chování na:**

- **eretické** (verzatilní, neklidný, agresivní) – Tito jedinci jsou nápadní svým zřetelným psychomotorickým neklidem, jedinec neustále mění činnosti, pobíhá, je nesoustředěný, impulzivní a útočný. Není schopen zvládat své reakce, a tak se snažíme jeho jednání korigovat aktivitou
- **torpidní** (apatický, klidný, netečný) – Tito jedinci jsou specifičtí výraznou pomalostí pohybů, řeči, malou aktivitou, pohodlností, netečností a sklonem k netečnosti.
- **nevyhraněné**

První dva typy bývají uváděny v souvislosti s těžšími stupni mentálního postižení. (Franiok, 2008)

- **Klasifikace podle inteligenčního kvocientu**

V současnosti se hlavně používá členění podle desáté decenální revize Světové zdravotnické organizace (WHO) z roku 1992 s platností od 1. 1. 1993. Mentální postižení patří do oboru psychiatrie, proto má jako první označení písmeno F. Oddíl F70-F79 je pak celý věnován mentálnímu postižení. Hlavním diagnostickým

kritériem, které MKN-10 používá, je stanovení inteligenčního kvocientu. Každá kategorie by měla být založena na globálním zjištění schopností, proto jsou uvedené úrovně IQ jen vodítkem a neměly by se striktně používat. Intelektuální schopnosti a sociální přizpůsobivost se v průběhu času mohou měnit a také snížené hodnoty se cvičením a rehabilitací mohou zlepšovat. Diagnóza má odpovídat současnému stavu duševních funkcí. (MKN - 10, 1993).

Tabulka 1: Klasifikace mentální retardace

<p>F 70 Lehká mentální retardace Dříve nazývaná:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lehká slabomyslnost (oligofrenie), • Lehká mentální subnormalita, • Debilita. 	<p>IQ se pohybuje přibližně mezi 50 až 69 (což u dospělých odpovídá mentálnímu věku 9-12 let).</p>
<p>F 71 Střední mentální retardace Dříve nazývaná:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Střední mentální subnormalita, • Střední slabomyslnost (oligofrenie), • Imbecilita. 	<p>IQ dosahuje hodnot 39 až 49 (což u dospělých odpovídá mentálnímu věku 6-9 let).</p>
<p>F 72 Těžká mentální retardace Dříve nazývaná:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Těžká mentální subnormalita, • Těžká slabomyslnost (oligofrenie), • Idioimbecilita 	<p>IQ se pohybuje v pásmu 20 až 34 (u dospělých odpovídá mentálnímu věku 3 až 6 let). Stav vyžaduje trvalou potřebu podpory.</p>
<p>F 73 Hluboká mentální retardace Dříve nazývaná:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Těžká mentální subnormalita, • Těžká slabomyslnost (oligofrenie), • Idiocie. 	<p>IQ dosahuje nejvýše 20 (což odpovídá u dospělých mentálnímu věku pod 3 roky). Stav způsobuje nesamostatnost a potřebu pomoci při pohybování, komunikaci a hygienické péči.</p>
<p>F 78 Jiná mentální retardace</p>	<p>Mentální retardaci nelze přesně určit pro přidružená postižení smyslová a tělesná, poruchy chování a autismus</p>
<p>F 79 Nespecifikovaná mentální retardace</p>	<p>Je určeno, že jde o mentální postižení, ale pro nedostatek znaků nelze jedince přesně zařadit</p>

Zdroj: (Švarcová, 2000)

Pásma jsou stanovena uměle a neodráží žádné přerušení spojitosti nebo nepravidelnosti v přirozeném rozložení mentální retardace v populaci. V praxi nejsou určena k tomu, aby tvořila striktní mezníky a jednoznačné síto určující životní dráhu jedince ve společnosti. Jak je patrné z výčtu klasifikací, pohled na problematiku mentální retardace se mění v čase a v úhlu pohledu odborníků, kteří sestavují klasifikaci.

„Stanovení sníženého inteligenčního kvocientu je pouze orientačním diagnostickým kritériem. Při určení diagnózy se bere zřetel také na ostatní schopnosti retardované osoby, jako například na její sociální přizpůsobivost, kulturní a národnostní zázemí. Pokud retardace vzniká později než v raném dětství, užívá se termín demence“ (Janotová, 1996, s. 155).

„Rozdělovat děti na mentálně retardované a neretardované má své nevýhody. Ačkoliv existují arbitrární rozdělení (viz výše), ve skutečnosti existuje kontinuum fungování potřeb dětí, které jsou jak sociálně, tak svou inteligencí bystré, přes děti s průměrnými sociálními a inteligenčními schopnostmi až po děti závažně hendikepované v obou pohledech. Používání nálepek, abychom klasifikovali stupeň retardace v jednotlivých případech, může být snad někdy nutné k tomu, aby bylo možné získat sociální dávku nebo sociální pomoc při vzdělávání, ale pak jde spíše o otázku administrativní, nikoliv klinickou. (Barker, 2007)

1.4 Lehká mentální retardace

U dětí s lehkým mentálním postižením do tří let můžeme pozorovat jen lehké opoždění nebo zpomalení psychomotorického vývoje, ovšem mezi třetím a šestým rokem jsou nápadnější problémy, kterými bývá malá slovní zásoba, opožděný vývoj řeči a komunikativních dovedností, obsahovou chudost, různé vady řeči, nedostatečnou zvědavost, vynalézavost a stereotyp ve hře. Nejvýraznější problémy období školní docházky jsou konkrétní mechanické myšlení, omezená schopnost logického myšlení, slabší paměť, vážne analýza a syntéza. Bývá lehce opožděna jemná a hrubá motorika. Porucha pohybové koordinace, ovšem během dospívání a dospělosti může dosáhnout normy. Dále je zpomalen rozvoj sociálních dovedností, ale sociálně nenáročném prostředí mohou být zcela bez problémů, ovšem mívají potíže tam, kde je kladen důraz na vysoký stupeň sociokulturních vztahů. V oblasti

emocionálních a volní se projevuje impulzivnost, afektivní labilita, zvýšená sugestibilita a úzkostnost. (Vítková, 1998)

Dle Vágnerové (2004) jsou tito jedinci schopni v nejlepším případě uvažovat na úrovni dětí středního školního věku. Dokáží respektovat některá pravidla logiky, ovšem nejsou schopni uvažovat abstraktně, proto také v jejich projevu chybí většina abstraktních pojmů. Užívají tedy jen konkrétní označení.

Co se týče školního zařazení, se děti na úrovni lehké mentální retardace nesporně dostávají do zvláštních škol, případně do praktických a speciálních škol, jde-li o kombinaci s jinými vývojovými poruchami nebo o těžší postižení v rámci lehkého mentálního postižení. (Matějček, 2011) Příčinou jsou hlavně potíže, které se obvykle projevují při teoretické práci ve škole. Nejčastěji mají lehce mentálně postižení specifické problémy se čtením a psaním. Těmto dětem velmi prospívá výchova a vzdělávání zaměřené na rozvíjení jejich dovedností a kompenzování nedostatků. (Švarcová, 2000)

Také příprava na zaměstnání, pracovní zařazení a další sociální opatření mají své formy. Většina jedinců s horní hranicí lehké mentální retardace je schopna být zaměstnána v práci, která vyžaduje spíše praktické než teoretické schopnosti, včetně nekvalifikované nebo málo kvalifikované manuální práce. (Švarcová, 2000)

Co se týče osobní péče jako je mytí, oblékání a hygienické návyky je většina lehce mentálně postižených schopna dosáhnout úplné nezávislosti. Toto zvládají i v praktických domácích dovednostech, i když je vývoj proti normě mnohem pomalejší. V dospělosti mohou tedy dosáhnout určité samostatnosti, jsou schopni se pracovně začlenit, ale potřebují dohled a oporu. (Fischer, Škoda, 2008)

Přechodem mezi normální inteligencí a lehkou mentální retardací je **pásmo mentálního opožďení**, které nemá dosud ustálený název. Synonymem pro tuto hranici jsou výrazy „**pásmo nízkého podprůměru**“, „hraniční pásmo“, „**přechodné pásmo**“ apod. Dříve se užívalo označení slaboduchost. V těchto případech si intelektové vyspívání dítěte opožďuje tak, že se IQ pohybuje zhruba rozmezí 70 až 80. Toto mírné opožďení v předškolním věku snadno ujde pozornosti. Vzhledem k tomu, že se tyto děti v praktických činnostech a pohybových od ostatních mnoho neliší. Ovšem jejich zaostávání bývá zřetelnější ve vývoji řeči, v usuzování paměti pro básničky a písničky. Vzhledem k tomu, že těchto funkcí je u dětí velká individuální variabilita i za normálních okolností, nepřikládají tomu rodiče velkou váhu. Proto se velmi často stává, že první, kdo rodiče informuje o pravém stavu věci je poradenský psycholog. (Matějček, 2011)

1.5 Středně těžká mentální retardace

U jedinců se středně těžkou mentální retardací je výrazně opožděn rozvoj myšlení, chápání, užívání řeči a i jejich konečné schopnosti v této oblasti jsou omezeny. Tento stav přetrvává až do dospělosti. Omezené psychické procesy jsou provázeny často epilepsií, neurologickými a fyziologickými potížemi. Jejich řeč je velmi jednoduchá a obsahově velmi chudá. Často používají agramatismy. U některých jedinců přetrvává pouze nonverbální komunikace. Slabí jsou také v schopnosti kombinace a usuzování. Vývoj jemné a hrubé motoriky je zpomalen zůstává trvalá celková neobratnost nekoordinovanost pohybu a neschopnost jemných úkonů. Opožděna a omezena je také schopnost starat se sám o sebe. (Vítková, 1998)

Uvažování lze přirovnat k myšlení předškolního dítěte, proto je učení limitováno na mechanické podminování. K zapamatování čehokoliv je třeba četného opakování. Pokroky ve škole jsou limitované, ale některé děti se středně těžkou mentální retardací jsou schopni při odborném vedení navštěvovat s rozdílnými úspěchy program speciální školy. (Fischer, Škoda, 2008) Při kvalifikovaném pedagogickém vedení jsou schopni si osvojit základy čtení, psaní a počítání. K rozvíjení omezeného potenciálu a k získání základních vědomostí a dovedností mohou přispět speciálně vzdělávací programy. (Švarcová, 2000)

V dospělosti jsou někteří středně retardovaní jedinci schopni vykonávat jednoduchou manuální práci, Jestliže jsou úkoly pečlivě strukturovány a nevyžaduje se přesnost a rychlost. Musí být zajištěn odborný dohled. Zřídka kdy je možný úplně samostatný život, takže potřebují trvalý dohled. Zpravidla jsou tyto jedinci plně mobilní a fyzický aktivní. Většina z nich prokazuje schopnost k navazování kontaktu, ke komunikaci s druhými a podílí se na jednoduchých sociálních aktivitách (Švarcová, 2000).

Švarcová (2000) dále uvádí, že u jedinců se středně těžkou mentální retardací jsou obvykle podstatné rozdíly v povaze schopností. Někteří tyto jedinci dosahují vyšší úrovně v dovednostech sensoricko-motorických než v úkonech závislých na verbálních schopnostech, zatímco jiní jsou výrazně neobratní, ale za to jsou schopni sociální interakce a komunikace. Variabilní je také úroveň rozvoje řeči, kdy někteří jedinci jsou schopni jednoduché konverzace, zatímco druzí se dokážou stěží domluvit o svých základních potřebách. Někteří jedinci se nenaučí nikdy mluvit, i když jsou schopni porozumět jednoduchým verbálním instrukcím. Tito jedinci se mohou naučit používat

gestikulace a další formy nonverbální komunikace, ke kompenzování své neschopnosti dorozumět se řečí.

1.6 Těžká mentální retardace

Vítková (1998) uvádí, již v předškolním věku je psychomotorický vývoj výrazně opožděn projevuje se značnou pohybovou neobratností. Jedinec si dlouhodobě osvojuje koordinaci pohybů. Vyznačují se častými motorickými poruchami a objevují se příznaky celkového poškození CNS. Dlouhodobým tréninkem si jedinec může osvojit některé základní hygienické návyky a částečně jiné činnosti týkající se sebeobsluhy, ovšem někteří nejsou schopni udržet tělesnou čistotu ani v dospělosti.

I když jsou možnosti výchovy a vzdělávání těchto osob velmi omezené zkušenosti ukazují, že dostatečně kvalifikovaná a časná systematická rehabilitační, výchovná a vzdělávací péče může značně přispět k rozvoji jejich motoriky. (Švarcová, 2000)

Co se týče psychických procesů, jsou značně omezeny. Komunikativní dovednosti mají minimální rozvoj, řečový vývoj stagnuje na předřečové úrovni nebo vzácně pouze jednoduchá slova. U některých jedinců není řeč vytvořena vůbec. Velmi časté jsou u těchto jedinců poruchy chování v podobě stereotypních pohybů, nestálosti nálad, impulzivity, hry s fekáliemi, sebepoškozování, afektů a agrese. Tito jedinci vzhledem ke své naprosté nesamostatnosti potřebují celoživotní péči. Populaci mentálně u postižených je výskyt těchto jedinců 7%. (Vítková, 1998, Valenta, Muller, 2003)

1.7 Hluboká mentální retardace

Téměř všichni postižení jedinci v této kategorii jsou velmi těžce omezeni v schopnosti porozumět požadavkům nebo jim vyhovět. Nejsou schopni sebeobsluhy a vyžadují naprostou péči ve všech základních životních úkonech. Většina jedinců je motoricky těžce omezena či imobilní, nápadné jsou stereotypní automatické pohyby. Jedinci bývají inkontinentní. Řeč není rozvinuta nebo v nejlepších případech jsou schopni pouze rudimentální neverbální komunikaci. Velmi častá je kombinace s postižením sluchu, zraku, těžkými neurologickými poruchami nebo jinými tělesnými nedostatky postihující hybnost. Obzvláště časté jsou nejtěžší formy pervazivních

poruch zvláště atypický autismus, a ti hlavně u mobilních jedinců. Tito jedinci se většinou nedožívají vyššího věku a tvoří 1% populace mentálně postižení. (Vítková, 1998, Švarcová 2000)

1.8 Jiná mentální retardaci

Tato kategorie se užívá v případech, pokud je stanovení stupně intelektové retardace pomocí běžných metod obzvláště nesnadné či nemožné, vzhledem k přidružené sensorické nebo somatické poškození, např. u zrakově nebo sluchově postižených, u jedinců s poruchami řeči, s těžkými poruchami chování, osob s autismem nebo u tělesně postižených jedinců. (Švarcová, 2000)

1.9 Nespecifikovaná mentální retardace

Pokud je mentální postižení prokázáno, ale není dostatek informací, aby bylo možno jedince zařadit do jedné z výše uvedených kategorií, zařadí se jedinec do této kategorie. Uvedená kategorie mentálního postižení neobsahuje kategorii „mírná mentální retardace“ (IQ 85-69), která byla donedávna uváděna ve starších klasifikacích. Tato snížená úroveň rozumových schopností většinou nesouvisí s organickým poškozením mozku, v jehož dopadu by se psychika mentálně postižených jedinců nemohla normálně rozvíjet, naopak bývá zapříčiněna jinými faktory např. Genetickými, sociálními a jinými. Jedinci s opožděným rozumovým vývojem, u nichž došlo k zaostávání vývoje z jiných důvodů, než je poškození mozku např. Nepodnětné výchovné prostředí, sociální zanedbanost, smyslové vady apod., se nepovažují za mentálně postižené. (Švarcová, 2000)

2. PSYCHOLOGICKÁ SPECIFIKA MENTÁLNÍHO POSTIŽENÍ

2.1 Myšlení

Myšlení je jeden ze základních kognitivních procesů. Myšlení je zobecněné a slovem zprostředkované poznávání skutečnosti. Je to vyšší forma odrazu okolní skutečnosti, kde jde v podstatě o operování s informacemi, představami a pojmy. Myšlení nám umožňuje poznat podstatu předmětů a jevů. Dává možnost předvídat výsledky určitého jednání, tvořivé a cílevědomé práce. Myšlení nám umožňuje **nacházet souvislosti a řešit problémy**. Myšlení můžeme také popsat jako složitější kognitivní psychologický proces zpracování a využívání informací k řešení situací, problémů. Pracuje na základě zpracování pojmu a soudu a na tomto základě vzniká úsudek.

V definici o mentálním postižení se poukazuje na to, že jejím prvním znakem je porušení poznávacích činností. Myšlení dětí s mentálním postižením se utváří v podmínkách neplnohodnotného smyslového poznávání, nedostatečného rozvoje řeči a omezené praktické činnosti. Od zdravého jedince se výrazně liší velkou konkrétností a slabou schopností zobecňování. Právě v abstrakci a zobecnění je hodnota skutečného myšlení, jestliže se myšlení omezuje pouze na konkrétní situační souvislosti mezi předměty a jevy, je chudé a neproduktivní. Základním nedostatkem myšlení jedince s mentálním postižením je slabá schopnost zobecňování, špatně si osvojují obecné pojmy a pravidla, což je velký problém při vyučování. Zobecňování je nejvyšší, nejsložitější produkt lidského mozku. Neschopnost zobecňování je následek poškození mozku. Zobecňování je obsaženo již v procesu vnímání tzn., aby dítě poznalo určitou věc, je nutné, aby si v průběhu vlastní zkušenosti vytvořilo konkrétní zobecněný obraz dané věci. Při tom obraz věci musí být adekvátně spojen se slovem, kterým se věc nazývá např. Jablko. Jelikož ale člověk myslí v pojmech, postupně se díky výkladu a abstraktnímu myšlení – představách dobere tomu, že jablko se skládá také z jádra, stopky, bubáka a slupky, i když v osobní zkušenosti dítěte toto chybí. Mentálně postižené dítě spíše vzpomíná, než přemýšlí. (Rubinštejnová, 1986)

Představami rozumíme na jedné straně pocity, které mají vazbu na stálou interakci mezi subjektem a objektem ve smyslu vnímání, na druhé straně jsou tím myšleny obrazy, asociace, symboly a představy vznikající v tomto procesu. (Pipeková, Vítková, 2001)

„Naučit se myslet, znamená: 1. přechod od odrazu ke skutečnosti v jejích situačních názorných obrazech k jejímu odrazu v pojmech, pravidlech, a zákonitostech; 2. ještě složitější přechod od prosté reprodukce těchto obrazů a představ k myšlenkovým operacím, tj. K řešení úkolů, k formulování a prověřování hypotéz.“
(Rubinštejnová, 1986, s. 143)

Přehled nejvýraznějších rysů myšlení a řeči jednotlivých pásem mentálního postižení (Vágnerová, s. 98, 1993)

Tabulka 2: Nejvýraznější rysy myšlení a řeči MP

Pásmo mentálního postižení	Maximální úroveň myšlení v dospělosti	Řeč
Lehká mentální retardace (IQ= 50-70)	Úroveň konkrétních operací je na úrovni 11-12 letého dítěte	Menší artikulační obratnost, chybí většina abstraktních pojmů
Středně těžká mentální retardace (IQ 35-50)	Úroveň názorného intuitivního myšlení je na úrovni 7 letého dítěte	Dyslalická výslovnost či artikulační neobratnost, agramatismi, ve slovníku chybí i méně běžné konkrétní pojmy
Těžká mentální retardace (IQ=20-35)	Úroveň symbolického předpojmového myšlení je na úrovni 5 letého dítěte	malý počet špatně artikulovaných výrazů, používaných nepřesně
Hluboká mentální retardace (IQ = 20 a méně)	Základní senzomotorická poznávací aktivita	Artikulovaný projev chybí

Zdroj: (Vágnerová, 1993, s. 98)

2.2 Vnímání

Prostřednictvím jednotlivých smyslů vnímání (percepce) se člověk orientuje ve svém okolí i v sobě samém a rozděluje známé a neznáme podněty. Svět, který kolem sebe vnímáme, je složený z mnoha faktorů (předmětů, osob, vůní, barev apod.). Je to tedy svět, který na nás působí komplexními vjemy a nikoliv pouze dílčími

informacemi. Vnímání je spojeno s rozpoznáváním percipovaných podnětů, na němž se podílejí i jiné poznávací procesy, a proto mohou vznikat poruchy spojené s narušením dalších funkcí. Poruchy vnímání mohou vzniknout na bázi poškození příslušných nervových drah nebo center či různých asociačních oblastí. Vnímání závisí na úrovni bdělosti, na fungování poznávacích procesů, ale i emočním stavu. (Atkinsonová, 1995, Vágnerová, 2014)

Smyslová percepce, je tedy zajištěna soustavou analyzátorů (sluch, zrak, ...). Obsahem bezprostředního poznání jsou **počítky** (percepty), které jsou vyvolány jednoduchým podnětem (barevná skvrna), působí bezprostředně na smyslové orgány, **vjemy** - nejde o pasivní odraz skutečnosti, ale o aktivní konstrukci (odrážejí podnět jako celek), jedná se tedy o souhrn počítků, či **představy**, které můžeme vyložit jako oživé stopy po dříve vnímaných podnětech.

Základem vnímání je vytváření zásoby podmíněných reflexů. U normálního dítěte je tento proces rychlý a bouřlivý. Co se týče dětí s poškozenou nervovou soustavou, se počítky a vjemy vytvářejí pomalu.

„U dětí s mentálním postižením ale dochází ke zpomalení procesu utváření těchto podmíněných spojů. V důsledku toho, u nich lze pozorovat zpomalenost a snížený rozsah zrakového vnímání, což je nutné zohledňovat v průběhu jejich edukačního procesu.“ (Bendová, Zikl, 2011)

Děti s mentálním postižením mají především problém v orientaci v novém místě a neobvyklé situaci, při pozorování skutečnosti špatně postihují souvislosti a vztahy mezi předměty. Neobvyklost počítků a vjemů u těchto dětí je v jejich výrazné nediferencovanosti, což se odráží při poznávání předmětů, kdy považují zcela rozdílné předměty za stejné. Další výraznou neobvyklostí vnímání u dětí s mentálním postižením je neaktivita tohoto psychického procesu. Při pohledu na nějaký obraz nebo předmět dítě neprojeví úsilí prohlédnout si ho do všech detailů a vyznat se ve všech jeho vlastnostech. Mentálně postižené děti se nedovedou pozorně dívat, hledat a nacházet určité předměty, výběrově si prohlížet určitou část okolního světa, neumějí se odpoutat od výrazných a zajímavých stránek vnímaného objektu, které jsou v daném okamžiku nepotřebné. Řídí se prvním náhodným dojmem. **Při učení čtení si tyto děti zvyknou obvykle nesprávně odhadovat smysl slova podle několika písmen.** (Rubinštejnová, 1986, Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007)

Dnes jsou prozkoumány nejvíce **zrakové vjemy**, přestože mají různé druhy vnímání pro další duševní rozvoj dítěte velký význam. Co se týká hmatového vnímání, bylo zjištěno, že děti s mentálním postižením poznávají objemové a plastické předměty

mnohem hůře než normální děti. V důsledku nepřesnosti proprioceptivních počitků pohybu mentálně postiženého jedince jsou jeho pohyby špatně koordinovány, jsou tedy příliš rozmáchlé a toporné. U dětí s těžkým a hlubokým mentálním postižením dochází i k narušení vnímání vlastního tělesného schématu. (Bendová, Zikl 2011, Rubinštejnová, 1986)

Další velkou úlohu v psychickém vývoji dítěte má **sluchové vnímání**, které velmi úzce a bezprostředně souvisí s rozvojem řeči. *„Jestliže se diferenciační podmíněné spoje v oblasti sluchového analyzátoru utvářejí pomalu, vede to k opožděnému utváření řeči, což opět způsobuje opoždění duševního vývoje.“* (Rubinštejnová, 1986, s. 126) Stav sluchového vnímání neovlivňuje pouze rozvoj řeči, ale také každodenní život jedince. Například podle zvuku má přehled o činnostech ostatních lidí, zvířat a o dění ve svém bezprostředním okolí. Základními prostředky zlepšení kvality vjemu a počitků jsou životní zkušenosti a rozšiřování okruhu představ a znalostí dětí s mentálním postižením. (Rubinštejnová, 1986)

2.3 Paměť

Paměť je pro lidskou existenci velmi důležitá, je to základ pro učení.

Králíček a Atkinsonová (1995) popisují 3 paměťové systémy:

Senzorická paměť je vědomá část krátkodobé paměti, která uchovává informace přicházející ze smyslů (člověku to, co před chvilkou uviděl, zůstane na krátkou dobu tzv. „před očima“). Záznamy v rámci senzorické paměti přetrvávají velmi krátce (například sluchové informace si standardně vybavíme 4 vteřiny zpět, vizuální jen po dobu jedné desetiny sekundy (tento jev je nazýván také setrvačnost zrakového vjemu). Informace jsou tedy podrženy jen po dobu nezbytně nutnou ke zpracování a rozhodnutí, zda jsou informace důležité, tedy vhodné k dalšímu zpracování či nikoliv. Pokud ano, postupují dále do krátkodobé či dlouhodobé paměti. Díky této paměti si pamatujeme barvy, vůně a doteky.

Krátkodobou paměť neboli také pracovní či operativní paměť, ve které probíhá aktuální mentální aktivita, která je na vědomé úrovni. Odehrává se v ní většina psychických procesů (například řešení aktuálních problémů). Zpracovávají se v ní informace dodané senzorickou pamětí a vyvolané informace z dlouhodobé paměti, která není dostupná vědomě. Do krátkodobé paměti si uchováváme události, na které se v danou chvíli soustředíme, ale pokud jsme něčím rušeni, zapamatujeme si málo.

Zapisuj se do ní vjemy, které vyvolali nějakou reakci nebo intenzivní pocit. V krátkodobé paměti zůstávají informace zhruba pouhých 20 minut. Má velmi omezenou kapacitu asi tak 5-9 jednoduchých prvků (tzv. Millerovo magické číslo 7 ± 2 – tyto položky mohou být číslice, slova, písmena, letopočty, ale i celá souvětí). Kapacitu nelze přímo rozšířit, ale pomocí jejího správného užívání, můžeme její možnosti rozšířit značně, a to tak že jednotlivé prvky mohou být vzájemně spojeny do jednoho a zapamatovány s pomocí záznamů v dlouhodobé paměti. Krátkodobá paměť je pro nás velmi důležitá vzhledem k tomu, že je základním krokem k trvalému uchování informací. Obvykle se uvádí pamatováním telefonního čísla, když jej vytočíme a musíme pak před další volbou znovu nahlédnout do telefonního seznamu. (Králíček, 1995)

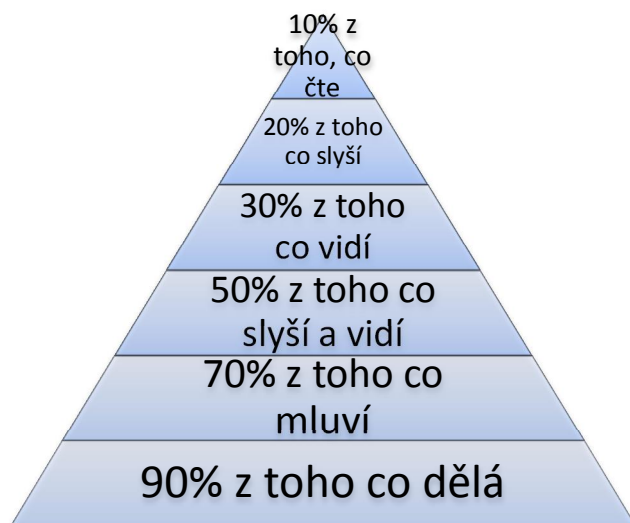
Dlouhodobá paměť je relativně pasivní část paměti, která se uchovává v nevědomí. Její kapacita je pomyslně neomezená. Ukládá významné zkušenosti, např. poznatky nutné k vykonávání nějaké činnosti nebo životně důležité poznatky. Vštěpování informace do dlouhodobé paměti trvá přibližně 30 minut, a může probíhat jednak záměrně (např. mechanickým opakováním – memorováním), nebo bezděčně. Lépe se zapamatují smysluplné obsahy, logické celky, a také poznatky, které mají citový nádech a které jsou často vybavovány. Takové informace paměť považuje za důležité a tedy i nutné k dlouhodobému uchování. Dlouhodobá paměť se podílí na fungování podvědomí a samotné tvorbě osobnosti. U zdravého jedince se informace uchovávají i na celý život. Biologicky staví na strukturální nebo molekulární změně dendritů zhruba od 4 let věku dítěte. (Škvor, Škvorová, 2003)

Dlouhodobá paměť má 2 hlavní subsystémy (Atkinsonová, 1995):

Explicitní (deklarativní) - ta se dělí na paměť epizodickou (informace o událostech, zahrnující časové, prostorové a citové informace, autobiografie) a paměť sémantickou (obecná fakta o světě a jeho fungování, např. Fyzikální zákony)

Implicitní (procedurální) - paměť sloužící k zapamatování dovedností a pravidel, (chůze, držení příboru, obranné reflexy apod.) informace jsou hůře verbálně vyjádřitelné.

Nejvíce si zdravý jedinec pamatuje:



(Škvorová, 2003)

Procesy paměti probíhají ve třech fázích:

- **Kódování** - ukládání (zapamatování, vštěpování)
- **Uchovávání** – jde o proces uchování již nabitých informací. Ovšem v jaké míře se to podaří, záleží na mnoha faktorech.
- **Vybavování** – je schopnost si znovu dle potřeby vybavit, zpřítomnit, či učinit disponibilním to, co bylo do paměti uloženo a v ní uchováno. (Helus, 2011)

Výzkumy mentálně postižených v oblasti paměti mají vcelku dlouhou tradici. Výsledky vypovídají o tom, že tento proces nedosahuje takových kvantitativních a kvalitativních úrovní jako paměť u „normálních“ jedinců. Nejvýraznější je opoždění v oblasti logické paměti. (Jakobčic, Požár, 1995) Snížená kapacita myšlení souvisí jednak s nedostatky v myšlení, ale také s nezralou pozorností a pouze **mechanickou pamětí**, která ovšem může mít velkou kapacitu. Záleží opět v závislosti na etiologii postižení, oproti dětem s organickým poškozením CNS (děti hyperaktivní, nesoustředěné a dráždivé), které mají spíš výkyvy ve funkci a průměru, je paměť spíše na nižší úrovni. (Vágnerová, 1993) Paměť u lidí s mentálním postižením je tedy konkrétní a krátkodobá. Je potřeba zpravidla mnoho opakování pro hlubší zapamatování. Paměť je velice silně ovlivněna a propojena s infantilní úrovní myšlení. Názorné myšlení se tedy opírá zejména o určité paměťové pojmy a představy. Děti s mentálním postižením nejsou schopny se orientovat v hromadě nabízených informací a nedokáží provést jejich smysluplnou selekci. Disponují sice určitým množstvím

paměťových informací nebo jejich částí, ale **v běžném životě nejsou schopny** tento rozšířený soubor **využít**, právě proto, že se jejich paměť do jisté míry podobá mozaice. (Rubinštejnová, 1986)

„Zapamatování je dovednost pochopit osvojenou látku, to znamená vybrat z ní základní prvky, zjistit souvislost mezi nimi a zařadit je do určité soustavy vědomostí nebo představ. Je to činnost velmi komplikovaná i pro děti s lehkým mentálním postižením a rozvíjení i cvičení jejich paměti vyžadují kvalifikovaný speciálně pedagogický přístup.“ (Švarcová, 2000 s. 41) Všechny nedostatky vycházejí ze zvláštností činnosti vyšší nervové soustavy mentálně postižených, z tendence podmíněných spojů vyhasínat rychleji, než u běžných jedinců. (Valenta, Muller, 2003)

2.4 Pozornost

Pokud se člověk nachází v bdělém stavu, má schopnost upírat svoji pozornost k podmětům v různém množství, které působí na smyslové orgány, nebo přicházejí z paměti. Vzhledem k tomu, že jsme obklopeni ohromným množstvím podnětů, hraje pozornost velmi důležitou roli, jakéhosi informačního filtru, který zabraňuje zahlcení a umožňuje optimální zpracování podnětů, které člověk přijme. (Kralíček, 1995)

Pozornost patří mezi kognitivní funkce a značně souvisí s bezprostředním vnímáním a poznáním. Lze ji rozdělit na dvě části:

- **pozornost nepodmíněná** – mimovolně se zaměřuje na silné podněty v okolí
- **pozornost podmíněná** – je vázána na vůli a u dětí s mentálním postižením má charakter podmíněného reflexu a z hlediska výchovně – vzdělávacího procesu ji lze považovat za důležitější než pozornost nepodmíněnou

U dětí s mentálním postižením je specifická omezeným rozsahem sledovaného pole, je nestálá, typická sníženou schopností až neschopností se věnovat více činnostem najednou.

Typickým znakem u dětí s mentálním postižením je i to, že pokud se zvyšuje kvantita výkonu, narůstá i počet chyb. Po výkonu, který vyžaduje danou míru koncentrace pozornosti, nastupuje vysoká míra unavitelnosti. U dětí s lehkým mentálním postižením je koncentrace záměrné pozornosti maximálně 15 – 20 min. Je důležité brát na toto ohledy při vzdělávání, přizpůsobit průběh individuální potřebě mentálně postiženého žáka a poskytnout potřebný prostor pro relaxaci. S nezralou pozorností souvisí i snížená kapacita učení. (Valenta, Krejčířová, 1997)

2.5 Komunikace a řeč

Komunikace je jedním ze základních kamenů dorozumívání a socializace. Komunikace umožňuje předávání informací mezi lidmi, což znamená výměnu předávání, přijímání, zpracování a vydávání informací. V tomto slova smyslu může zahrnovat i technickou komunikaci mezi dvěma stroji nebo informace, které člověk přijímá ze svého vnitřního prostředí (uvnitř těla). Zvláštní lidskou vlastností je sociální komunikace, která má tři základní stránky společenského styku: společné činnosti, vzájemné působení a mezilidské vztahy. V každé z nich lze rozlišit tyto tři druhy komunikace:

- komunikace verbální (slovní),
- komunikace nonverbální (mimoslovní),
- komunikace činem (facka)

Z uvedeného členění je zřejmé, že komunikace je mnohem širší pojem než řeč, která označuje pouze individuální výkon jednotlivce. (Zelinková, 2003)

Řeč je specifickou lidskou schopností, u které se jedná o vědomé užívání jazyka jako složitého systému znaků a symbolů ve všech jeho formách. Je to systém, kterým lze přenášet informace pomocí jazyka. Slouží jedinci ke sdělování pocitů, přání a myšlenek. Řeč jakožto schopnost není vrozená, ale každý jedinec má při narození dané biologické dispozice, které se v průběhu života rozvíjí vhodným působením verbální komunikace s ostatními jedinci. U člověka vyvinula díky velkému mozku a vyvinutým hlasivkám. Řeč se netýká pouze mluvních orgánů (zevní řeč), ale hlavně mozku a jeho hemisfér (vnitřní řeč). Velmi těsně souvisí s kognitivními procesy a myšlením. (Klenková, 2006)

Termínem zevní řeč, mluvená řeč, nebo mluva se udává schopnost člověka užívat sdělovacích prostředků vytvářených mluvidly, které se realizuje mluvením. Vnitřní řečí máme na mysli chápání, uchovávání a vyjadřování myšlenek pomocí slov, a to jak verbálně, tak graficky.

Narušením komunikačních schopností a řeči je jedním z nejtypičtějších příznaků mentálně postižených. Řeč mentálně postižených dětí bývá opožděna až omezena a postižena jak v obsahové, tak i formální stránce. (Vágnerová, 1993) Často bývá deformována, což je většinou zapříčiněno nedostatky v korových částech analyzátorů a v integrálech fatických funkcí. (Rubinsteinová, 1973) Rubinšteinová, (1973) dále uvádí, že řeč lze také brát jako určitý pohybový návyk nebo dovednost, který vzniká v důsledku společné činnosti analyzátorů. Je to samozřejmě pouze jeden z aspektů

analýzy řeči, ale právě tento aspekt je zvlášť důležitý pro zkoumání rozvoje řeči mentálně postižených dětí.

V první řadě jsou nedostatky v rozvoji fonemického sluchu, tj. Nedostatečné diskriminaci fonémů (dítě sice hlásky slyší, ale nerozlišuje, nebo rozlišuje nedostatečně), což odráží pomalé vytváření diferenciacních podmíněných spojů a dynamických stereotypů. Pro dítě je obtížné zjistit, v jakém pořadí následují hlásky za sebou. Nedostatky fonemického sluchu se prohlubují zpomaleným tempem vývoje artikulace. Zlepšení kvality sluchových vjemů ztěžuje nedostatečné sluchové vnímání, které brzdí zdokonalování a nepřesnost výslovnosti. Při mentálním postižení se velmi často objevují první jednotlivá slova v druhém až třetím roce, a věty kolem pátého až šestého roku, ovšem věty jsou krátké, chudé a agramatické. Což znamená, že před vstupem do školy mají děti s mentálním postižením řeč značně nerozvinutou. Mnohem větší rozdíl než u zdravých dětí je u mentálně postižených mezi aktivní a pasivní slovní zásobou. Jejich aktivní slovní zásoba je mimořádně chudá. Velmi málo používají přídavná jména, slovesa a spojky. Děti hodně používají zájmen, místo aby jmenovaly jednající osoby. Věty jsou jednoduché, velmi zřídka používají podřadných souvětí. Velmi nápadné je porušení gramatické schody ve větách, jejichž příčinou může být to, že děti neslyší rozdíly v koncovech slov v důsledku nediferencovaného vnímání řeči. (Rubinsteinová, 1973)

Formální řečový projev bývá často zapříčiněn nepřesnou artikulací některých hlásek nebo artikulacní neobratností. Toto může být zapříčiněno díky slabým spojkům center jemné motoriky nebo neobratností motoriky mluvidel.

Typická je malá slovní zásoba, nedokonalá gramatika, vyjadřování v jednoduchých větách, značný agramatismus a vynechávání části věty. Častá je i dyslexie a dysgrafie. (Rubinštejnová, 1973)

2.6 Volní vlastnosti

„Člověk se naučil ovládat přírodu dříve, než se naučil ovládat sám sebe.“

Alebert Schweitzer

Vůle je jedním z nejdůležitějších znaků osobnosti, která se projevuje v uvědoměném a cílevědomém jednání. Vůli považujeme za specifickou lidskou schopnost, která se

uplatňuje jako souhrn rozmanitých duševních funkcí, při řízení těch aktivit, pro které nemá naše paměť ucelenou soustavu prováděcích programů. Vůli je možno také chápat jako schopnost aktualizovat a realizovat své potřeby. (Brichcín, 1999)

Již chůze batolete v obtížnějším terénu má určité znaky volní aktivity tím, že vyžaduje koncentraci pozornosti na danou činnost, která směřuje k úspěšné realizaci, i když v pozadí je možná pouze radost z pohybu. (Čočka, 2002)

Volní jednání se realizuje, pokud si jedinec uvědomuje cíl svého jednání. Pokud chce tohoto cíle jedinec dosáhnout, musí mnohdy vyloučit či omezit jiné činnosti. Je to tedy činnost, která je cílevědomě řízena a uskutečňuje se na základě vlastního vědomého rozhodnutí. Lze jej rozdělit na čtyři etapy:

- 1) vznik pohnutky a situace volby
- 2) rozhodování, nejistota, konflikt motivací
- 3) rozhodnutí
- 4) provedení

(Kelnarová, Matějková, 2011, Hartl, Hartlová, 2000)

Brichcín (1999) uvádí, že vůle je naučený soubor vlastností, schopností a dovedností, který umožňuje jedinci, aby podle vlastních záměrů cílevědomě řídil svou duševní činnost a jejím prostřednictvím reguloval:

- Kognitivní a rozhodovací procesy,
- Funkce nižších řídících subsystémů,
- Aktivitu periferních orgánů
- Průběh své interakce se světem objektů a subjektů,
- Některé vnitřní stavy vlastního organismu.

Její vnější projevy jsou následně charakterizovány jako volní vlastnosti (spoluurčují v různých situačních podmínkách individuálně typický průběh volních procesů) a volní procesy (se během života jedince nesčíslněkrát opakují v různých formách) osobnosti, které jsou především vázány na strukturálně-funkční zvláštnosti CNS každého jedince.

Některé volní vlastnosti:

- cílevědomost – veškeré své jednání podřizujeme svému hlavnímu cíli;
- zásadovost – naše jednání a chování odpovídá našemu mravnímu přesvědčení;
- vytrvalost – umění překonávat překážky, vyrovnat se s neúspěchy;
- rozhodnost – člověk se dokáže včas po rozumné úvaze rozhodnout, souvisí se sebedůvěrou a odvahou;

- samostatnost – jednáme podle svého přesvědčení, nenapodobujeme ostatní a veřejné mínění;
- iniciativnost – člověk nejedná pouze na základě pokynů druhých, ale na základě vlastní iniciativy.(Briční, 1999)

Vyjmenované vlastnosti vytvářejí silnou vůli, opakem je slabá vůle.

Mnoho autorů, kteří se zabývají mentálním postižením, poukazují na to, že děti s mentálním postižením mají problémy s dostatkem iniciativy, samostatností, schopností řídit vlastní jednání a překonávat překážky, což bývá typické pro nedostatek vůle, tedy abulie. Nelze ovšem říci, že by se nedostatek vůle u jedinců s mentálním postižením projevoval vždy a všude. Pokud dítě něco opravdu chce, stejně tak jako jeho zdravý vrstevník, dokáže vynaložit veškeré úsilí, aby svého cíle dosáhl. Slovní zdůrazňování a argumentace je mnohem méně účinné, než u zdravých dětí. Můžeme tedy říci, že celkově u dětí s mentálním postižením je tvrdohlavost při prosazování požadavků, někdy i nerozumných, často hůře zvladatelná, než u dětí bez mentálního postižení. (Švarcová, 2000)

2.7 Motivace

„Motivy jsou faktory, které aktivizují lidské chování, zaměřují je na určitý cíl a v tomto směru je udržují po určitou dobu. Takto navozené jednání směřuje k uspokojení určité potřeby.“ (Vágnerová, 2004)

V tuto chvíli neexistují univerzální a všeobjímající teorie motivace. Z toho důvodu je možné si říci, že motivace je:

- Příčina pohybu, důsledek změn a stavu organismu.
- Důvod k rozhodování v situacích volby.
- Výklad smysluplných souvislostí.
- Proces zkoumání a usměrňování vnitřních procesů jedince, které řídí, aktivuje a udržuje chování.

(Hanuš, Chytilová, 2009)

Vágnerová (2004) uvádí, že motivace bývá velmi často spojena s emočním prožitkem, který signalizuje specifické potřeby, slouží jako prostředek hodnocení aktuálního stavu nebo situace, a stimuluje jednání, které je zaměřené na její uspokojení. Např. pokud prožíváme stav hladu, vyvolá tento prožitek velmi nepříjemný

pocit, který navozuje takové jednání, které směřuje k tomu, abychom se najedli. K motivaci mohou jedince vést i pozitivní emoce, představy něčeho příjemného např. si dát takové jídlo, na které máme chuť. Z toho vyplívá, že motivy určují **směr** jednání (tím i jeho obsah a průběh jistého chování), **intenzitu** jednání a míru úsilí vynaloženého na dosažení cíle a **délku trvání** jednání, kterou zpravidla ukončí uspokojení potřeby.

Motivace je z pedagogického hlediska jednou z velmi důležitých oblastí člověka.

Motivace dětí je při výuce velmi významnou a potřebnou součástí. Dle Průchy et.al (2009) se u žáka uplatňují dva základní typy motivace ze strany učitele, ale také ze strany spolužáků.

- *Vnitřní motivace*, která vychází ze žákova sebepojetí, osobních cílů a aktuálních zájmů. Dále má velmi velký vliv hodnocení ve výuce v aktuální situaci, podoba zadávaných úkolů (zajímavost, obtížnost a užitečnost) a minulých subjektivních zkušeností dítěte. Důležitý je také žákovo hodnocení postoje spolužáků k výuce.
- *Vnější motivace* žáka ze strany pedagoga, která závisí na postoji pedagoga k žákovi a třídě, jeho očekávání vůči žákům, probouzení poznávacích potřeb a výkonové motivace. Podstatný význam má také forma a užívání odměn a trestů a s tím spojené předcházení strachu ze školy nebo zkoušení.

2.8 Základní psychické potřeby

Primárními východisky psychických potřeb jsou **základní biologické potřeby**, což jsou organické stavy nedostatku nebo nadbytku, které ovšem nejsou u člověka jediným zdrojem uspokojení a snažení. Počet psychických potřeb se liší dle autora. Nejčastěji používána je Maslowova pyramida základních potřeb (Čočka, 2001).

Stejně jako každý jedinec má i mentálně postižený jedinec stejné psychické potřeby. Tyto potřeby mohou být různým způsobem modifikovány vlivem omezenější kapacity rozumových schopností a učení. Z obecného hlediska je zřejmé, že čím je mentální postižení těžší, tím je v naplnění potřeb závislejší na okolí.

Vágnerová (2004) rozděluje psychické potřeby u jedinců s mentálním postižením takto:

- **Potřeba stimulace** – Pro psychický vývoj je přísun podnětů nezbytný, ovšem měl by odpovídat možnostem mentálně postiženého jedince z hlediska možností,

kvality i délky působení. V opačném případě by to mohlo mít negativní dopad na jeho duševní vývoj. Velmi důležitým hlediskem stimulace u mentálně postiženého člověka je její srozumitelnost vzhledem k tomu, že nesrozumitelné informace by jedince zatížily a vyvolaly obranné reakce v podobě uniknutí z nepříjemné situace či záchvatu vzteku.

- **Potřeba učení** – je u mentálně postižených jedinců vyjádřena spíše sklonem porozumění nejbližšímu okolí v mezích svých možností, pokud mají být informace užitečné, nesmí jich být příliš mnoho, měl by v nich být jednoduchý řád a musí se opakovat. Potřeba učení může být u těchto lidí slabší.
- **Potřeba citové jistoty a bezpečí** – je často u jedinců s mentálním postižením velmi silná. Citová jistota je mnohem důležitější ve vztahu s blízkým člověkem než s ostatními vzhledem k tomu že může sloužit jako zdroj rovnováhy, který při narušení může způsobit obtížnější porozumění okolnímu světu a přizpůsobení jeho požadavkům. Fixace na rodinu se věkem obvykle nemění
- **Potřeba seberealizace** – záleží na míře mentálního postižení a z toho vyplývajícího sebepojetí. Sebehodnocení i u lehce mentálně postižených jedinců bývá pouze mechanickou akceptací názoru autority dospělé osoby, na které jsou závislí. Vzhledem k absenci schopnosti hypotetického uvažování neplánují tito jedinci ani svou budoucí seberealizaci. Postačí jim pozitivní odezva u ostatních s pochvalou a oceněním, která jim aktuálně potvrzuje jejich vlastní hodnotu. Tito lidé mají vliv na míru uspokojení jejich potřeby seberealizace.
- **Potřeba životní perspektivy** – také její uspokojování je modifikováno podobným způsobem. Její vznik záleží na schopnosti mentálně postiženého jedince porozumět přinejmenším základním způsobem pojmu času, rozlišovat minulost, přítomnost a budoucnost. Závažněji postižení žijí převážně přítomností.

Nápadnosti v chování

Pokud chceme hodnotit chování jedince jako poruchové, podmínkou pro jeho hodnocení je jeho schopnost porozumět obecně platným hodnotám a normám a pochopit jejich podstatu. Tato podmínka ovšem u mentálně postižených není vždy splněna.

„Problematické chování mentálně postižených může být projevem jejich neschopnosti vyjádřit svoje aktuální pocity a problémy, standardnějším a pro ostatní srozumitelným způsobem.“(Vágnerová, 2003).

3. UČENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ

„Děti se učí nejlépe, pokud je podporujeme v jejich vlastním zkoumání a objevování a jednáme-li s nimi jako s osobnostmi s jedinečnými názory, zkušenostmi a nadáním...

(Pike, Selby).

3.1 Vymezení pojmu učení

Pojem **učení** se dá definovat různě, liší se dle autorů a i zdrojů. Dle Hartla, Hartlové (2000) je učení aktivní a tvořivý proces, který rozšiřuje geneticky vrozené předpoklady a možnosti jedince. Jeho smyslem není memorování či biflování, ale přizpůsobování novým situacím. Učení znamená činnost intelektu, která je nejučinnějším prostředkem rozvíjející osobnost v dětství a zpomalující stárnutí v pozdějším věku. Jako schopnost ji lze přiměřenou zátěží rozvíjet, jinak zakrní.

Otázkami učení se především zabývá pedagogická psychologie, která formulovala plnou řadu teorií učení. Schopnost učení není dána výhradně člověku, ale všem živočichům, neboť všichni tvorové se musejí naučit přizpůsobit, aby přežily. Učení je zpravidla vyznačuje činnost žáka či studenta. (Kohout, 2007)

Kern et al., (2000) definuje učení takto: Učení je tendence ke změně chování, které je bezprostředně pozorovatelné pouze v motorickém (ne v mentálním) dění odehrávajícím se na úrovni senzomotorické, emocionální, sociální a kognitivní, nikoliv jako hodnotitelný výkon žáka ve škole. Člověk se učí pozorováním, procvičováním nebo vhladem (nejen zráním či únavou), které také vyvolávají určité změny v chování. Co si tedy představit pod pojmem učení?

Dle Kuliče, 1992 s. 32 in Mareš, (2013) je učení proces, v jehož průběhu a důsledku člověk mění:

- svůj soubor poznatků o přírodním a lidském prostředí;
- své způsoby mentální reprezentace poznatků;
- své formy chování a způsoby činnosti;
- obraz sebe sama;
- vztahy k lidem kolem sebe;
- vztahy ke společnosti, ve které žije;

a to vše směrem k rozvoji a vyšší účinnosti. K uvedeným změnám dochází na základě zkušeností, tj. Výsledků předcházejících činností, které se transformují v systému

znalostí, ve vědě. Jde přitom o zkušenosti individuální nebo přejímaní a osvojování zkušenosti společenské.

3.2 Druhy učení

Problematikou učení se zabývá mnoho odborníků jak z oblasti psychologie, tak pedagogiky. Právě proto se v literatuře setkáváme s celou řadou pohledů na danou problematiku. Pro představu si následně představíme pouze nejčastěji zmiňované druhy učení.

- **Učení emocionálně vegetativní:** - základním principem je propojování určitých emocionálních a fyziologických pochodů v našem organismu spojených s určitými událostmi v okolí. Můžeme vyložit tak, že vegetativní jevy spojené s emoce představují naučenou, komplexní, emocionálně vegetativní reakci na určité životní události. (Helus, 2009)
- **Instrumentální učení:** Aktivní učení z důsledků chování jedince, které vedlo k úspěchu a následně odměně je používáno v podobných či stejných situacích stále častěji, proto se stává osvědčeným nástrojem k dosahování cílů (Helus, 2009)
- **Senzomotorické učení:** spočívá v nábívkou pohybových dovedností a osvojování složitějších pracovních činností, které je spojeno s dalšími psychickými složkami, jako je vnímání, promýšlení, prožívání, paměť, vůle atd. Na základě tohoto učení se děti například učí chodit, psát nebo hrát na hudební nástroj. Dle Vacínové, Langové a kol. (2007) je senzomotorické učení založeno na vytváření řetězců motorických úkonů a jejich koordinaci. Využívá se zde učení podmíněním na základě podmíněných reflexů v důsledku splynutí dosud nevýznamného podnětu s podmíněným podnětem.

Vzhledem ke skutečnosti, že v tomto druhu učení se rozvíjejí zejména senzomotorické dovednosti a schopnosti a procesy názorného poznávání, je senzomotorické učení možné využít ve všech stupních mentálního postižení kromě hluboké mentální retardace; těžká mentální retardace je u tohoto druhu učení hraničním pásmem (Kozáková, Krejčířová, Müller, 2013).

- **Verbální učení (paměťové):** je jedním z nejrozšířenějších druhů učení. Jedinec si díky němu osvojuje jazykový systém, jehož prostřednictvím si osvojuje pravidla fungující společnosti, v níž žije. Jde o spojování slov za sebou v určitém pořádku a podle pravidel, kdy slovo předcházející vystupuje jako podnět, vyvolávající

příslušnou reakci. Helus (2009) dodává, že nejde pouze o naučení slov a jejich spojování, ale i to slovům porozumět v jejich ustáleném významu a funkci a naučit se je používat v běžném životě. „*Verbální učení uvádí děti do aktivního vztahu k jazyku a řeči, což hraje v jejich osobnostním rozvoji mimořádně závažnou roli.*“ (Helus, 2009, s. 205). Řečová kompetence je velmi důležitým prostředkem komunikace mezi lidmi a také důležitým činitelem myšlení

Dle Valenty a Müllera (2003) je úroveň verbální paměti závislá na několika činitelích:

- rozsah učebního materiálu (produktivita verbálního učení neúměrně klesá s růstem množství učebních prvků)
- povaha učebního materiálu (materiál, který je smysluplný si jedinec osvojí rychleji, pozitivní roli hraje dřívější zkušenost)
- složitost materiálu (při jednodušších prvcích je tempo učení zpočátku rychlé a pak zpomaluje, při těžších prvcích je to naopak)
- diskriminace prvků (čím více se od sebe prvky liší, tím lépe se je jedinec naučí)
- pozice prvků (lépe se zapamatují prvky na začátku a na konci celku)

(Valenta, Müller, 2003)

Verbální učení patří k východiskovým typům učení u mentálně postižených dětí na základních školách speciálních a praktických, protože cvičení tvoří základnu pro pojmotvorný proces. Je zde kladen důraz především na paměťové operace, které nebývají tak postiženy jako procesy abstrahování, jež jsou předpokladem vyšších forem učení. (Valenta, Müller, 2003).

- **Pojmové učení:** má vztah k operacím syntézy, analýzy a generalizace, které jsou důležité při tvoření pojmů. Zároveň je úzce propojené s verbálním učním. Beze slov, jazyka a řeči se nemůže jedinec rozvinout. Cílem tohoto učení je, že se jedinec snaží rozlišovat to, co pro něho je a není podstatné. (Helus, 2009, Valenta, Müller, 2003)

Pojmové učení zvládnou spíše jen děti s lehkým mentálním postižením pro jeho náročnost abstrakce a generalizace. Děti s těžším stupněm postižení jsou ještě schopné porovnávat rozdíly mezi předměty, ale nejsou schopné stanovit znaky, ve kterých se shodují (Valenta, Müller, 2003)

- **Učení řešením problémů a učení objevování:** Podle Vacíkové, Langové, a kol. (2007) se jedinec dostává do situace, v níž se nachází překážka, kterou musí překonat a chová se tak, aby dosáhl cíle a tím vyřešil daný problém. Podle Heluse (2009) má toto učení na osobnost jedince velký vliv.

Úrovně řešení problému dle Šišáka (2006):

- vhladem (jedinec řeší problém na základě náhlého pochopení situace, vhlad znamená nové vidění situace a problému)
- pokusem a omylem (je založen na nalezení řešení v důsledku restrukturalice vjemového pole)
- etapovitě řešení problému znamená řešení pokusem a omylem na úrovni představ
- analýzou prostředků z hlediska cíle.

- **Sociální učení:** je základním kamenem socializace dítěte. Uskutečňuje se v situacích vzájemného styku mezi lidmi. (Helus, 2009) Označuje soubor procesů, jimiž se jedinec učí nejen ve styku s druhými lidmi, ale také žít ve společnosti, aktivně se do ní začlenit, dodržovat její normy, přejímat sociální role, komunikovat, a účastnit se sociální interakce. (Čáp, Mareš, 2007)

Nejdůležitější **formy sociálního učení** dle Čápa a Mareše (2007, s. 192):

- Napodobování
- Učení sociálním posilováním (odměna, trest)
- Učení identifikací, přejímáním nebo zamítáním modelů
- Observační učení (zástupné učení)
- Sociální učení se zdůvodněním a záměrem, založené na kognici, přijatém principu a vůli

3.3 Vymezení pojmu vzdělávání

Pojem vzdělávání je běžný v celé řadě jiných oborů mimo pedagogiku. Používá se především v andragogice, sociologii, ekonomii, managementu, právech, mediální komunikaci, publicistice, literatuře apod. (Průcha, 2000)

Vzdělávání je proces, kdy si jedinec osvojuje znalosti, dovednosti a postoje prostřednictvím učení, získáváním zkušeností apod. Teprve vzdělání je výsledkem vzdělávacího procesu

Je to proces osvojování znalostí, dovedností a postojů. Tento proces probíhá učením během výuky, získáváním zkušeností a podobně. Teprve výsledkem vzdělávacího procesu je vzdělání, což je systém vědomostí člověka rozvíjející jeho poznávací a praktické činnosti, kterými se kultivují jeho vlastnosti a ovlivňují jeho

postoje. Teorií vzdělávání se zabývá didaktika, která zkoumá formy, postupy a cíle výuky.(wikipedie)

V zásadě se lze ztotožnit s vymezením Průchy (2000, s. 15), který píše, že „... vzdělávání se obecně v pedagogické teorii chápe jako proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj. typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování“.

3.4 Vzdělávání a učení dětí s mentálním postižením

Vzdělávání jedinců s mentálním postižením chápeme jako celoživotní proces. Ale i u většinové populace lze pozorovat význam a potřebu celoživotního vzdělávání, zvyšování kvalifikace, rekvalifikace, zdokonalování se v jazycích a jiné znalosti a dovednosti. (Švarcová, 2000)

Snížená úroveň rozumových schopností může vést k předsudkům, že vzdělávání jedinců s mentálním postižením není úplně efektivní a smysluplné. Ale v dnešní době již víme, že vzdělání je důležité naprosto pro každého jedince.

Jak jsme si výše uvedli v kapitole myšlení, nedostatkem myšlení dítěte s mentálním postižením je slabá schopnost zobecňování, špatně si osvojují obecné pojmy a pravidla, což je velký problém při vyučování. Děti se velmi často učí tyto pravidla nazpaměť, ale nechápou jejich význam a nevědí, kdy je použít. V úlohách vyžadující myšlenkové operace se projeví způsob myšlení, který dítě při řešení používá, s jeho typickými znaky, obvykle stereotypní, rigidní a infantilní (Vágnerová, 1993 s. 85).

3.5 Systém vzdělávání

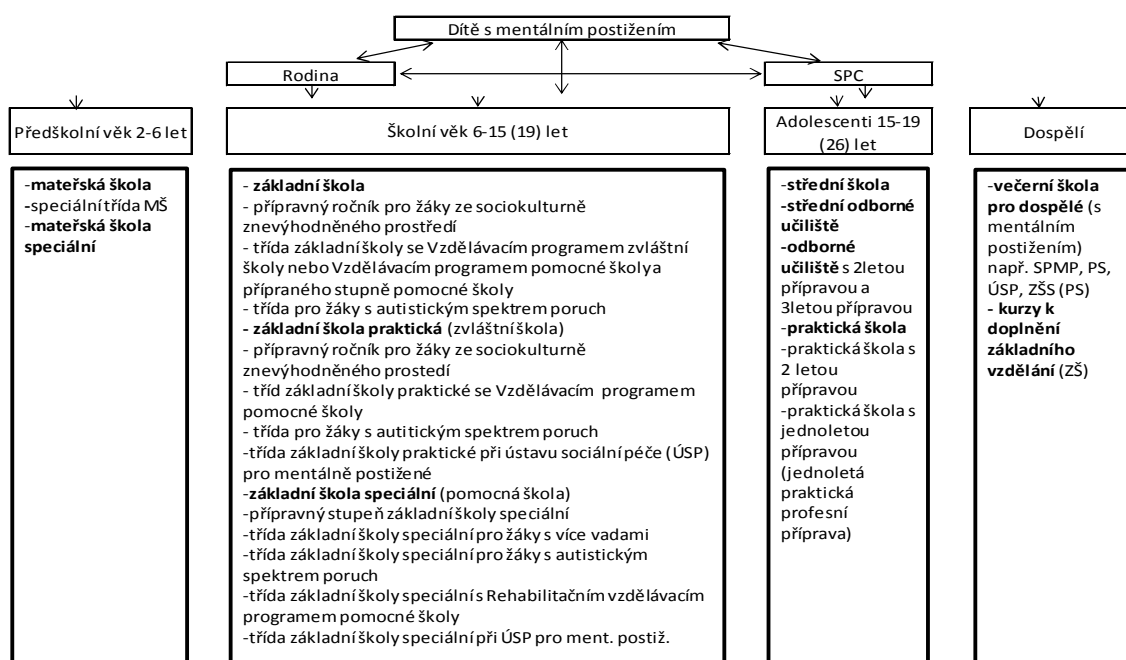
Žáci s mentálním postižením jsou zpravidla vzděláváni ve speciálních školských zařízeních, kdy dle stupně svého postižení navštěvují mateřské školy speciální, základní školy praktické, základní školy speciální nebo jsou integrováni do běžných mateřských či základních škol. V případě integrace se jedná o individuální nebo skupinovou. Zřizované třídy při základních školách jsou třídami s upraveným vzdělávacím programem, kde se žáci dle tohoto RVP vzdělávají a na jehož základě

mají ve spolupráci s poradenským zařízením zpracovány individuální vzdělávací plány. (Bartoňová et al., 2010)

Speciálně pedagogická centra

Pracovníky SPC jsou psycholog, speciální pedagog a sociální pracovník. Základní činností pracovníků je provádění komplexní diagnostiky, poskytování poradenství, podpora integrace a návrh následné intervence pro domov i školu. K dítěti je třeba přistupovat individuálně a zvolit co nejvhodnější způsob vzdělávání (IVP), s kterým musí souhlasit rodiče. (Bazalová, 2014)

Tabulka 3: Nabídka vzdělávacích možností pro jedince s mentálním postižením



Zdroj: Frainok (2008, s. 51)

3.5.1 Předškolní vzdělávání jedinců s lehkým mentálním postižením

Předškolní vzdělávání je zajišťováno mateřskými školami, kde je docházka nepovinná. (Bartoňová, Vítková, 2007) Zpravidla jí děti navštěvují od 3 let do té doby, než nastoupí do základní školy. Předškolní vzdělávání pro děti s lehkým mentálním postižením je možné realizovat:

- Mateřské škole

- Speciální třídy při mateřské škole
- Mateřské školy speciální

Děti s lehkým mentálním postižením obvykle navštěvují běžné mateřské školy, kde v době nástupu u většiny z nich ještě není postižení diagnostikováno. Je to z toho důvodu, že u značné části je lehké mentální postižení diagnostikováno až na začátku školní docházky. Pokud je dítě diagnostikováno ještě v předškolním věku, mohou navštěvovat jakožto integrovaní žáci běžnou MŠ nebo MŠ speciální, kde jsou pro děti s mentálním postižením uzpůsobeny podmínky. (Bendová, Zíkl, 2011)

Základním východiskem pro přípravu vzdělávacích programů pro **děti se speciálními vzdělávacími potřebami** je rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Děti mohou být vzdělávány v běžné mateřské škole nebo v mateřské škole s upraveným vzdělávacím programem. Rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání jsou pro vzdělávání všech dětí společné. V případě dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je třeba naplňování cílů a záměrů přizpůsobovat potřebám a možnostem dětí s různými druhy a stupni postižení.

U dětí s mentálním postižením jsou **podmínky pro vzdělávání** vymezeny následovně:

- je zajištěno osvojení specifických dovedností zaměřených na zvládnutí sebeobsluhy a základních hygienických návyků na úrovni odpovídající věku dítěte a stupni postižení;
- jsou využívány vhodné kompenzační (technické a didaktické) pomůcky;
- je zajištěna přítomnost asistenta (podle míry a stupně postižení);
- je snížen počet dětí ve třídě (RVP PV, 2004).

3.5.2 Vzdělávání jedinců s lehkým mentálním postižením na 1. stupni ZŠ

Povinná základní školní docházka je v České republice devítiletá, a to bez rozdílu pro všechny děti. Vzhledem k tomu, že dítě s lehkým mentálním postižením dosahuje školní zralosti v pozdějším věku, než je tomu u intaktních jedinců, bývá nástup do prvních tříd ve většině případů odložen.

Žáci s lehkým mentálním postižením mají možnost navštěvovat:

- Běžnou základní školu formou individuální integrace
- Speciální třídu v běžné základní škole formou skupinové integrace
- Základní školu speciální

- Základní školu praktickou

Stejně jako u předškolního vzdělávání i tady zajišťuje základní východisko rámcový vzdělávací program, ale tentokrát pro základní vzdělávání (RVP ZV) s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Při vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je přijatelné splňovat stejné cíle, které jsou uvedeny v RVP ZV, ale za podmínek uplatňování přístupů, metod a forem, odpovídajících vývojovým a osobnostním zvláštnostem žáků s lehkým mentálním postižením. Z tohoto důvodu jsou u jednotlivých cílů nastíněna možná úskalí, která je nutno mít na zřeteli, a doporučení, která by mohla napomoci dosažení daných cílů.

Cíle základního vzdělávání dle RVP ZV s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (2006):

- **Umožnit žákům osvojit si strategii učení a motivovat je pro celoživotní učení.** Učení je základní podmínkou psychického vývoje žáků. Vzhledem k tomu, že poznávací procesy lehce mentálních žáků bývají rozvinuty na úrovni konkrétních operací, je třeba naučit žáky stabilnímu postupu při osvojování učiva, dbát na jeho dodržování, častým opakováním upevňovat získané poznatky i dovednosti a formou oceňování sebemenších úspěchů žáky motivovat a odpovídajícím způsobem jim prezentovat význam vzdělávání.
- **Podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů.** Převažující názorné a konkrétní myšlení a logické uvažování u žáků s lehkým mentálním postižením, je úzce spjaté s realitou, překročení rámce konkrétní situace obvykle nebývá možné. Úroveň rozumových schopností ve vědomostní složce je důležité u těchto žáků soustavně a systematicky rozvíjet a vytvářet dostatek příležitostí k získávání nových zkušeností a poznatků.
- **Vést žáky k všestranné a účinné komunikaci.** Komunikace je jedním ze základních faktorů ovlivňujících úspěšnost procesu sociální integrace žáků s lehkým mentálním postižením. K získávání komunikačních dovedností je třeba důsledně využívat veškerých možností daných vzdělávacím obsahem, metodami a formami výuky podporujícími rozvoj sociálních vztahů ve třídě i osobních zkušeností a poznatků žáků.
- **Rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých.** Důležitým předpokladem k dosahování cíle jsou vstřícné způsoby komunikace, schopnost porozumění chování a činnostem druhých, posouzení adekvátnosti vlastního chování a jednání, chápání přínosu spolupráce a jejích podmínek. Je tedy nezbytné vytvořit dostatek prostoru k týmové práci žáků,

umožnit jim zažít uspokojení ze společných výsledků a posilovat tak možnosti budoucího pracovního uplatnění.

- **Připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako samostatné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti.** Požadavky je nutné přizpůsobit možnostem žáků a pokračovat navázáním na již zafixované jednodušší normy chování. Důležitá je také podpora rozvoje samostatnosti a zodpovědnosti, vědomí práv a povinností občanů a vhodným způsobem formovat hodnotovou orientaci žáků s lehkým mentálním postižením.
- **Vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací, rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, svému prostředí i k přírodě.** Vyhovující stimulací lze u žáků ovlivňovat emoční procesy, které vyjadřují jejich vztahy a postoje k okolnímu světu. Je potřebné zajišťovat žákům dostatečné množství příležitostí k získání zkušeností v činnostech, které jim přinášejí radost, uspokojení, zážitky a tím podporovat jejich psychický vývoj žádoucím směrem.
- **Učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný.** Je tedy třeba vytvářet a upevňovat poznatky a dovednosti žáků v oblasti péče o zdraví a jeho preventivní ochrany, vést žáky k pozitivnímu myšlení, k překonávání stresových situací, adekvátnímu jednání v konkrétních situacích a k organizaci denního režimu ve smyslu dodržování zdravého životního stylu.
- **Vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi.** Adaptace na uvedené požadavky má souvislost s pomalejším přechodem žáků s lehkým mentálním postižením od pochopení norem chování k jejich praktickému uplatňování. Je potřebné zajišťovat žákům ve zvýšené míře dostatek příležitostí k získávání potřebných zkušeností pro porozumění odlišnosti jiných kultur a toleranci k minoritním skupinám ve společnosti.
- **Pomáhat žákům poznávat a rozvíjet své schopnosti.** Také reálné možnosti a uplatňovat je současně s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci. Při rozhodování o profesní orientaci umožnit žákům vyzkoušet si konkrétní pracovní činnosti a s pomocí odpovědných osob zvolit tu, která jim bude nejlépe vyhovovat a kterou budou zvládat.

Přehled nejvýraznějších rysů jednotlivých pásem mentálního postižení
(Vágnerová, s. 98, 1993)

Tabulka 4: Nejvýraznější rysy učení a sociální adaptace MP

Pásma mentálního postižení	Učení	Sociální adaptace
Lehká mentální retardace (IQ= 50-70)	Pomalejší, ale zvládne základy výuky, běžní pracovní dovednosti a návyky	Zvládne základní normy a role, pokud není situace příliš proměnlivá, v nových situacích potřebují vedení
Středně těžká mentální retardace (IQ 35-50)	Převážně mechanické, běžné návyky a jednoduché dovednosti	Základní verbální komunikace se známými osobami a stereotypní adekvátní chování ve známých situacích
Těžká mentální retardace (IQ=20-35)	pouze mechanický nácvik základních úkonů a plnění několika příkazů	jednoduchá interakce se známou osobou a základní stereotyp chování v nejběžnějších situacích
Hluboká mentální retardace (IQ = 20 a méně)	minimální, eventuálně žádné	maximálně základní diferenciací osob, trvalá závislost

Zdroj: (Vágnerová, 1993, s. 98)

4. PROŽITKOVÉ UČENÍ

„Dítěti můžeme sdělovat dvěma způsoby, kdo je slepý člověk. Můžeme říci, že slepý člověk je člověk, který nevidí. Nebo mu řekneme: „Zavři oči a pokus se najít cestu ven z místnosti.““

(Brian Way)

Prožitkové učení, zážitková pedagogika, pedagogika zážitkem, učení prožitkem, zkušenostní učení je ekvivalentem jednoho, toho samého pojmu. Těžko říci, jestli se různá označení používají podle toho, kde taková výuka či učení probíhá. Jednoznačně pokud bychom chtěli v pedagogice tento termín najít jakožto metodu výuky, budeme zklamaní. Více méně co přesně pojem vymezuje, kde vznikl, či kdo byl na jeho počátku, je předmětem dohadů a hledání. Mnoho autorů se snaží daný pojem nějak vymezit a specifikovat. Pokud se ale sami zamyslíme nad tímto termínem, musí nám být jasné, že jde vlastně o naprosto přirozený jev, který není výhradně určen pouze člověku, ale i zvířatům. Prožitkové učení zasazené do pedagogiky je vlastně jen příležitost, kdy se dítě učí formou, která je pro něj přirozená. Ono vlastně i samotné učení ve formě, jaké ho známe, je z části učení prožitkem. Cožpak žák, který musí sedět v lavici a poslouchat výklad pedagoga danou situaci nijak neprožívá? Pohledů, jak lze prožitkové učení pojmout, je tedy mnoho.

Vážanský (1994) ve svém článku uvádí, že pedagogiku zážitku nelze považovat za nově vymyšlenou, v nejlepším případě pouze za znovu objevenou. Pravděpodobně představuje původní podobu učení. Od kdy tedy pedagogika přestala používat přímé a bezprostřední zážitky jako prostředky utváření osobnosti jedince? Vážanský se domnívá, že změna pravděpodobně přišla paralelně s industrializací v západních zemích, kdy byla potřeba nahradit svobodné a nezávislé lidi homogenizací na lehce manipulovatelné pracovníky pro rozvoj tehdejší výkonově zaměřené společnosti.

Dle Vážanského (1994) je dokonalou definicí, kterou poskytuje etymologická analýza slova „prožít“. *„V něm obsažená předpona „pro-“ má kromě jiného i význam připojení; prožitou účastí bude jedinec „bohatší“ o „vnitřní statek“. Navíc „prožil“ či „prožíval“ nejen tuto interní hodnotu, ale též vnímal vlastní a vnější skutečnost. Chápeme-li slovo „prožít“ tímto způsobem, pak vyplývá, že si jedinec praxí života něco přisvojil.“*

Prožitkové učení je učení hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, které podporují dětskou zvědavost a potřebu objevovat, podněcují

radost dítěte z učení, jeho zájem poznávat nové, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti. Ve vzdělávání je třeba využívat přirozeného toku dětských myšlenek a spontánních nápadů a poskytovat dítěti dostatek prostoru pro spontánní aktivity a jeho vlastní plány. Učební aktivity by proto měly probíhat především formou nezávazné dětské hry, kterou se dítě zabývá na základě svého zájmu a vlastní volby. (Jarošová et al., 2012)

4.1 Modely prožitkové pedagogiky

Hlavním zdrojem poznání v modelech zkušenostního učení, které teoreticky rozvíjeli anglosaští autoři od počátku 20. století je zážitek či prožitek. Tyto modely se snaží popsat základní principy fungování procesů učení. Autoři je rozepisují na jednotlivé kroky, abychom jim co nejlépe porozuměli a mohli je využít ve vzdělávací praxi. Zážitek je v učebním cyklu dále zpracováván do podoby vědomostí a zkušeností, využitelných v budoucnosti. (Hanuš, Chytilová, 2009.)

Modelů zkušenostního učení je několik, liší se od sebe především počtem kroků v učebním cyklu.

John Dewey popsal třístupňový model, obvykle definovaný těmito fázemi, mezi kterými je určitá vazba.

- pozorování okolí
- promýšlení
- úsudek.

Jinou verzi třístupňového modelu tvoří kroky: zážitek -> reflexe -> plánování.

Podle něj princip učení se pozorováním a vlastním zážitkem vychází z jeho biologické podstaty. Reagujeme na vše, s čím se setkáme. V prožitcích tedy vznikají emoční a intelektuální vazby a utváří se postoj k právě prožitému. Každý zážitek je ovlivněn minulostí a současně ovlivňuje naše prožívání v budoucnosti. Osobnost se tedy vlivem zážitků vyvíjí fyzicky, intelektuálně i morálně. Tento rozvoj ovšem neprobíhá pouze ve škole, ale neustále během každodenního života. Úkolem pedagoga, je vybírat takové zážitky, které mohou mít na rozvoj osobnosti dítěte pozitivní vliv. „*At' už chceme metodou zážitkového učení vyučovat jakýkoli předmět, musíme vybírat materiály a témata, která souvisejí se zážitky ze života. Měli bychom vycházet z předešlých zážitků, které můžeme aplikovat na nynější a následné zážitky, abychom dosáhli nějakého růstu a rozvoje.*“ (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 38)

Zřejmě nejpropracovanějším modelem je čtyřstupňový Kolbův cyklus, který vychází z práce Johna Deweyho, Kurta Lewina a Jeana Piageta. Kolbův model je uceleným pohledem na učení, který integruje zážitek, vnímání, poznávání a chování. Jednotlivými kroky tohoto cyklu jsou: konkrétní zkušenosti – ohlédnutí a reflexe – zobecnění – aktivní zkoušení.

„Konkrétní aktivita představuje zapojení členů do společného úkolu. Vychází ze stávajících zkušeností každého z členů, způsobu zapojení (např. uvedením aktivity, legendou, motivací, výkladem 20 pravidel), reakcí na dotazy a konečně samotné realizace aktivity. Po jejím ukončení následuje ohlédnutí, reflexe, zpětné připomenutí klíčových momentů průběhu. Lidé ve druhém kroku popisují, jak podle nich proběhla konkrétní aktivita, jak s ní byli srozuměni a orientováni v cestě k cíli. V dalším kroku začíná hodnocení, jež se neomezuje pouze na osobní pocity spokojenosti s průběhem a dosažením cíle. Stěžejní pozornost je věnována procesu řešení. Dochází k zobecnění, ve kterém vyzdvihujeme důležité body, jež měly vliv na průběh konkrétní aktivity. Hledáme to, co by bylo vhodné v budoucnu v podobné situaci zopakovat, i to, čeho je třeba se dále vyvarovat. Plynule se přechází k formulaci plánů změn, jejichž ověření nabízí aktivní zkoušení.“ (Hanuš & Chytilová, 2009, s. 43).

Kolbův model také říká, že učení by nemělo být založeno pouze na předávání slov, jelikož znevýhodňuje ty jedince, u kterých verbální dovednosti nejsou dostatečně silně vyvinuty. (Hanuš, Chytilová, 2009)

Zážitkově pedagogický koncept v České republice se vyvíjel samostatně, specificky, v neobvyklé době a za neobvyklých okolností. Tyto vlivy a síly způsobily to, že vznikl v zcela originální a účinný koncept, který vychází z ojedinelých kořenů naší výchovy v přírodě, který navazuje na naše nejlepší tradice. Česká zážitková pedagogika zdůrazňuje především slova prožitků, zážitků, zkušeností, které jsou vyvolány v procesu dramaturgie, tedy v cíleně plánovaných a uváděných situacích, kde se nejčastěji jako prostředek používají rozmanité podoby fenoménu hry. Tento proces má snahu dosáhnout co největšího rozvojového potenciálu, který je po celou dobu svého průběhu evaluován a zpracováván. Cílem byl vždy rozvoj jedince a osobnosti v nejrůznějších dimenzích a aspektech (Hanuš, Chytilová, 2009).

Dle Havlínové et al. (2000) je termín prožitkového učení užíván, jako zkrácená forma pro pedagogický styl učitelky, v němž dává přednost způsobu, kterým se dítě, zejména tedy v předškolním věku učí a naučí spontánně, přirozeně zkušeností a s ní spojeným prožitkem.

Východisko prožitkového učení

Pokud mluvíme o prožitkovém učení z obecného hlediska, je staré jako lidstvo samo. Vždyť tím, co prožíváme již od narození, se neustále učíme. Jak tím, co vnímáme smysly, tak emocemi. Vždyť i novorozené dítě cítí teplo, slyší tlukot srdce své matky, když má hlad a nají se, je mu dobře, pokud ho něco trápí a začne plakat, ví, že maminka přijde a snaží se přijít na to, co ho trápí a uspokojí jeho potřeby. Postupem času se naučí, podle chování ostatních, co je dobré, co špatné, že když sáhne na horká kamna, tak to pálí a příště už na ně sahat nebude.

„Obecně je prožitkové učení učení vycházejícím z činností a situací navozujících prožitky člověka. Ty pak stimulují cítění a poznávání v souladu s uspokojováním potřeb člověka a promítají se do jeho chování a jednání coby dítěte.“ (Švejdrová in Svobodová, 2010). Můžeme tedy říci, že obecně emoce, tedy prožívání, ať už pozitivní či negativní zprostředkovaně ovlivňují u jedinců poznávací procesy, zejména jejich učení. Prostředníkem bývají aktuální zájmy jedince a jeho osobní cíle. Dá se tedy říci, že to, co nás v danou chvíli zajímá, nebo co potřebujeme vědět, abychom něčeho dosáhli je jiné, než to co se učit musíme a nebaví nás to. Pokud tedy z učení máme pozitivní pocit neboli prožitek, je pro nás mnohem zajímavější, zábavnější a i si ho lépe zapamatujeme, než to, co se musíme biflovat s nelibostí. (Mareš, 2013) Prožitkové učení je pro děti nenásilné, funkční a přirozeným způsobem zdravé.

Pro učení je důležité, kdy emoce ovlivňují strategické procesy jedince a poznávání vyžaduje zacílenou a dlouhodobější pozornost. Příčinou je zřejmě důsledek evolučního vývoje, kdy se člověk naučil, že v ohrožujících situacích se nemůže dlouho rozmýšlet, ale jednat rychle, tím pádem negativní emoce obvykle zužují akční repertoár myšlení jedince. Naopak pozitivní emoce zpravidla rozšiřují jedincovu pozornost, rozšiřují akční repertoár jeho myšlení, zvyšují tvořivost, posilují paralelní zpracování informací, jedinec si všímá vztahů, začíná snáze vidět a chápat souvislosti. (Mareš, 2013).

Emoční prožitky člověka se s tím, co se učíme, ukládají do paměti. Sami se stávají svébytnou paměťovou stopou, kterou si jedinec dokáže vybavit ve spojení s tím, co a jak se tehdy učil. Prožitkové učení je tedy vlastně podpora přirozeného, spontánního stylu učení dítěte.

Prožitek jako aktuální proces odehrávající se v naší mysli, který se odehrává zde a nyní (ve škole, v rozhovoru, momentální náladě, v myšlení aj.) a většinou je více či méně ostře uvědomován. **Zážitek** je vzpomínka, která uvízla v paměti jedince z proudu vědomí, ať již jako něco emočně pozitivního, negativního nebo někdy relativně neutrálního. **Zkušenost** propojuje různé zážitky do větších celků a používá je

v aktuálních a obvykle nových situacích, nebo životních podmínkách. Celý tento proces se odvíjí v bdělém stavu, ale nezřídka ve chvílích kdy spíme nebo máme rozostřené vědomí. Bez přestání a kontinuálně se mění vzhledem k tomu, že se na nás řítí stále nové prožitky a zážitky, které často překrývají starší prožitky a zážitky. Ani zkušenosti nemohou být v čase neměnné a všechny přesně a pevně zakotvené. (Břicháček 2008)

Prožitek může být **percepční, emoční, estetický**, zcela subjektivní a různě intenzivní. Některý je jasný, jiný zamížený. Ně8kdy můžeme hovořit o prožitcích a zkušenostech procedurálních (jak se to dělá, různé dovednosti a zvyky) a deklaratorních, což jsou fakta, která lze slovně zachytit. Dále můžeme hovořit o zážitcích epizodických, což jsou specifické osobní vzpomínky, jak co dělal, říkal, pochopil (autobiografické) a sémantické, což jsou v podstatě obecné, až encyklopedické poznatky.(Břicháček, 2008)

Zážitkovou pedagogiku můžeme brát zároveň i jako sociální pedagogiku. Je to z toho důvodu, že světem prožitků většinou neprocházíme sami, ale mnohé s námi prožívají v dětství rodiče, později spolužáci, učitelé, vrstevníci a i naše okolí.(Břicháček, 2008)

4.2 Formy prožitkového učení

Zážitkově pedagogické formy vytvářejí situace, prověřené procesy či postupy, které člověku umožňují přirozeným vlastním „pro-žitím“ odhalit nové oblasti, dosáhnout vědomostí a získat zkušenosti. Použité prostředky vytvářejí reálné požadavky, v kterých je nutno okamžitě jednat bez možnosti úniku a distancování se. Stojí tak v protikladu k povrchním zkušenostem všedního dne. Prožitkové pedagogické zákroky se totiž pokoušejí vytvořit struktury, které napomáhají budování aktivního základního postoje, kterým je myšlena pohotovost pouštět se do aktivního prožívání (Vážanský, 1993)

Za zážitkově pedagogické zásahy jsou považována **všechna podnikání**, která umožňují jak získání přímé zkušenosti a přirozené prožívání, tak nacházejí cesty.

4.3 Znamky prožitkového učení

Znamky prožitku dle **Hanuše, Chytilové** (s. 12, 2009)

- **Nenahraditelnost** – v lidském životě. Zaměřuje se na jednotlivou, jedinečnou událost, ohraničenou časově i prostorově.
- **Jedinečnost prožitku** - spočívá v nemožnosti zaměnit jeden za druhý, v nemožnosti nahrazení jedné události jinou v touze po totožném vyznění v člověku
- **Individuálnost prožitku** – každý z nás prožívá každou situaci jinak, podle svého, na základě individuálně rozvinutých složek osobnosti a dřívějších zkušeností
- **Intencionálnost prožitku** – prožitek je neoddělitelný od svého „obsahu“, sounáležitost prožívajícího jedince a prožívané události
- **Nepřenositelnost** – z jednoho individua na druhé. Prožitek je ryze individuální záležitostí, sdělitelnou pouze za cenu maximálního zploštění a ochuzení. Zážitek ze hry přenesený na posluchače se nikdy nestane zážitkem posluchačovým, a to i přes největší možnou míru empatie a snahy po přijetí. Není možné jej přenést, protože komplexnost zapojení všech složek osobnosti při prožívání nelze nahradit pouze vizuálním či sluchovým vnímáním.

Oproti tomu **Havlíková** (2000) uvádí tyto charakteristické znamky prožitkového učení:

- **Spontaneita** (vlastní puzení k činnosti) znamená, že děti nejsou k činnostem nuceny. Pedagog pracuje a motivuje děti tak, aby posílil jejich zájem o dané aktivity, a aby se jich děti samy spontánně účastnily. Velmi dobré je využít hru dětí ke spontánnímu učení, vychází ze zážitků dětí, z jejich zkušeností, zájmů. Nevhodným přístupem je například násilné ukončování a zasahování do her, nebo ostatních činností. (Jarošová et al. 2012)
- **Objevnost** (pronikání do reality, radost z poznávání) Celé dětství je obdobím objevování, radosti z poznávání nových věcí, skutečností, lidí. Již v kojeneckém věku dítě zkoumá a poznává své tělo, libé či nelibé pocity, své blízké. Rády 8poznávají a objevují různé souvislosti, rády experimentují, poznávají vlastnosti předmětů. (Jarošová et al. 2012)
- **Komunikativnost** – můžeme brát jako prostředkem k dorozumívání, slovnímu sdělení, předávání zkušeností, vybízení k určitému jednání, chování. Také komunikace mimikou, kdy jedinec projevuje svoje emoce, jako je radost, smutek, údiv, strach atd., gesty, kterými vyjadřuje souhlas či nesouhlas a oční kontakt. Pedagogové dávají ke komunikaci málo prostoru, neustále děti doplňují, dokončují

za ně věty, přerušují je a nenechají domluvit. Spíše děti upozorňují na jejich nedostatky, často používají zákazy, varování a pokyny. V dětech je tak pěstován strach z toho, jaká bude reakce na to, co řeknou a odradí je to od dalšího vyjadřování svých myšlenek, názorů, ale i pocitů a emocí. (Jarošová et al. 2012)

- **Prostor pro aktivitu a tvořivost** – prostorem se v tomto smyslu nemyslí pouze školní prostředí, ale také postoj pedagoga, který děti zbytečně neorganizuje, nezasahuje do jejich činností, samozřejmě pokud není ohroženo zdraví a bezpečnost dětí, dává jim prostor pro jejich aktivity, podporuje jejich tvořivost nabídkou vhodných činností, pomůcek, hraček a materiálů. Úkolem pedagogů je co nejvíce rozvíjet jejich tvořivost. Učitelky, které dětem předkládají konečné možnosti řešení, v dětech tvořivost a fantazii potlačují. Například když ve výtvarných činnostech učitelka dětem řekne: “Nebe je modré, slunce žluté, tráva zelená.“, nedá dětem téměř žádný prostor pro tvořivé vyjádření jejich vlastních představ. Právě v tvořivém a fantazijním vnímání světa dětmi je jeho krása, a proto bychom měli toto vnímání světa v dětech podporovat. (Jarošová et al. 2012)
- **Konkrétní činnosti** (manipulace, experimentování a hra)
- **Celostnost** – celostností je myšlena účast všech smyslů a obou mozkových hemisfér. Děti při svém učení zapojují všechny smysly, čím více je zapojují, tím je jejich poznání a získané zkušenosti bohatší a hlubší. V rámci prožitkového učení děti získávají zkušenosti o pocitech lidí, kteří jsou nějakým způsobem hendikepovaní, např. pohyb v prostoru se zavřenýma očima, poznávání předmětů hmatem, čichem, chutí, orientace podle sluchových podnětů. (Jarošová et al. 2012)

4.4 Prostředky prožitkového učení

U každého vyučovacího procesu využíváme prostředky a aktivity, kterými se snažíme dosáhnout vytyčeného cíle. Jako prostředek prožitkového vzdělávání a výchovy, můžeme při správném vytyčení cíle a uvedení situace, využít jakékoliv situace a činnosti jedince, která se nám naskytne.

Základními prostředky zážitkové pedagogiky, které dokáží u dětí vzbudit zájem a motivovat jej, jsou dle Hanuše a Chytilové (2009) například:

- Záznamy do kterých můžeme zařadit např.

- Video - Film, který nám dokáže zprostředkovat událost nebo příběh. Seznámí nás s dějem, postavami, obdobím, zvyky, historickými souvislostmi apod. Svou podobou pedagogovi ušetří čas, který by strávil vysvětlováním. V každém případě by mělo jít o film, který děti zaujme a je něčím podnětný.
- Fotografie - díky kterým se dají znovu navodit prožitky minulých zkušeností.
- Diapozitivy mají v dnešní době pro děti ohromné kouzlo. Dají se využít jako doprovod k přednášce, básni, příběhu, ve spojení s hudbou nebo v kombinaci hudby a slova, ale i samostatně.
- Příběhy - cvičením, které z příběhu vyplývá, může být například následné výtvarné zpracování
 - Kniha
 - Povídka
 - Legenda (báje, pověst)
- Hra má v každodenní pedagogické praxi důležitou roli, která patří mezi jedny z nejdokonalejších prostředků osobního rozvoje jedince. Při hře se navozují situace, děje, příběhy, role apod., ve kterých se děti rozvíjejí a rostou jak vědomostně a dovednostně, tak v první řadě zkušenostně.
- Dramatické zpracování
- Prostředí (např. dopravní hřiště, les apod.)
- Přednáška může být vedena různými způsoby, buď to jako solidní přednáška nebo vedena jako legrace.
- Hudba
- Výtvarné zpracování a jiná manuální činnost
- Procházky, výlety
- Pohybové aktivity, kam řadíme jakékoliv aktivity spojené s pohybem, vzhledem k tomu, že pohyb je pro každého jedince velice důležitý.

Tyto informace mají sloužit spíše k pochopení principů a zásad prožitkově pedagogicky orientovaného působení. Nelze předat nějaký konkrétní a kompletní návod, jak co mají pedagogové dělat. Samo o sobě by to bylo proti principům tohoto pedagogického konceptu. Je zcela jasné, že každý jedinec nebo skupina je jiná a tedy i prostředky prožitkové výuky dopadnou u každého jinak. (Hanuš, Chytilová, 2009)

4.5 Cíle prožitkového učení

Cílem a smyslem dnešní zážitkové pedagogiky je viděn v kombinaci hry (práce) a výuky, nejčastěji za účelem získání co největšího množství informací k určitému tématu, z určité oblasti. Nemusí však jít jen o získání nových informací a pochopení jejich souvislostí, ale i vytvoření určitého názoru, postoje, odstranění stereotypu v myšlení a hodnocení situací a jevů. V oblasti umění a kultury nám ve vzdělávání zážitkem jde i o vyjádření pocitů, probuzení emocí. Mimo školu jako součást volného času dětí plní zážitkové učení i funkci relaxační, regenerační. (Pelánek, 2010) Zážitková pedagogika je využívána v mnoha oborech lidského vzdělávání, kromě vzdělávání dětí předškolního a mladšího školního věku, ji můžeme také uplatnit v středoškolském studiu, vzdělávání dospělých, práci s pacientem v oblasti psychoterapie nebo teambuildingu (aktivity zaměstnanců vedoucí k posilování vztahů uvnitř pracovního týmu). (Hanuš, Chytilová, 2009)

V současné době je na téma prožitkové pedagogiky dostatek publikací, ale spíše je zaměřeno na pedagogiku volného času, než na uplatňování prožitkového učení ve školských zařízeních. Ohledně využívání u dětí s lehkým či jiným stupněm mentálního postižení v dostupné literatuře nenajdeme. Také v žádné z publikací nenajdeme jakoukoliv pevně uspořádanou metodologii prožitkového učení. Většina těchto informací se nachází v jednotlivých vzdělávacích programech zejména mateřských a výjimečně základních škol.

V mnohém podobné je projektové učení, které se velmi často vyskytuje právě ve školství, hlavně v předškolním vzdělávání. Projekty, které bychom mohli současně nazvat prožitkovým učením, se týkají různých oblastí běžného života. Jako příklad můžeme uvést příspěvek Veselé (2009):

„Naší snahou je poskytnout dětem prostřednictvím vzdělávací nabídky co nejvíce prožitků z reálného prostředí, které je obklopuje. Tvorbě integrovaného bloku ve školním vzdělávacím programu proto vždy předchází promyšlení a stanovení aktivit, které žádoucí prožitek dětem skutečně poskytnou. Aby děti věděly, co znamenají a symbolizují slova Velikonoce, pomlázka, jidáše, kraslice, řehtačky, Morana, nestačí si ve třídě připravit obrázky, fotografie či zástupné předměty. Ale pomlázku si upleteme, kraslice vyzdobíme, jidáše za pomoci paní kuchařky upečeme a Moranu za spolupráce rodičů vyrobíme. Lidovou tradici dětem nepřiblížíme u tabule, ale Moranu do řeky vyneseme sami. Je samozřejmé, že všechny činnosti doprovodíme zpěvem lidových

písni, říkadly, popěvky, připomeneme si lidová rčení apod. Nezapomeneme na pohyb. Lidových tanečků známe celou řadu a můžeme si je zatancovat i na louce.“

„Seznamování dětí s přírodou v naší mateřské škole probíhá v přírodě. Ano, encyklopedii zvířat, atlasy rostlin, fotodokumentaci, makety zvířat a další didaktický materiál mají děti ve třídě rovněž k dispozici. Pomocí něho srovnáváme, třídíme, porovnáváme, všímáme si detailů, cíleně rozšiřujeme či doplňujeme poznatky získané v reálném prostředí. Ale to podstatné o přírodě se dovídáme v její bezprostřední blízkosti. Snažíme se uplatňovat situační učení. Poprvé letos sněží? Je bouřka? Honem k oknu, na terasu nebo na zahradu. Přímé pozorování, které je pro děti skutečným zážitkem, využijeme v následujících didaktických aktivitách. Jak se děti rozhovoří, když jim po bouřce položíme otázku: „Co by se stalo, kdyby...“ (Veselá, 2009)

PRAKTICKÁ ČÁST

5. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

5.1 Vymezení výzkumného cíle

Základním cílem výzkumu je zmapovat využívání prožitkového učení u dětí s lehkým mentálním postižením v mateřských školách speciálních a na prvním stupni základních škol speciálních a praktických na území Prahy.

Dílčí cíle:

1. Zjistit jaké je povědomí pedagogů o prožitkovém učení.
2. Porovnat míru rozdílnosti užívání prožitkového učení u dětí s lehkým mentálním postižením v mateřské škole a na prvním stupni základná školy.
3. Zjistit, které prostředky prožitkového učení jsou nejvyužívanější.
4. Zjistit, do jaké míry je užívání prožitkového učení záměrnou činností při práci s dětmi.
5. Zjistit, zda má délka praxe pedagogů vliv na míru využívání prožitkového učení.

Stanovení výzkumných otázek:

Pro dosažení vymezených cílů bylo stanoveno následujících 5 výzkumných otázek, které jsou vyvozeny z teoretických podkladů této diplomové práce.

V 1: Znájí pedagogové termín prožitkové učení?

V 2: Uplatňuje se prožitkové učení více na MŠ než na ZŠ?

V 3: Je nejvyužívanějším prostředkem prožitkového učení forma hry?

V 4: Uplatňuje se prožitkové učení spíše záměrně nebo nezáměrně?

V 5: Využívají mladší pedagogové s menší délkou praxe prožitkové učení ve větší míře, než jejich starší kolegové?

5.2 Metodologie výzkumu a charakteristika výzkumného vzorku

Metodologie výzkumu:

Výzkum byl realizován pomocí předem sestaveného dotazníku (viz příloha) jako kvantitativní šetření a kazuistiky jako kvalitativního šetření formou polostrukturovaných rozhovorů a pozorování.

V rámci kvantitativního šetření se jedná o metodu explorační realizovanou způsobem písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Dle Gavory (2008) se jedná o nejčastěji používanou metodu při zjišťování potřebných údajů zpravidla od velkého množství respondentů, proto je dotazníkové šetření považováno za úsporný nástroj kvantitativního výzkumu. Otázky v dotazníku se rozlišují na uzavřené (odpovědi ano-ne, nebo má respondent na výběr z více odpovědí), otevřené (respondentovi nejsou určeny alternativní odpovědi) nebo polo uzavřené (alternativní odpověď, poté se po respondentovi žádá objasnění v podobě otevřené otázky). Existují i škálové otázky, které poskytují odstupňování hodnocení jevu.

Dotazník obsahuje celkem 19 otázek, z nichž první 7 je statistického charakteru. Otázky do dotazníku byly velmi pečlivě vybírány z důvodu, aby byla dodržena hlavně objektivita výsledků, validita, spolehlivost, standardizace a též snadná a přesná interpretace. V dotazníku tím pádem převažují otázky uzavřené, protože nám nabízí možnost volby mezi dvěma a více možnostmi odpovědi.

Výzkumnou otázku V1 testují hlavně otázky 8,9,10,17. U výzkumné otázky V2 se jedná o otázky 14,15,16 k výzkumné otázce V3 jsme přiřadily otázky 12,13,18,19, a k výzkumné otázce V4 přísluší otázka 11. Výsledek testování výzkumné otázky V5 je kombinací statistických a ostatních otázek.

Otázky do dotazníku byly pečlivě vybírány z důvodu, aby se dodržela hlavně objektivnost výsledků, validita, spolehlivost, standardizace a také snadná a přesná interpretace. Nevýhodou u těchto otázek může být to, že respondent v nabízených variantách nenalezne tu odpověď, která je nejbližší k jeho názoru. Ovšem nespornou výhodou těchto otázek nalézáme v časové nenáročnosti a snadné interpretaci. Někteří respondenti mohou díky těmto nabídnutým možnostem otázku lépe pochopit. Pro zmenšení negativa u uzavřených otázek byla začleněna varianta „jiné“, kdy respondenti mohli vyjádřit svůj vlastní názor, nebo napsat variantu, které se v možnostech nenacházela. Správnost odpovědí souvisí s upřímností respondenta. Tyto skutečnosti pak samozřejmě mohou ovlivnit celkový výsledek.

Vedení na všech školách s prováděným výzkumem souhlasilo a projevilo zájem o seznámení se s výsledky výzkumného šetření. Metody či prostředky se liší od autora

k autorovi. Pro dotazníkové šetření praktické části byl autorkou vytvořen koncept prostředků, skrze které lze prožitkové učení uplatňovat.

Na počátku rozhovoru byl vysvětlen cíl rozhovoru a účastníci byli ubezpečeni, že všechny získané informace jsou plně anonymní a budou využity pouze pro daný účel.

Pro rozhovor byla připravena základní témata rozhovoru a několik doplňujících otázek. V průběhu rozhovoru se dle vývoje otázky různě měnily. Témata pro rozhovor byla následující:

1. Průběh těhotenství, porod
2. Vývoj
3. Průběh MŠ
4. Průběh ZŠ
5. Zdravotní anamnéza
6. Prožitkové učení

Charakteristika výzkumného vzorku:

Pro výzkumné šetření zaměřené na zjištění míry využívání prožitkového učení u dětí s lehkým mentálním postižením, byli za výzkumný vzorek považováni pedagogové, kteří pracují s dětmi s lehkým mentálním postižením v mateřské škole speciální a na prvním stupni základní školy speciální nebo praktické v rámci hlavního města Prahy. Tento vzorek byl zvolen za vhodný, protože tyto osoby se nejvíce podílejí na vzdělávání jedinců s lehkým mentálním postižením a bylo tedy potřeba zjistit, nakolik je právě tato skupina o zmíněném prožitkovém učení informována.

Do výzkumného vzorku byly zařazeny vybrané MŠ speciální a ZŠ speciální a praktické z Prahy, zaměřující se na děti s lehkým mentálním postižením.

5.3 Časový harmonogram výzkumu dle jeho fází

Harmonogram výzkumu:

přípravná fáze	01/2015
realizační fáze	02/2015 - 03/2015
zpracování a interpretace výsledků	03/2015

5.4 Vyhodnocení dotazníkového šetření

K realizaci hlavní části výzkumného šetření sloužil dotazník, který byl zcela anonymní vzhledem k hromadnému zpracování odpovědí respondentů. Anonymní forma dotazování byla zvolena z důvodu citlivosti údajů a získání většího počtu informací.

V úvodu dotazníku byli respondenti seznámeni s obecnými parametry výzkumného dotazování. Předložena jim byla fakta o anonymitě, účelu dotazování pro zpracování diplomové práce, o tom komu je dotazník určen a o samotném zaměření výzkumného zkoumání. Dále byli předem informováni o předpokládané časové délce potřebné k vyplnění a pro zjednodušení zde byl uveden i stručný návod, jak s dotazníkem pracovat. Úvodní část v neposlední řadě obsahuje poděkování za pomoc respondentů a jejich čas věnovaný dotazníku. Lze říci, že na základě informací zmíněných v úvodu dotazníku, respondenti s jeho vyplněním a zveřejněním dat v této diplomové práci souhlasili.

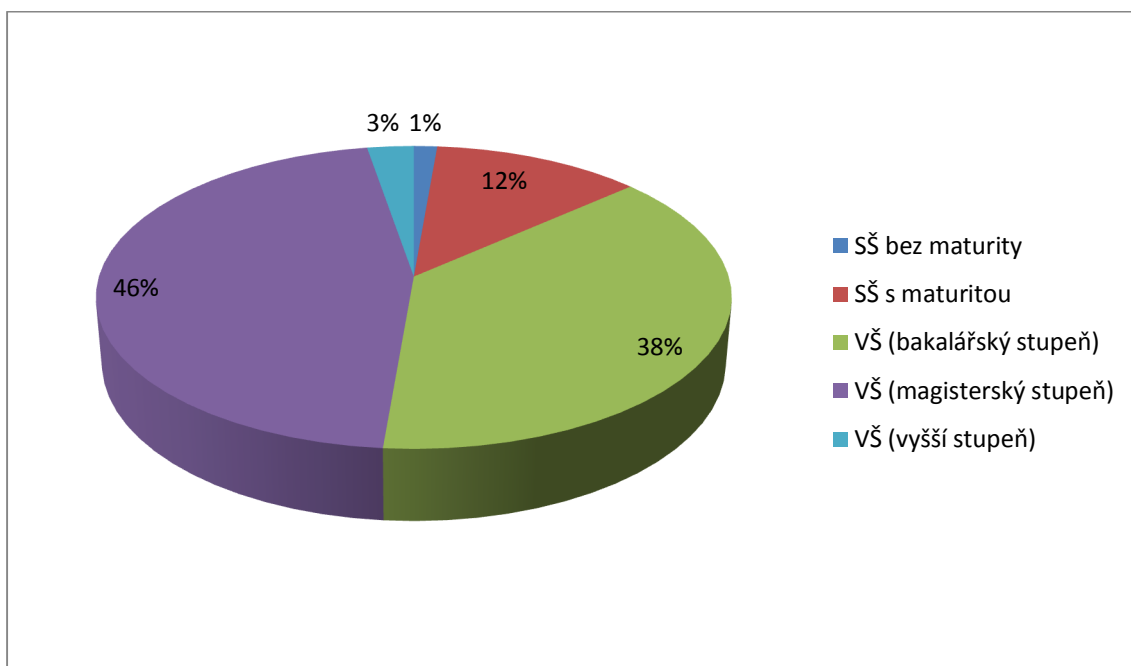
Následující strany textu postupně rozebírají jednotlivé otázky dotazníku a procentuální či jednotkové rozložení odpovědí jsou názorně ztvárněny pomocí grafů.

Otázka č. 1: *Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?*

První otázka je statistického charakteru a měla zhodnotit, jaká je vzdělanost pracovníků v MŠ speciálních a ZŠ praktických a speciálních. Z grafu vyplývá, že nejvíce jsou zastoupeni vysokoškolští pedagogové s magisterským stupněm 46% a následně bakalářským stupněm 38% VŠ vzdělání. 12% je pracovníků se středoškolským vzděláním, pouze 2 respondenti mají VŠ vzdělání vyššího stupně a jeden účastník má SŠ bez maturity.

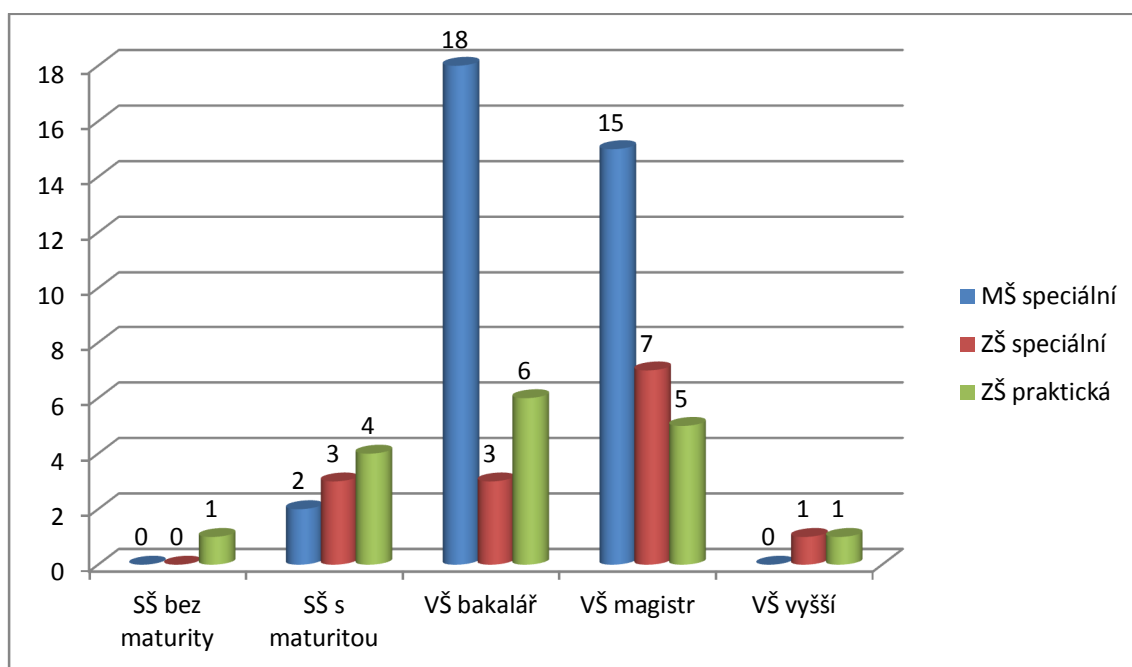
Na grafu 2 je znázorněno jednotlivé vzdělání dle školského zařízení, kde respondent pracuje. Jasně nejvyšší zastoupení v MŠ speciální má bakalářský titul s počtem 18 respondentů, následuje magisterský titul v počtu 15 respondentů a dva respondenti mají SŠ vzdělání s maturitou. V ZŠ speciální je nejvíce zastoupen počet respondentů s magisterským vzděláním v počtu 7 respondentů, následuje bakalářské vzdělání a středoškolské s maturitou se shodným počtem 3 respondentů a 1 respondent s VŠ vyšším vzděláním. V ZŠ praktické je 6 respondentů s bakalářským titulem, 5 s magisterským titulem, 4 se SŠ vzděláním s maturitou a po 1 respondentu s vyšším VŠ vzděláním a SŠ bez maturity.

Graf 1: Nejvyšší dosažené vzdělání



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Graf 2: Nejvyšší dosažené vzdělání 2



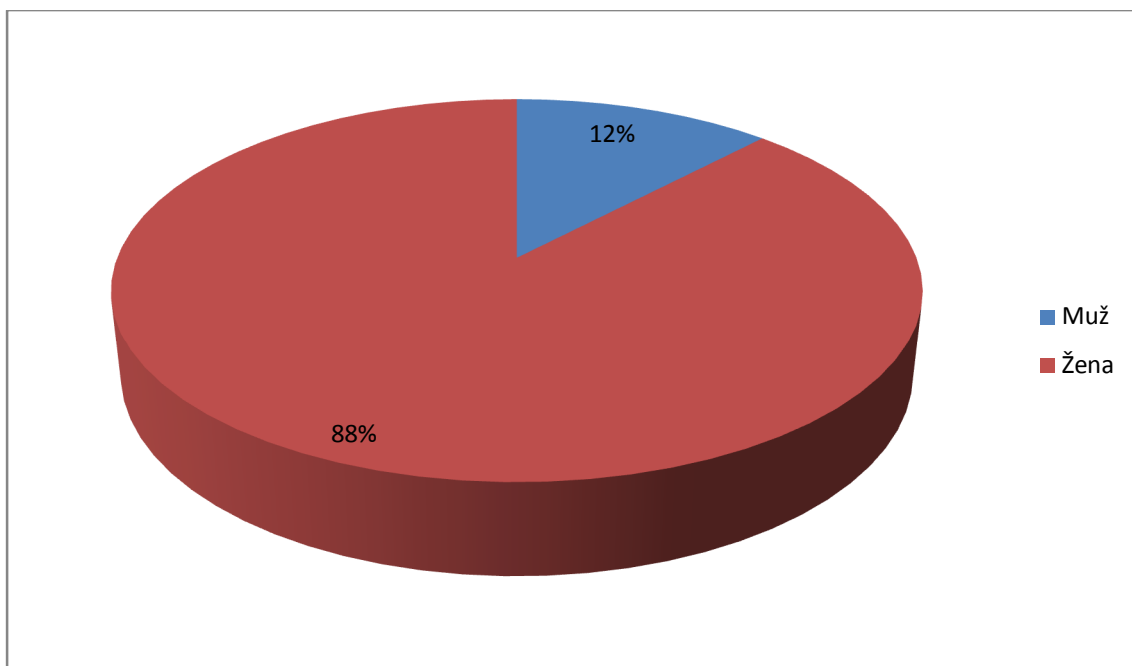
Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Otázka č. 2: *Jste:*

- Žena
- Muž

Graf číslo 3 nám jasně ukazuje, že z celkového počtu 74 respondentů mají nejvyšší zastoupení ženy, a to v počtu 65 respondentek (tj. 88%), mužů bylo pouze 9 (tj. 12%).

Graf 3: Pohlaví

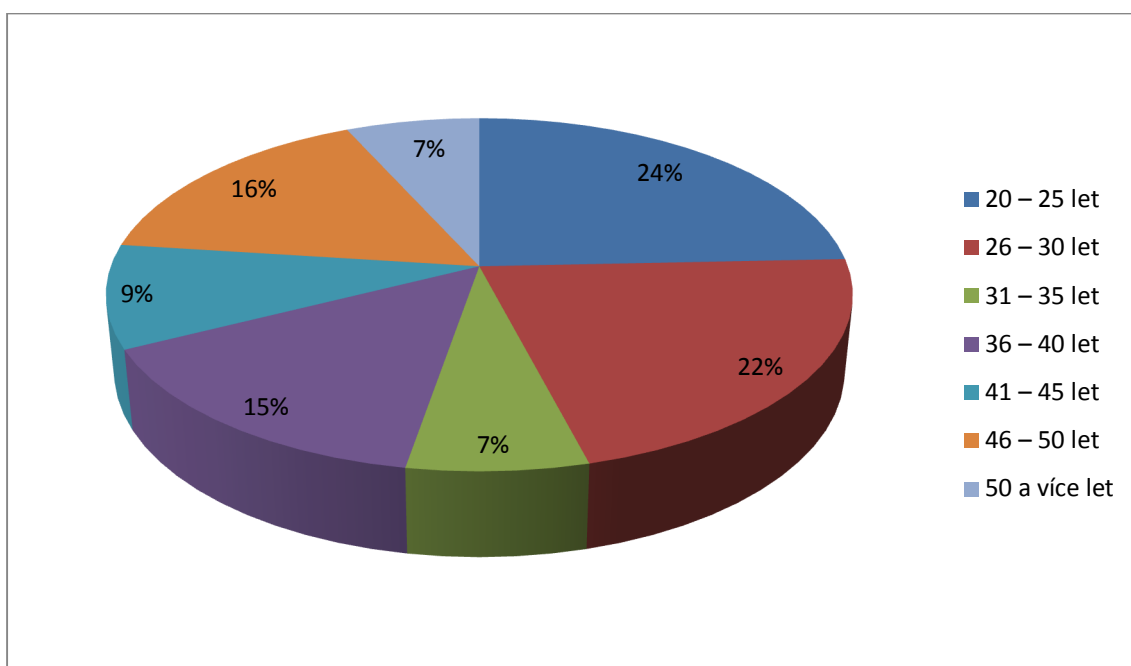


Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Otázka č. 3: *Jaký je Váš věk?*

Věkové rozložení z celkového počtu respondentů je znázorněn v grafu č. 4. Kde 18 respondentů (tj. 24%) je ve věku mezi 20 – 25 lety, 16 (tj. 22%) respondentů ve věku mezi 26 – 30 lety, 5 (tj. 7%) ve věku mezi 31 – 35 lety, 11 (tj. 15%) respondentů ve věku mezi 36-40 lety, 7 (tj. 9%) ve věku mezi 41 – 45 let, 12 (tj. 16%) ve věku mezi 46 – 50 let, a skupinu 50 a více let zastupuje 5 (tj. 7%) respondentů.

Graf 4: Věk

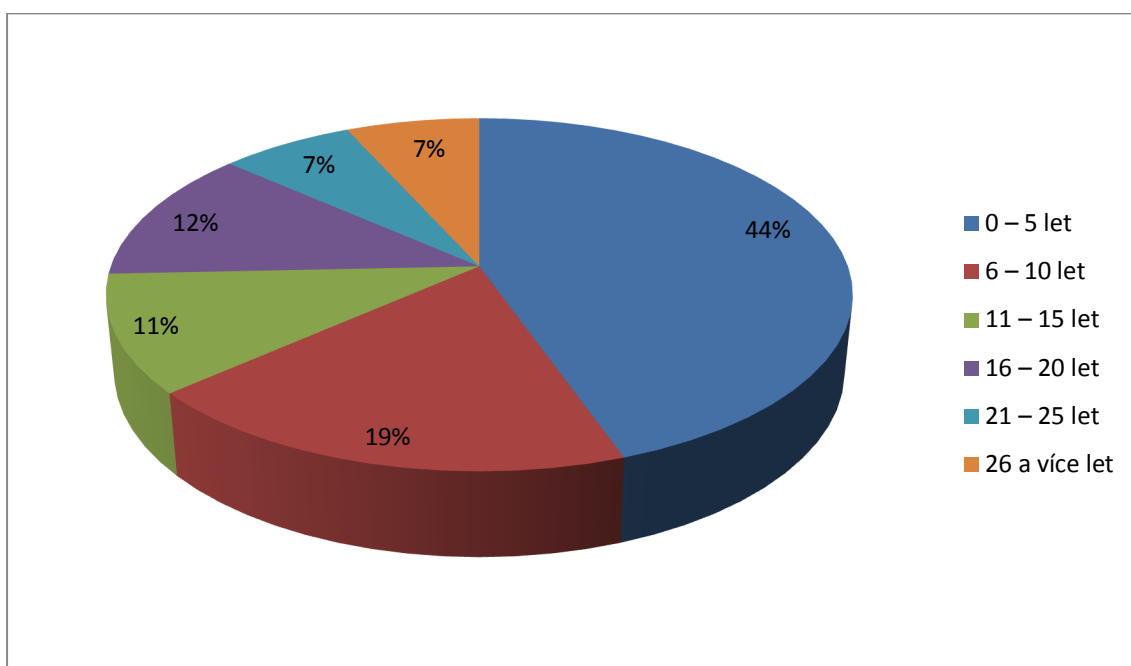


Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Otázka č. 4: *Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?*

Graf číslo 5 nám ukazuje délku pedagogické praxe. Nejvyšší zastoupení a to 44% (33 účastníků) bylo s nejnižší délkou praxe a to do 5 let. Následuje 19% (tj. 14 respondentů), které ukazuje druhou nejnižší hodnotu praxe a to 6-10 let. 12% (tj. 9 respondentů), z dotazovaných má praxi mezi 16-20 lety, 11% (tj. 8 respondentů) mezi 11 – 15 lety a shodně tedy 7% (tj. 5 respondentů) má praxi v rozmezí 21 – 25 lety a 26 a více lety.

Graf 5: Délka praxe

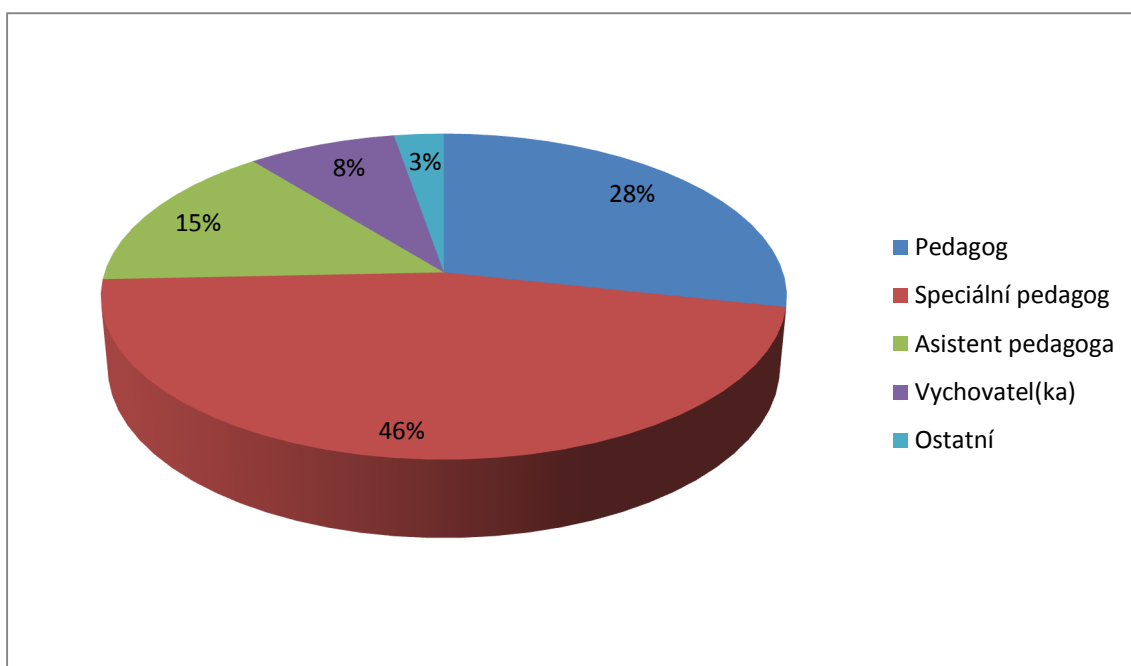


Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Otázka č. 5: *Jste vystudovaný(á)/profesně:*

Z grafu č. 6 vyplývá, že ve školských zařízeních je nejpočetnější zastoupení speciálních pedagogů a to necelá polovina tj. 46%, něco přes čtvrtinu respondentů tj. 28% tvoří pedagogové, následují pedagogičtí asistenti v zastoupení 15 %, vychovatelé (ky) tvoří 8% procent a 3% z dotazovaných tvoří ostatní profese.

Graf 6: pedagogická profese



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Otázka č. 6: *Máte zkušenosti s výukou dítěte s lehkým mentálním postižením?*

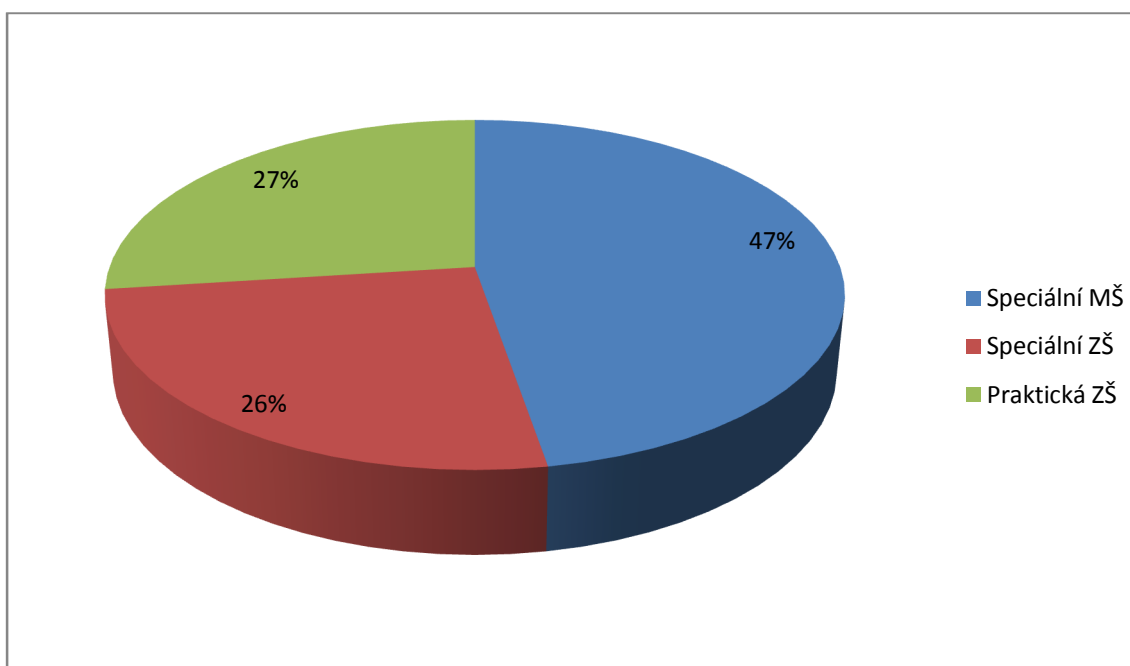
- Ano
- Ne

Tato otázka sloužila především pro ověření, zda respondent splňuje podmínku pro účast ve výzkumu. Tato kontrolní otázka byla zařazena z důvodu, že v některých speciálních zařízeních jsou zastoupeny i jiné typy postižená, což by pro tento výzkum nebylo korektní. Z celkového počtu 88 vyplněných dotazníků bylo tedy na základě této otázky vyřazeno 14.

Otázka č. 7: V současné době působíte na:

Tato otázka zkoumala, kolik z dotazovaných respondentů pracuje v MŠ speciální, ZŠ speciální nebo praktické. Z grafu č. 7 je zřejmé, že nejvyšší zastoupení tedy 36 respondentů (tj. 47%) pracuje v MŠ speciálních, 20 (tj. 27%) v ZŠ praktické a 19 (tj. 26%) v ZŠ speciální.

Graf 7: Působení ve školním zařízení

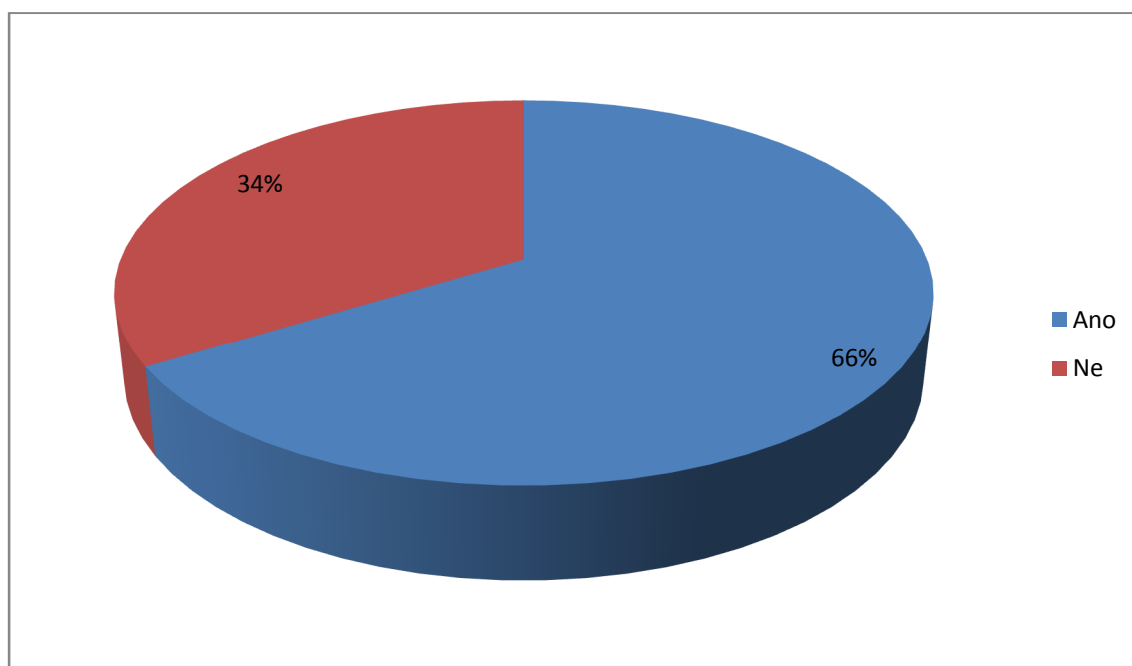


Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Otázka č. 8: *Slyšel (a) jste někdy o prožitkovém (zážitkovém) učení?*

Z tohoto grafu jasně vyplývá, že 49 respondentů (tj. 66%) o prožitkovém učení slyšel a zbylých 25 respondentů (tj. 34%) o něm neslyšelo.

Graf 8: Znalost pojmu prožitkové učení

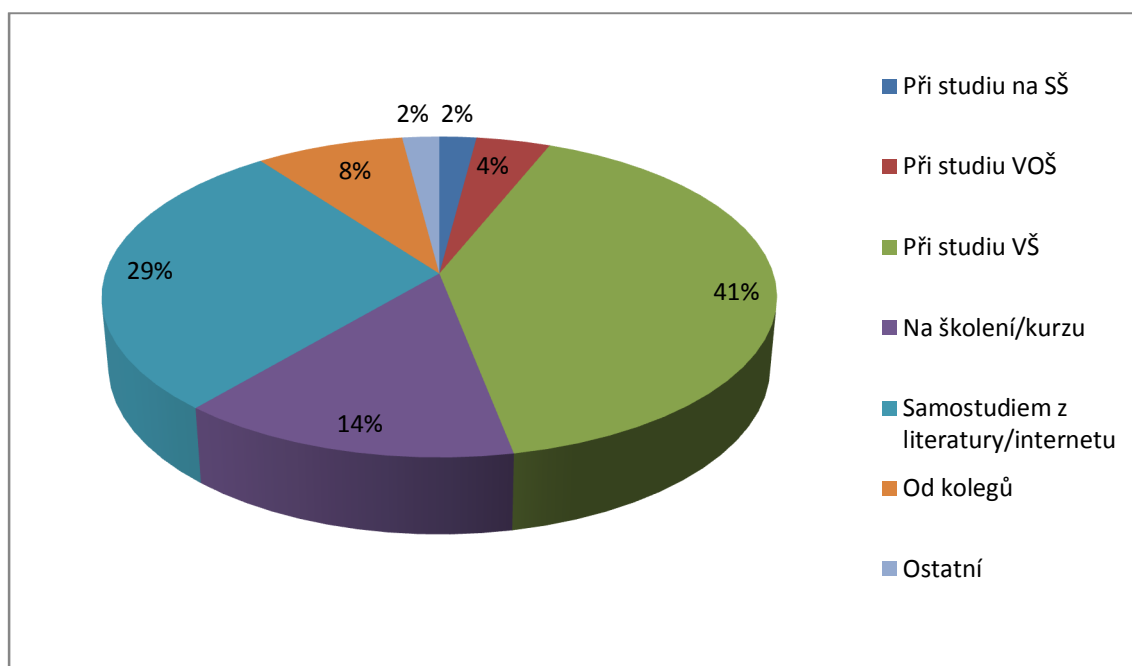


Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Otázka č. 9: *Kde jste se s tímto pojmem poprvé setkal (a)?*

Na tuto otázku 20 (tj. 41%) respondentů zvolilo odpověď při vysokoškolském studiu, 14 (tj. 29%) uvedlo samostudiem z literatury nebo internetu a třetí nejčastější zvolenou možností bylo na školení či kurzu, tedy 7 respondentů (tj. 14%). 4 (tj. 8%) zvolilo možnost od kolegů, 2 (tj. 4%) při studiu VOŠ a po dvou (tj. 1%) respondentech uvedlo při studiu na SŠ a jiných.

Graf č. 9: setkání s prožitkovým učením

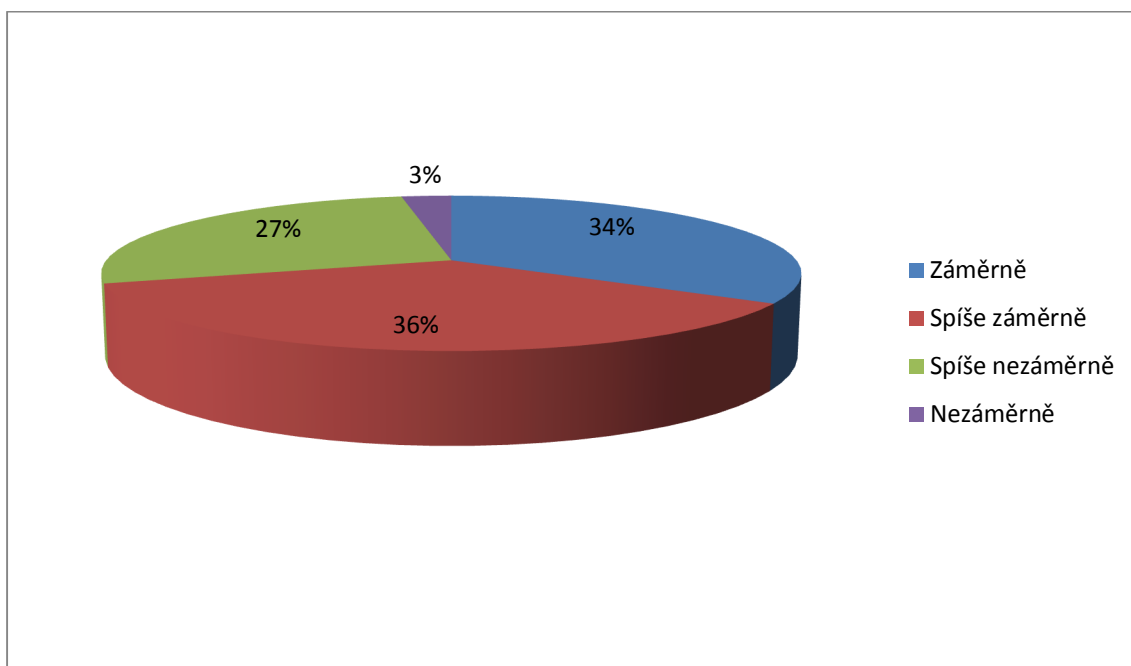


Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Otázka č. 10: *Využíváte prožitkové učení:*

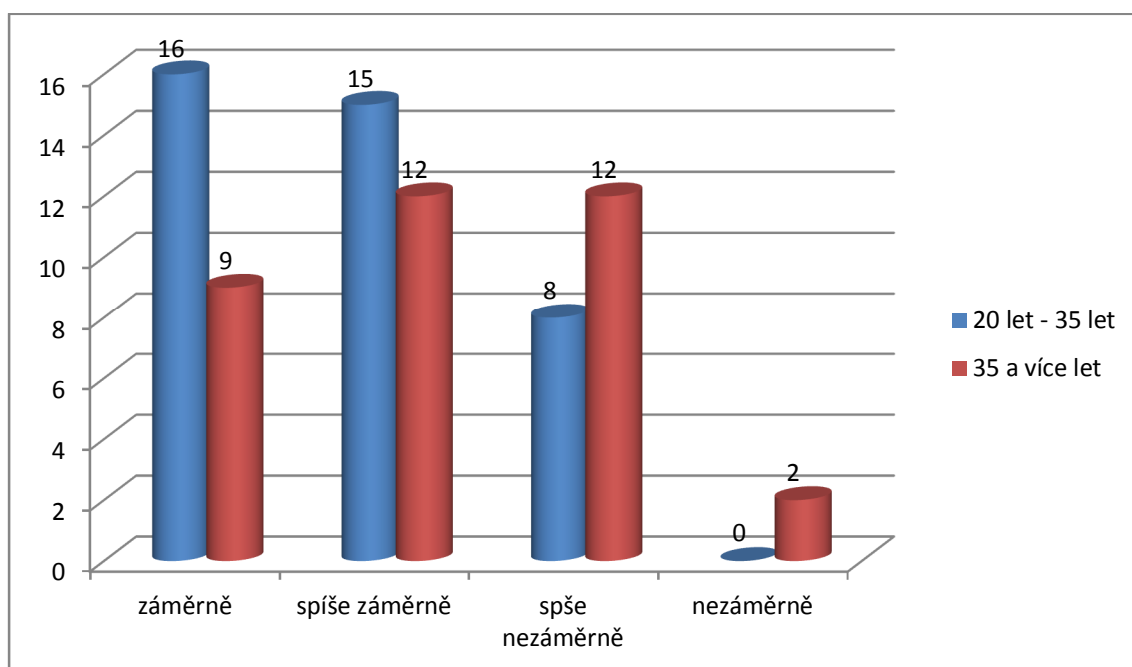
Na grafu č. 10 je zobrazeno, zda respondenti využívají prožitkové učení záměrně nebo nezáměrně. Z celkového počtu 74, využívá prožitkové učení záměrně 34% respondentů (tj. 25), spíše záměrně uvedlo 36% respondentů (tj. 27), spíše nezáměrně 27% respondentů (tj. 20) a nezáměrně jej využívají pouze 3% respondentů (tj. 2) z celkového počtu. Následný graf mapuje využívání prožitkového učení dle věkové kategorie. Z čehož první část tvořilo 39 respondentů, kteří byli ve věku mezi 20-35 lety, 35 respondentů ve věku mezi 36 a více lety. Z grafu č. 11 tedy vyplývá, že ve věku 20 – 35 let využívá prožitkové učení záměrně 16 respondentů, spíše záměrně 15 respondentů a spíše nezáměrně 8 respondentů. Nezáměrně jej v této věkové kategorii nevyužívá žádný respondent.

Graf č. 10: Využívání prožitkového učení



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Graf č. 11: Využívání prožitkového učení 2

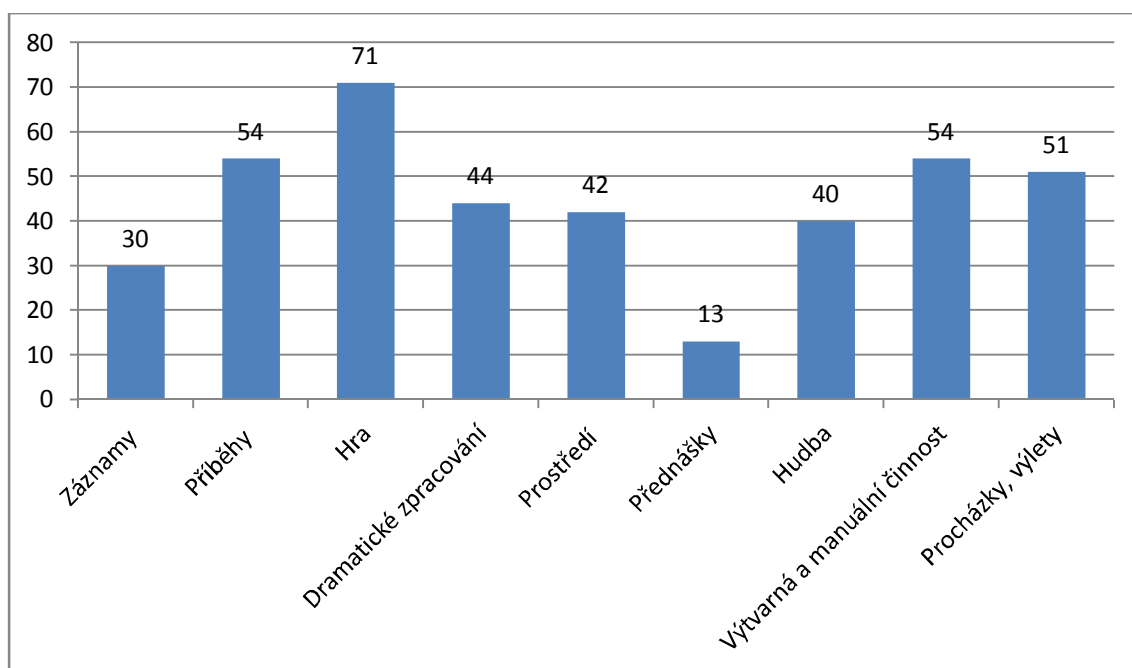


Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Otázka č. 11: *Jaké konkrétní formy prožitkového učení znáte nebo jste o nich alespoň slyšel/a? (můžete zaznačit více odpovědí)*

U této otázky měli respondenti možnost zaznačit více odpovědí, z čehož vyplývá, že z celkového počtu 74 respondentů znají nebo alespoň slyšeli o těchto formách prožitkového učení: záznamy označilo 30 respondentů, příběhy 54 respondentů, hru 71 respondentů, dramatické zpracování 44 respondentů, prostředí 42 respondentů, přednášky 13 respondentů, hudbu 40 respondentů, výtvarnou a manuální činnost 54 respondentů, a procházky, výlety 51 respondentů.

Graf č. 12: Znalost forem prožitkového učení

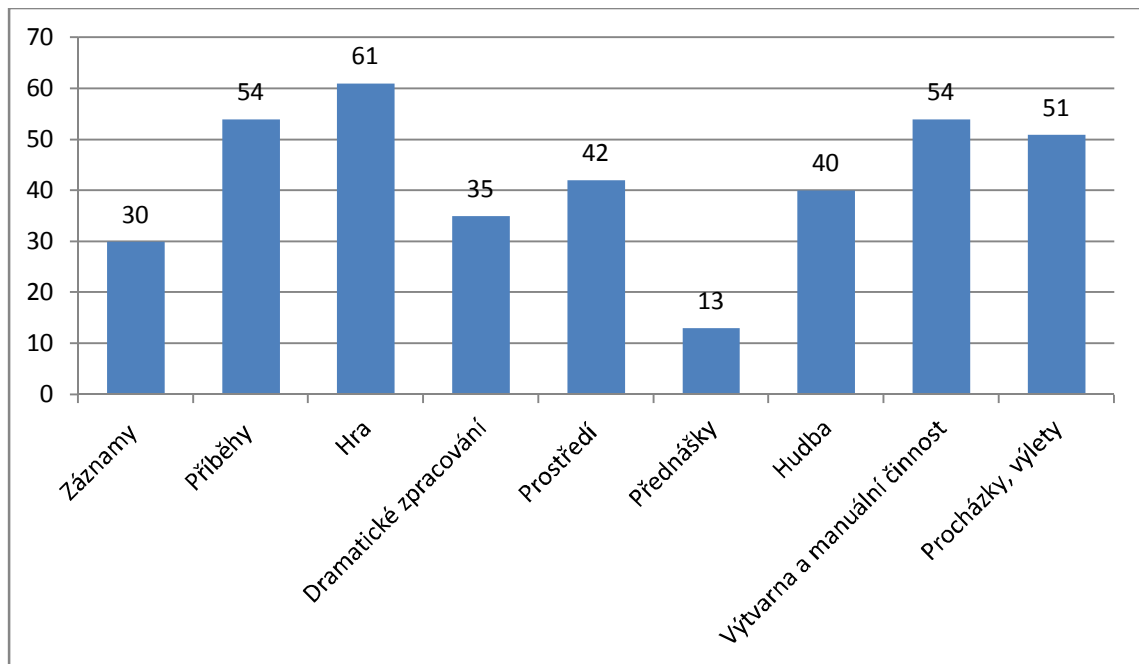


Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Otázka č. 12: *Které z výše uvedených forem prožitkového učení využíváte při práci s dětmi? (můžete zaznačit více odpovědí)*

U této otázky měli respondenti možnost zaznačit více odpovědí, z čehož vyplývá, že z celkového počtu 74 respondentů využívá při práci s dětmi: záznamy označilo 30 respondentů, příběhy 54 respondentů, hru 61 respondentů, dramatické zpracování 34 respondentů, prostředí 42 respondentů, přednášky 13 respondentů, hudbu 40 respondentů, výtvarnou a manuální činnost 54 respondentů, a procházky, výlety 51 respondentů.

Graf č. 13: Využívání forem prožitkového učení



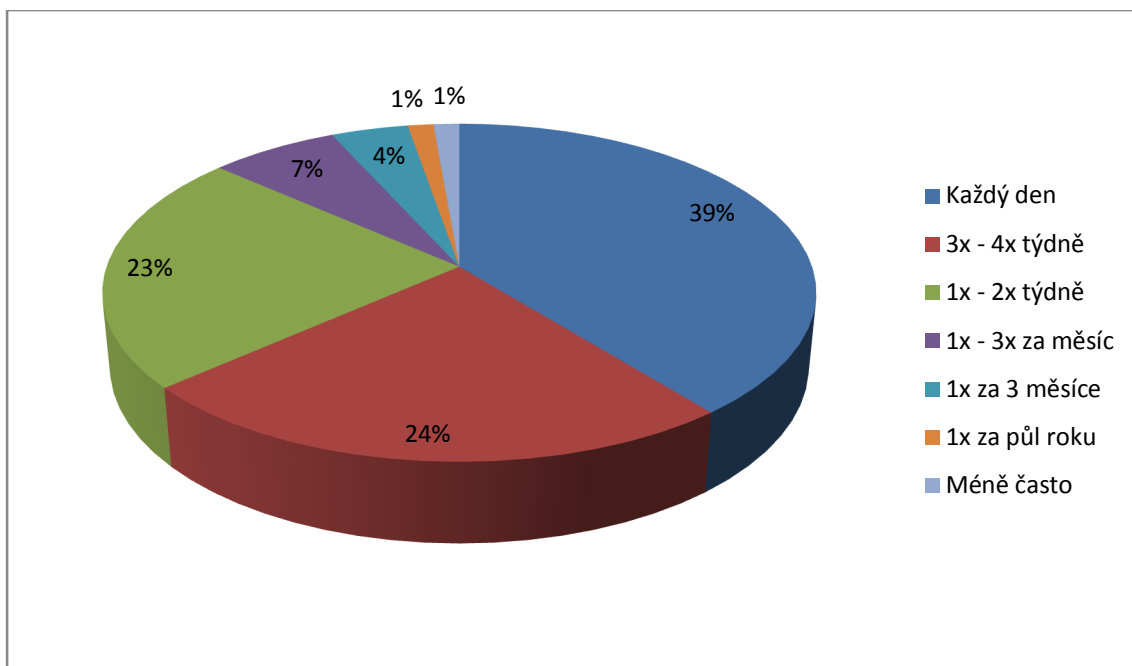
Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Otázka č. 13: *Jak často tyto způsoby prožitkového učení ve výuce či při jiné práci s dětmi využíváte?*

Z grafu č. 14 nám vychází, že 29 respondentů (tj. 39%) využívá prožitkového učení každý den, 18 respondentů (tj. 24%) jej využívá 3x – 4x týdně, 17 respondentů (tj. 23%) 1x - 2x týdně, 5 respondentů (tj. 7%) 1x – 3x za měsíc, dále 3 respondenti (tj. 4%) 1x za 3 měsíce a po jednom respondentovi (tj. 1%) jej využívá 1x za půl roku a méně často.

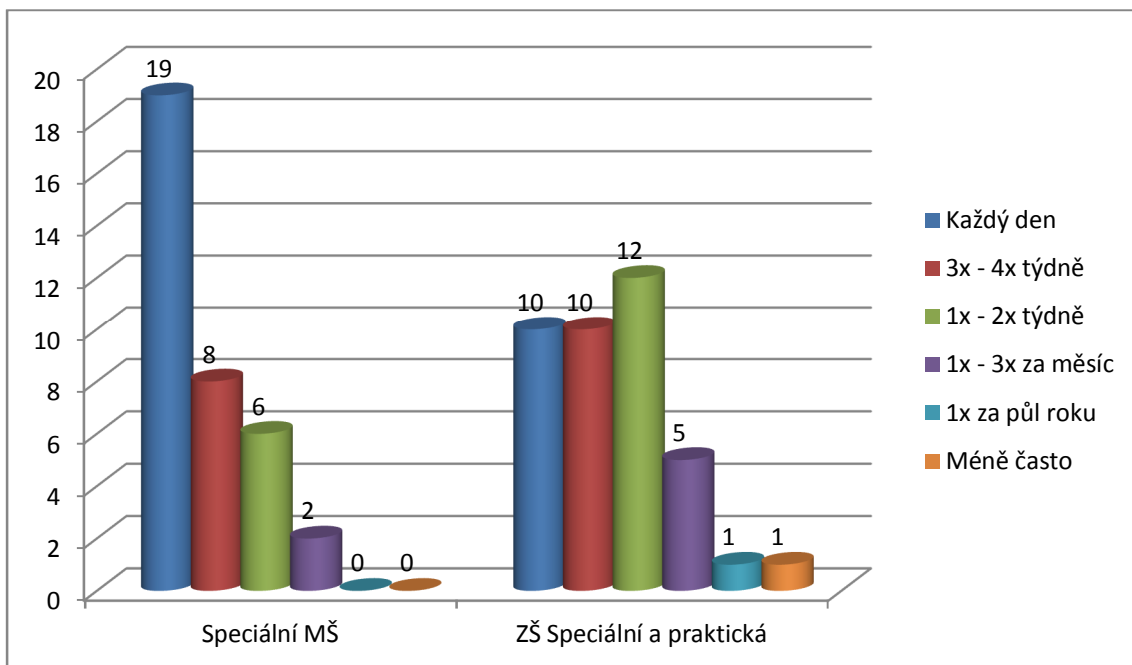
V grafu č. 15 je srovnání využívání prožitkového učení na MŠ speciální a ZŠ speciální a praktické. Kde je zřejmé, že v MŠ speciální využívá prožitkové učení každý den 19 respondentů, 3x – 4x týdně 8 respondentů, 1x – 2x týdně 6 respondentů a 1x – 3x za měsíc 2 respondenti. V ZŠ speciální a praktické využívá prožitkové učení každý den 10 respondentů, 3x – 4x týdně 10 respondentů, 1x – 2x týdně 12 respondentů, 1x – 3x za měsíc 5 respondentů a 1x za půl roku a méně často jej využívá po jednom respondentovi.

Graf č. 14: Využívání prožitkového učení u LMP



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Graf č. 15 Využívání prožitkového učení u LMP 2

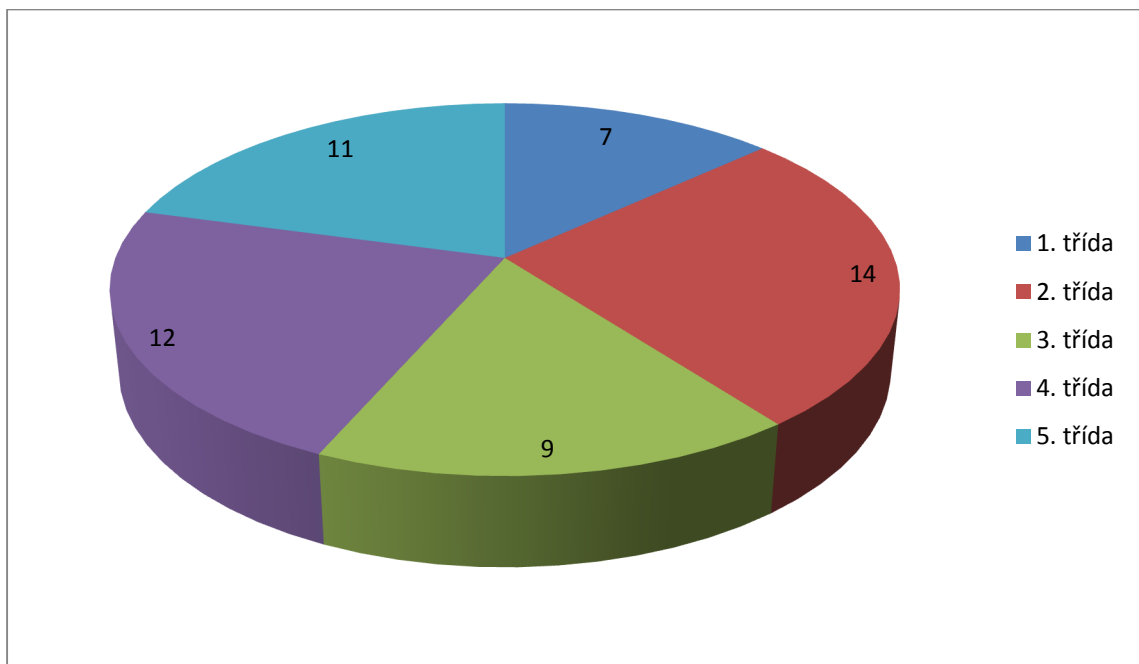


Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Otázka č. 14: *Ve kterém ročníku ZŠ působíte?*

Tato otázka informuje o zastoupení ročníků základní školy, kde respondenti vyučují. Byla možnost zaznačit více odpovědí. Na grafu č. 16 vidíme, že nejvíce respondentů (14) učí ve druhém ročníku, následně 12 respondentů vyučuje ve čtvrtém ročníku, 11 respondentů v pátém ročníku, 9 respondentů ve třetím a nejméně, tj. 7 v prvním ročníku.

Graf č. 16: Zastoupení ročníků

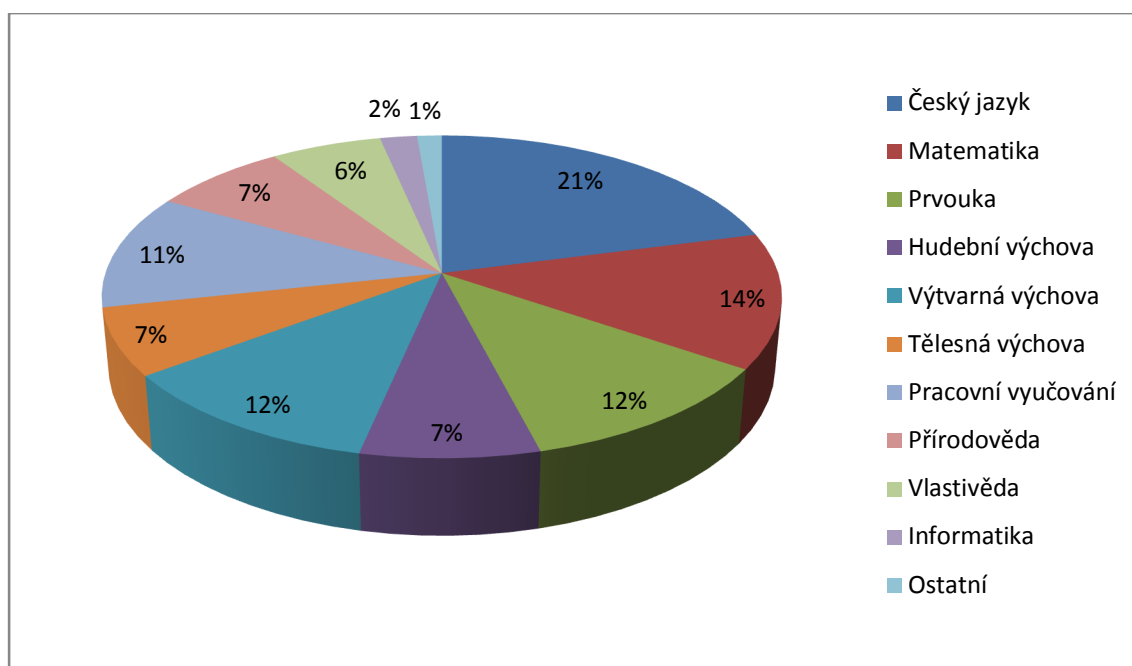


Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Otázka č. 15: Pro ZŠ – *Ve kterých vyučovacích hodinách využíváte prožitkové učení?* (můžete zaznačit více odpovědí)

V této otázce mohli respondenti opět zaznačit více odpovědí. Výsledkem je graf č. 17, kde je zřejmé, že nejvyšší počet tj. 21% respondentů jej využívá v českém jazyce, dále 14 % v matematice, po 12 % v prvouce a výtvarné výchově, 11% v pracovním vyučování, dále po 7% v hudební a tělesné výchově a přírodovědě, 6% ve vlastivědě, 2% v informatice a 1% v ostatních předmětech.

Graf č. 17: Využívání prožitkového učení ve vyučovacích hodinách

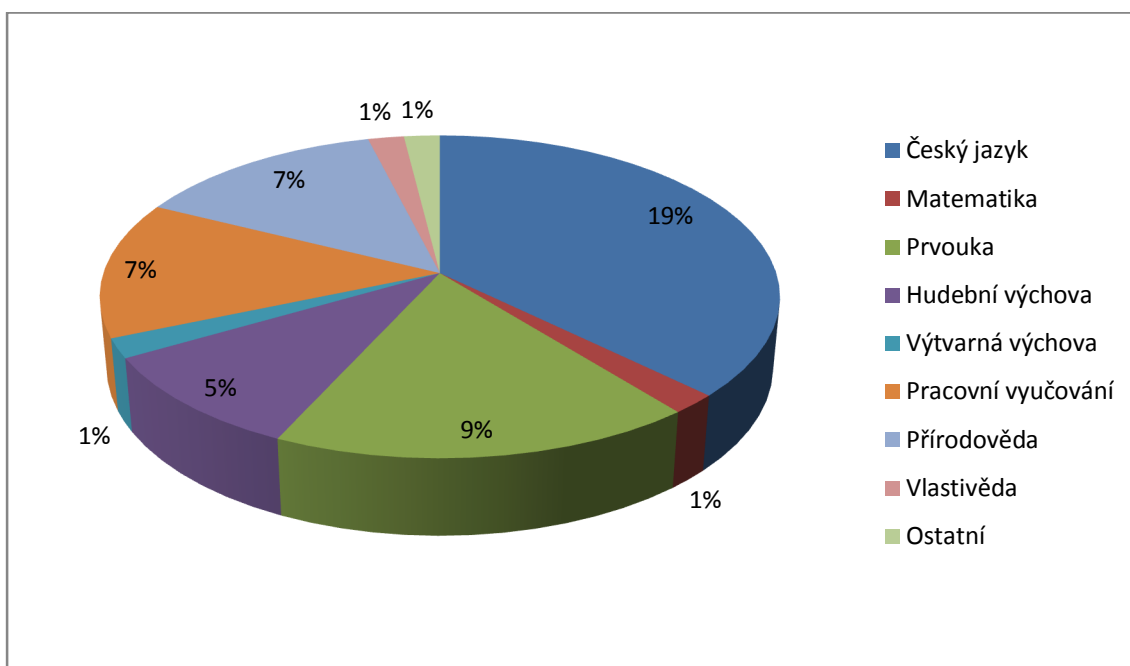


Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Otázka č. 16: *Pro ZŠ – Ve které z vyučovacích hodin nejčastěji? (označte pouze jednu odpověď)*

Nejčastěji respondenti využívají prožitkového učení v hodinách českého jazyka, což uvedlo 19% respondentů, dále v prvouce 9% respondentů, následně po 7% v přírodovědě a pracovním vyučování, 5% v hudební výchově a po 1% respondentovi ve výtvarné výchově, vlastivědě a ostatních předmětech.

Graf č. 18: Nejčastější využívání prožitkového učení ve vyučovacích hodinách

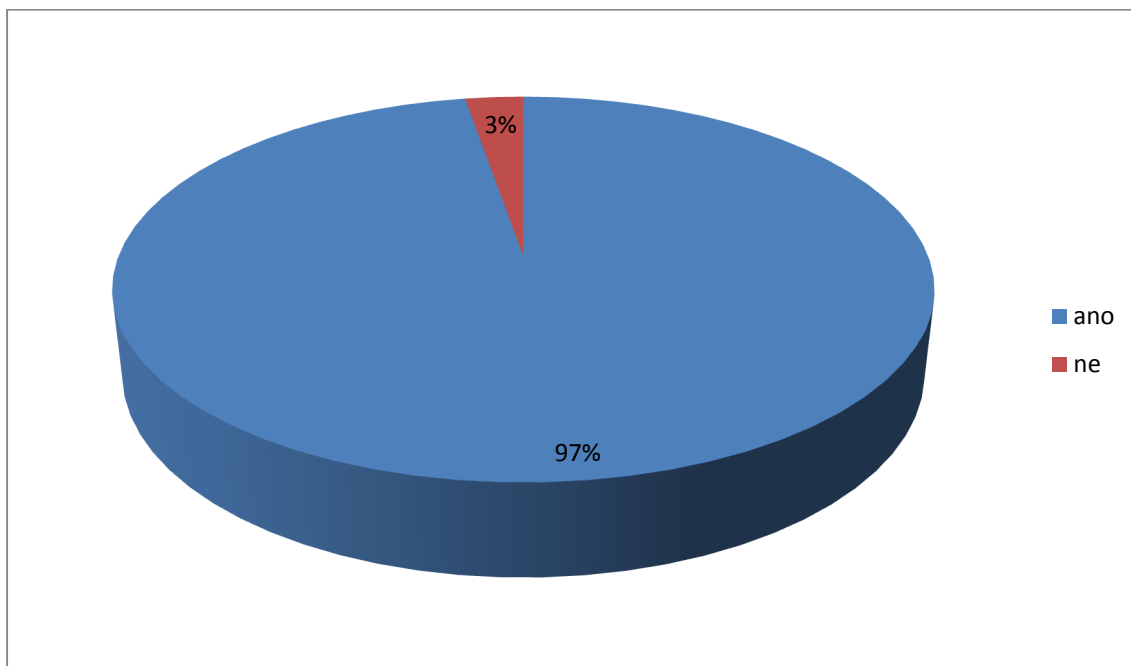


Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Otázka č. 17: *Myslíte si, že je třeba využívat prožitkové učení u dětí s mentálním postižením ve větší míře než u běžných dětí?*

Na tuto otázku odpovědělo 72 (tj. 97%) respondentů ano a pouze 2 (tj. 3%) respondentů odpovědělo ne, což je znázorněno v grafu č. 19.

Graf 19: Využívání prožitkového učení u dětí s LMP

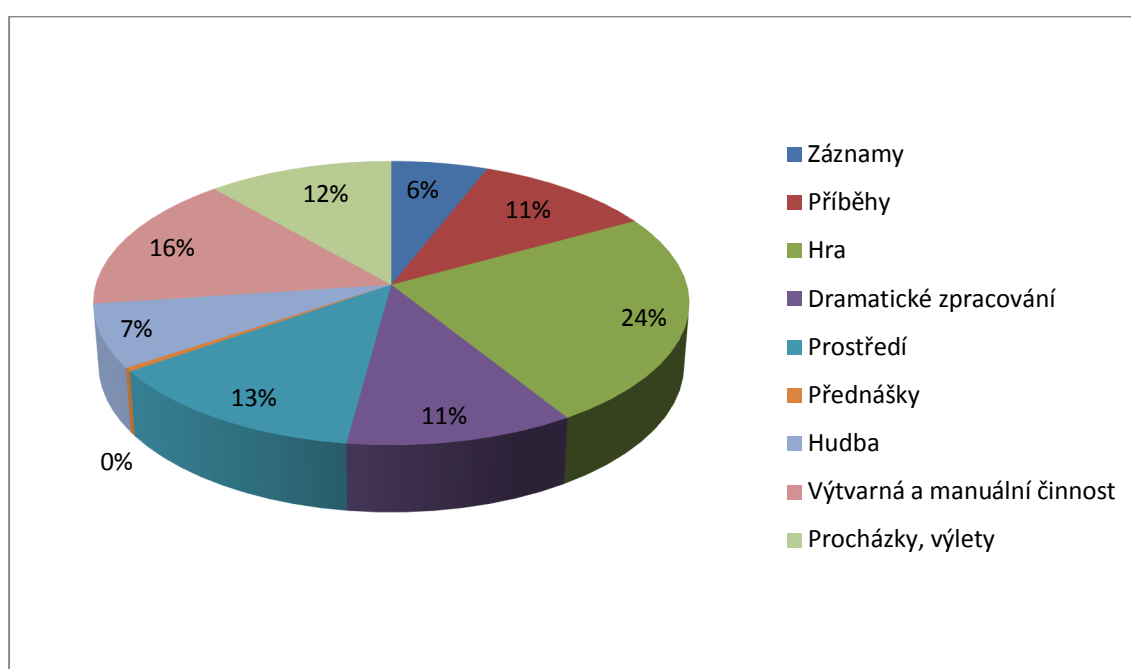


Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Otázka č. 18: *Které způsoby prožitkového učení považujete za nejúčinnější při práci s dětmi mentálně postiženými? (můžete zaznačit maximálně 3 odpovědi):*

Za nejúčinnější způsoby prožitkového učení u dětí s mentálním postižením bylo zaznačeno 57 respondenty forma hry, 37 respondenty výtvarná a manuální činnost, 31 respondenty forma prostředí, 27 respondenty procházky, výlety, 26 respondentů zaznačilo formu příběhu, dramatického zpracování a 17 respondentů formou hudby a 14 respondentů záznamy. Přednášky nezaznačil žádný respondent.

Graf 20: Tři nejúčinnější způsoby prožitkového učení

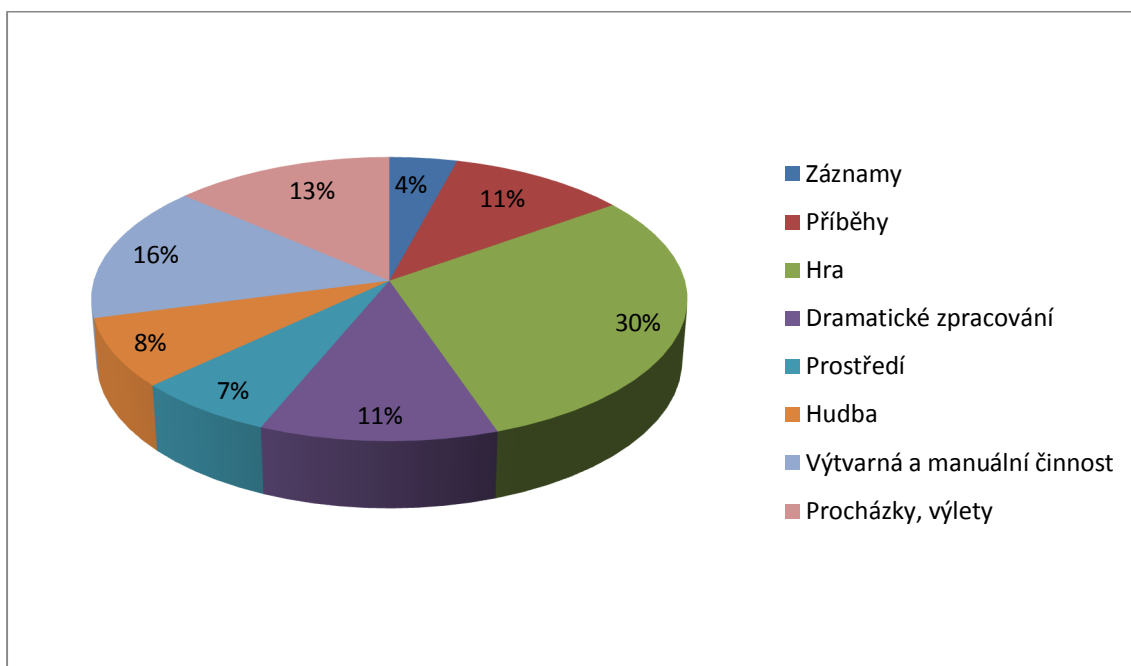


Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Otázka č. 19: *Jaké se podle Vás líbí dětem nejvíce? (můžete zaznačit více odpovědí)*

Z grafu č. 21 vyplývá, že dle respondentů se dětem nejvíce líbí forma prožitkového učení v podobě hry, což zaznačilo 57 respondentů, 30 zaznačilo výtvarnou a manuální činnost, 26 respondentů zaznačilo procházky a výlety, 21 zaznačilo příběhy a dramatické zpracování, 15 formou hudby, 13 prostředí a 8 záznamy.

Graf 21: Nejoblíbenější forma prožitkového učení u dětí



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

5.5 Kazuistika

Rodinná anamnéza

Lukáš se narodil jako prostřední dítě matky do úplné rodiny, kde fungují oba rodiče. Má nevlastní sestru Lucii, která je o 12 let starší a o 6 let mladšího bratra Filipa. Sestra Lucie studuje vysokou školu. Mladší bratr Filip je zatím v péči matky, která je v současné době na mateřské dovolené. Žádný z jeho sourozenců nevykazuje známky jakéhokoliv mentálního poškození. Matka vystudovala střední školu s maturitou a pracuje jako účetní. Je po druhé v manželství, z kterého Lukáš se svým bratrem vychází. Otec vystudoval vysokou školu a v současné době podniká v oblasti realit. Lukáš jinak vyrůstal v klidném prostředí na okraji Prahy. Rodinná atmosféra byla v normě. Občasné hádky rodičů snáší velmi těžce.

Osobní anamnéza

Průběh těhotenství byl bez komplikací, jen matka měla nepatrné komplikace v podobě poševního výtoku, ale gynekologem tomu nebyla věnována pozornost. Lukáš se ale narodil již v 7. měsíci těhotenství císařským řezem z důvodu prasknutí plodové vody, kdy bylo následně v nemocnici zjištěno, že plodová voda byla zkažená. Matka svého syna viděla až za dva dny, vzhledem k poporodním komplikacím. Lukáš měřil 43

cm 2,5kg. Později se ze zprávy dozvěděla, že lékaři museli Lukáše po porodu křísit. Následně byl měsíc na oddělných pro nedonošené děti. Poté byli s matkou posláni na neurologické vyšetření, kde byl zjištěn opožděný vývoj, a Lukášovi byla doporučena Vojtova metoda cvičení, kterou s matkou absolvoval zhruba do 4. měsíce. Dále se po motorické stránce Lukáš vyvíjel přiměřeně ke svému věku. Chodit začal zhruba ve 14 měsících.

„Jediné, v čem byl problém, bylo to, že Lukáš nechtěl mluvit. Když něco potřeboval, tak buďto si pro to došel nebo ukázal, co chce.“ vzpomíná matka.

Ve 4 letech začal Lukáš chodit do speciální mateřské školy logopedické, z důvodů nemluvnosti, kdy si vystačil pouze s několika slovy. V rámci MŠ navštěvoval klinickou logopedku, kterou mu byla diagnostikována dyslalie multiplex a artikulační dyspraxie. Dle matky prospíval dobře a s menšími problémy se zapojoval do činností. Ovšem v domácím prostředí se u něj začaly objevovat problémy s hyperaktivitou, vzdorovitostí a zbrklostí. Z tohoto důvodu mu byla doporučena relaxační cvičení.

V necelých 6 letech byla psycholožkou diagnostikována lehká mentální retardace s poruchou pozornosti s hyperaktivitou. Ve zprávě bylo uvedeno, že Lukáš má nerovnoměrné vývojové opoždění, a to nejzřetelněji v expresivní oblasti řeči a verbální složky intelektových schopností. V té době se opoždění jevílo zhruba o necelou polovinu věku, jeho slovník dosahoval úrovně zhruba 3 let, skladbou vět byl na úrovni 2 let. Od předchozího vyšetření byl zjištěn pokrok ve většině sledovaných oblastí a to zejména v rozšíření slovní zásoby. Rodičům byly doporučeny zklidňující herní aktivity a stanovení hranic pro chování v domácím prostředí, dále docházka do mateřské školy speciální s individuálním vzdělávacím plánem a logopedickou péčí. Pro hyperkinetickou poruchu byl Lukáš také sledován v dětské psychiatrické ambulanci zatím bez medikace.

V 6 letech byl Lukáš na kontrolním vyšetření u neurologa, začal užívat TANAKAN (1/2-0-0 tbl.) k podpoře vývoje řeči a zrání CNS. Rodičům byla navržena zklidňující medikace pro přetrvávající hyperaktivitu, kterou ovšem odmítli s tím, že to zvládají sami. „Nechtěla jsem do syna zbytečně cpát léky navíc, když to podle mého názoru není zcela nutné.“ říká matka.

Před nástupem povinné školní docházky byl Lukáš ve speciálně pedagogickém centru v Praze na psychologickém vyšetření, kde dostal potvrzení o odkladu školní docházky. Na počátku vyšetření nechtěl spolupracovat, po té, co mu matka slíbila nějakou odměnu, spolupracovat začal. I tak byl po dobu vyšetření dost nesoustředěný.

V 7 letech bylo zjištěno očním lékařem, že je Lukáš slepý na pravé oko – nevyvinutý oční nerv. Příčinou pozdního zjištění byla Lukášova nespolupráce u očního lékaře. Následkem je, že má Lukáš špatné periferní vidění a nemá odhad.

I přes doporučení speciální školy Lukáš nastoupil do běžné základní školy, kde mu byl přidělen asistent pedagoga v necelých 8 letech. Matka si myslela, že učení zvládne. Mezi spolužáky vůbec nezapadl. V kolektivu měl značné problémy, byl spíše vyčleňován, přestal skoro úplně komunikovat a objevily se u něj známky agrese. Celkově se zhoršilo chování a nechtěl se učit. Motivace u něj byla velmi těžká, což přetrvává dodnes. Několikrát ho musela matka dovést až do třídy, kde ho pedagogický asistent musel zabavit nebo přidršet, než matka odešla. S učitelkou měl časté konflikty. I přes snahu pedagogů Lukáš učivo nezvládal. Následně po opětovném doporučení psycholožky, začal Lukáš navštěvovat v druhém pololetí prvního ročníku základní školu logopedickou a praktickou.

Začátky byly pro Lukáše těžké vzhledem ke změně prostředí, kolektivu i pedagoga. „On Lukáš vůbec velké změny nese velmi špatně.“ udává matka. Než si na prostředí zvykl, bylo velmi těžké s ním jakýmkoliv způsobem komunikovat., zhoršil se i v učení, jako by zapomněl to, co se už naučil. Naštěstí toto období netrvalo více jak dva měsíce díky paní učitelce, která je podle matky jeden z nejlepších pedagogů. „U Lukáše je strašně důležité jak s ním člověk umí zacházet. A paní učitelka to prostě umí!“ dodává matka. Jako každý žák byl Lukášovi sestaven IVP. Učební plán zahrnoval témata učiva pro 1. ročník ZŠ praktické. Mezi hlavní úkoly, kromě učiva, byla zařazena, logopedická péče zaměřená na oblast výslovnosti, pojmotvorby a fonematiky ve spolupráci rodiči a docházkou do logopedické ambulance.

Setkání s prožitkovým učením

Poprvé se rodiče s termínem prožitkové učení setkali po přestupu na ZŠ logopedickou a praktickou v rámci komunikace s Lukášovou třídní učitelkou, která se jej v rámci výuky snaží používat každý den. Největší pokrok je vidět hlavně v socializaci s ostatními dětmi a celkové komunikaci. Co se týče předmětů, zlepšení je zřejmé nejen v přírodopise a vlastivědě, ale i v českém jazyku. Rodiče změnili i domácí přístup k učení a děláním úkolů. „Snažíme se to pojmut formou hry, popřípadě pokud to jde názornými ukázkami. Chodíme více na procházky a snažíme se využít jakékoliv příležitosti.“

Například po nástupu do nové školy začal v rámci školy navštěvovat jezdecký kroužek. „Lukáš se setkal s koňmi již v dětství, ale hrozně se jich bál. Proto pro nás

bylo velkým překvapením, když se na tento kroužek Lukáš začal těšit.“ Postupem času si rodiče všimli výrazného zlepšení v celkové oblasti komunikačních dovedností, hlavně v socializaci s ostatními dětmi byl viděn značný posun. Také se zlepšil vztah nejen ke koním, ale i k ostatním zvířatům. Díky tomuto zjištění začali s Lukášem od druhé třídy jezdit na koně i mimo školní kroužek a 2x ročně se zúčastňují víkendových pobytů s koňmi. Přínosné bylo, že se na koni pouze děti nevozily, ale učily se o ně celkově starat, což vedlo u Lukáše k zodpovědnosti.

Po přednášce o vodících psech, kdy do školy přišla paní se slepeckým pejskem Benem, kde si děti mohly vyzkoušet, jaké to je, když je člověk slepý a musí se spoléhat na psa. „To bylo ve třetí třídě. Ten rok byl za vysvědčení Lukášovi slíben pes. To byla motivace!“ směje se maminka. Pes Lukášovi také hodně pomáhá, nejen že se o něj musí starat, ale také svým způsobem funguje jako canisterapie.

Současný stav dítěte

V současné době je Lukáš stále žákem 4. ročníku základní školy logopedické a praktické. Stále dochází 1x týdně na logopedii. Ve škole se projevuje spontánně, obvykle je dobře naladěný. V komunikaci s dětmi i dospělými nemá problém. V kolektivu je přijímán dobře. Učení zvládá dobře, problémy přetrvávají v občasně Lukášově nespokojenosti, pozornosti a složité motivaci, proto musí být pod dozorem a důsledným vedením. K pedagogům je vstřícný. Nejaktivnější je v přírodovědě a vlastivědě a pracovních činnostech, kde je velmi zručný a šikovný. Nemá rád hudební výchovu, u které se často zasekne a nechce spolupracovat. Zařazení do základní školy praktické se tedy jeví jako správné, v pracovním nasazení jsou již patrné pokroky. Doposud nemá naprosto upevněnu sluchovou analýzu a syntézu, s obtížemi zvládá orientaci v prostoru i díky nevidomému oku, má potíže v pravolevé orientaci a reprodukci rytmu. Ke konci týdne lze pozorovat vyšší unavitelnost.

Příklady prožitkového učení

❖ Prožitkové učení u koní

Lukáš se ke koním vždycky moc těší. Už od brzkého rána pobíhá po bytě a křičí: „Jedeme na koně, jedeme na koně!“ Ten den nemá problém se rychle obléknout a nasnídat. Když dorazíme do stáje, v první řadě se Lukáš s ostatními dětmi, převlékne, vezme si jezdecké kalhoty a holiny. Následně se jde přivítat se svým oblíbencem Širanem. Lukáš ho hladí po krku, objímá ho a povídá si s ním. Pak se dětem rozdělí kdo, s kým a jakého koně bude čistit a jdou si pro čistící nástroje.

Pod dohledem dospělého koně nejdříve čistí, hřebelcují a češou mu hřívu i ocas. Přitom si děti mezi sebou povídaly, co kdo dělá a udělá. S kopyty jim pomáhala pracovnice stáje. Při tom Lukáš koně vnímá skoro všemi smysly, zrakem, sluchem, hmatem i čichem. Po vyčištění koní jdou děti pomáhat s přípravou koně na ježdění. Při vyjíždce si Lukáš na koně lehá a je vidět, že je naprosto spokojený. Po vyjíždce, se koně odstrojí a děti je jsou vypustit do výběhu. Po té jdou vyčistit stáje. Kde si Lukáš s jeho kamarádem vezmou vidle a kolečko a nakládají znečištěnou podestýlku do kolečka. Po vyčištění dávají novou podestýlku a Lukáš odváží naplněné kolečko za stáj na hnůj. Po posledním kolečku si Lukáš s dětmi chvíli hraje.

Následné prožitkové učení spočívá v tom, že večer si rodiče s Lukášem sednou k fotografiím, které pořídili během dne a všichni si je prohlíží. Lukáš postupně na otázky rodičů popisoval př. kolik má koník nohou, kolik uší, očí, na co má ocas, co jí, proč má na kopytech podkovy apod. Tím si Lukáš pocvičuje nejen počty, znalosti, které si od koní pamatuje ale i komunikaci.

❖ **Prvouka prožitkem**

Když ve škole probírali stromy, šla matka se synem ze školy přes lesík, který měli pár stanic autobusem. Měli jsme s sebou učebnici, kde byly obrázky stromů. Vždycky jsme si ukázali jeden strom v učebnici a ten kdo ho našel první, dostal bod. Doma mají zavedený pro děti bodový systém. Pokud někdo dosáhne určitého počtu bodů, může si vybrat odměnu. U Lukáše je to většinou hodina her na počítači, co je pro něj největší motivace. Další body mohl Lukáš získat, pokud uměl říci, co je to za strom, jaké má listy a plody. Po každé, když našel nějaký strom, vzali si z něj list, popřípadě plod a doma si jej Lukáš nalepil na papír a založil si jej do připravených desek, kde si zakládá různé obrázky, výstřižky a výtvary. Desky si sám nebo s rodiči několikrát měsíčně prohlíží.

❖ **Prožitkové učení ve škole**

V rámci výuky jsou minimálně 1x – 2x měsíčně přednášky na různá témata. Například přednáška o životě v lese, kdy přišel do třídy myslivec, který s sebou přinesl ježka a sovu pálenou, což děti nevěděly. Pan myslivec nejdříve začal přednáškou, ke které měl připravenou prezentaci na projektoru. Kde byly obrázky lesních zvířat, které žijí u nás. Při každém zvířeti se dětí ptal, co je to za zvíře, čím se živí a které v zimě spí. Za odměnu jim pan myslivec ukázal krabíčku s ježkem a děti hádali, co je tam za zvíře. Děti si pak mohly na ježka sáhnout, vzít si ho do ruky a vyzkoušet si, jak

bodliny píchají. Pan myslivec se děti ptal, kde takový ježek žije, kde má čumáček, nohy, co dělá ježek, když se bojí, čím se živí a děti odpovědi křičely jeden přes druhého. Podobné to bylo i se sovou. Z té ale byly děti nadšené. Hlavně Lukáš, který si jí chtěl vzít domů. Druhý den dostali žáci za úkol napsat vše, co si z přednášky s panem myslivcem zapamatovali. Lukáš toho napsal opravdu hodně.

V následující tabulce je pro lepší orientaci zobrazeno, které komponenty se při jaké činnosti stimulují.

Tabulka č. Stimulace při prožitkovém učení

Stimulované komponenty	Paměť	myšlení	Vnímání vizuální	Vnímání sluchové	Vnímání taktilní	Komunikace a řeč	socializace
Jak dělá kůň?	x			x		x	
Kolik má kůň nohou?		X	x	x		x	
Sahání na ježka			x		x		x
Čím se kůň/pes živí	x	X		x		x	
K čemu pes sloužil?		X		x		x	
Povídání si s rodiči nad fotografiemi	x	X	x	x	x	x	
Přednáška s myslivcem	x	X	x	x	x	x	x
Jak se pes jmenoval?	x						
Co je to za strom?			x	x		x	
Kladení otázek	x	X		x		x	
Hlazení psa, koně					x		x
Na co má kůň ocas		X		x		x	
Rozhovor s dětmi u koní		x					x

Zdroj: Autor práce

6. DISKUZE

Tato část diplomové práce je zaměřena na možná slabá místa tohoto výzkumu a jeho shrnutí. Diskuze bude rozdělena na část popisující cíle v dotazníkovém šetření a část věnující se kazuistice.

Dotazníkové šetření mohlo být zkresleno v první řadě tím, že výzkumný vzorek čítal pouze 74 respondentů a další specifika mohou být závislá na tom, že výzkumný vzorek se týká pouze v rámci hlavního města Prahy. Je možné se jen domnívat, jak by se výsledky změnily, pokud by bylo šetření rozšířeno do více krajů nebo na území celé České republiky. Často se uvádí, že v Praze bývá nejvyšší zastoupení škol se specifickým zaměřením a škol obecně, vzhledem k počtu obyvatel. Také jsou zde nejvíce používány nové a zajímavé metody.

Další část této kapitoly bude zaměřena na jednotlivé výzkumné otázky a jejich porovnání s reálnými výsledky.

Zhodnocení dílčích cílů

Na základě vlastního šetření a analýzy jednotlivých otázek bylo zhotoveno následující shrnutí zhodnocení dílčích cílů výzkumu:

Cíl 1: Zjistit jaké je povědomí pedagogů o prožitkovém učení.

Autorka diplomové práce předpokládala, že tento termín ve větší míře nebudou pedagogové znát. Jak je ale vidět v grafu č. 8, 66% respondentů odpovědělo, že tento pojem znají nebo o něm slyšeli. V grafu č. 9 je patrné, že nejčastěji se s ním setkali při studiu na VŠ (41%) nebo při samostudiu (29%). Rozšířená znalost prožitého učení je autorkou hodnocena jako velmi pozitivní. Nadpoloviční většina současně uvedla, že prožitkové učení používá záměrně (34%) nebo alespoň spíše záměrně (36%), což je jasné z grafu č. 10. 97% tázaných se domnívá, že prožitkové učení se hodí pro děti s lehkým mentálním postižením ve větší míře než u většinové populace.

Cíl 2: Porovnat míru rozdílnosti užívání prožitého učení u dětí s lehkým mentálním postižením v mateřské škole a na prvním stupni základní školy.

Autorka práce původně předpokládala, že prožitkové učení bude více využíváno v MŠ, protože jsou zde mladší děti, u kterých se hra a podobné aktivity využívají běžněji než v ZŠ, v první řadě pro splnění školního vzdělávacího plánu a v druhé řadě pro k tomu určených učebnic a učebních pomůcek.

Graf č. 7 ale ukazuje, že respondentů z MŠ bylo méně (47%) než respondentů škol základních (speciálních 26% a praktických 27%).

Graf č. 15 jasně ukazuje, že prožitkové učení se opravdu častěji využívá v MŠ, a to tak, že 19 respondentů z MŠ speciální užívá prožitkového učení každý den a 3x – 4x týdně uvedlo 8 respondentů. Zatímco respondenti ze ZŠ zaznačili, že každý den jej využívá pouze 10 respondentů a 3x – 4x týdně také 10 respondentů. I tak jej využívají učitelé i na 1. stupni základních škol speciálních a praktických častěji, než si autorka práce myslela.

Cíl 3: Zjistit, které prostředky prožitkového učení jsou nejvyužívanější.

Graf č. 13 ukazuje, že prožitkové učení opravdu nejčastěji využívá hry, což zaznačilo nejvíce respondentů 61, dále pak příběhy a výtvarnou a manuální činnost 54 respondentů. I další techniky prožitkového učení jsou ale dostatečně zastoupeny. Velmi pozitivní jsou výsledky v grafu č. 14, které ukazují, že učitelé prožitkové učení využívají každý den (39%), 3x - 4x týdně (24%) nebo alespoň 1x – 2x týdně (23%).

Graf č. 17 znázornil, že všechny dotazníkem uvedené skupiny prožitkového učení jsou ve výuce zastoupeny hojně. Jako nejpoužívanější se jeví český jazyk (21%), matematika (14%) a dále prvouka a výtvarná výchova (obojí 12%).

Když si měli respondenti vybrat pouze jeden předmět, zvítězil český jazyk s 19%. Graf č. 18. Nejméně záměrně používané jsou přednášky (3%), což se může jevit v českém vzdělávacím systému jako překvapivé.

V grafu číslo 20 a 21 nám jasně vychází, že učitelé sami považují hru za nejúčinnější techniku prožitkového učení (24%) a dětem se také nejvíce líbí (30%).

Cíl 4: Zjistit, do jaké míry je užívání prožitkového učení záměrnou činností při práci s dětmi.

U tohoto cíle je možné pracovat pouze s daty, která nám poskytli respondenti, tedy s tím, co oni sami považují za záměrné či nezáměrné prožitkové učení. Dá se ale předpokládat, že učitelé mnohem častěji používají i různé další metody prožitkového učení aniž by si sami byli vědomi, že se jedná o tuto metodu. Autorka této práce předpokládala, že prožitkové učení pedagogové využívají spíše nezáměrně, ale v grafu č. 10 vidíme, že většina pedagogů jej uplatňují záměrně, což uvedlo 34% a spíše záměrně 36%.

Cíl 5: Zjistit, zda má délka praxe pedagogů vliv na míru využívání prožitkového učení.

Pro tento výzkumný cíl byly rozděleny věkové kategorie na dvě části do 35 let a od 36 let. A stejně jsme rozdělovali délku praxe do 10 let a 11 a více

V diskuzi je nutné podotknout, že toto rozdělení je subjektivním rozdělením autorky práce a nevychází z žádných obecně platných rozdělení tohoto kritéria.

U věku respondentů jsou zastoupeny obě kategorie přibližně stejným počtem účastníků výzkumu. U délky praxe významně převyšují respondenti s nižší délkou praxe (63%).

Kazuistika

V části kazuistiky je nutné mít vždy na vědomí, že rozhovory probíhaly mezi osobami, které mohou jednotlivá slova a slovní spojení chápat trochu jiným způsobem, než jejich komunikační partner. Není tedy vždy 100% jisté, že autorka diplomové práce ve všech částech kazuistiky dobře vystihla myšlenky a sdělení Lukášovi matky. Je nutné brát zřetel také na to, že dotazovaná mohla mít v některých částech rozhovoru potřebu se stylizovat a poukázat na větší efekt učebních metod, než jaký byl reálně. Této chybě v interpretaci bylo částečně předcházeno tím, že autorka diplomové práce se osobně setkala i s Lukášem, viděla některé používané metody a mohla přímo pozorovat jeho pokroky.

Cílem kazuistiky bylo přiblížit prožitkové učení v praxi. Konkrétně byla prezentována jedna kazuistika chlapce s lehkým mentálním postižením, který má problém v řečové oblasti, komunikaci, socializaci a motivaci. To vše se odráží i v prospěchu ve škole.

Z prezentované kazuistiky dle autora vyplývají tyto hlavní závěry:

- Rozhodnutí matky o nástupu do běžné základní školy spíše dítěti přitížilo. Jednak nezvládnutím učiva, vyčleňováním Lukáše z kolektivu třídy, což vedlo k agresi, zhoršení komunikace a odmítání do školy chodit.
- Přestup Lukáše do základní školy praktické přispěl hlavně k lepšímu zvládnutí učiva, v komunikaci jak k pedagogům, tak i v třídním kolektivu a tím pádem i v socializaci. Pozitivní důsledky můžeme vidět i v jiném přístupu pedagogů k vyučování i samotnému Lukášovi. Díky němuž se změnil i přístup rodičů k Lukášovi jak v oblasti učení, tak trávení společného času, což se pozitivně odrazilo i na Lukášově chování a přístupu ke škole.

- Presentované příklady prožitkového učení jasně ukazují, že tento způsob je pro děti s lehkým mentálním postižením mnohem účinnější a jednodušší, než běžný způsob učení z knih či výkladu pedagogů. U jedince se stimuluje mnohem více komponentů z oblasti percepční (sluch, zrak, taktilní) i myšlenkových operací.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo poskytnout vhled do problematiky vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením. Představit přirozenější, účinnější a jednodušší cestu ke vzdělávání u těchto jedinců, kterou v této diplomové práci představuje prožitkové učení.

V první části práce jsem se zaměřila na všeobecný přehled mentálního postižení jako takového, jeho definici pojmu, charakteristiku, příčiny vzniku a klasifikaci, která rozlišuje jednotlivé stupně postižení. Následná kapitola představuje psychologická specifika jedinců s lehkým mentálním postižením, která popisují myšlenkové operace, řeč a komunikaci, volní vlastnosti a motivaci. V první části podkapitol je vždy uvedený všeobecný popis dané funkce a následně specifika těchto funkcí u jedince s lehkým mentálním postižením. Třetí kapitola se věnuje učení a vzdělávání jako takovému – vymezení pojmů, nastínění druhů učení a přehled vzdělávacího systému předškolního a školního vzdělávání u dětí s lehkým mentálním postižením. Poslední kapitola teoretické části se snaží představit „znovuobjevenou“ metodu prožitkového učení či zážitkové pedagogiky. Zde jsou popsány hlavní modely, formy, znaky a některé prostředky prožitkového učení.

Praktická část, která se nachází v druhé části této práce, je zpracována jednak dotazníkovým šetřením a následně doplněna kazuistikou chlapce s lehkým mentálním postižením, u kterého se rodiče snaží uplatňovat právě prožitkové učení. Zde jsou prezentovány podrobně popisné příklady prožitkového učení ve všedním životě žáka a ve škole.

Cílem praktické části bylo zmapovat povědomí o termínu prožitkové učení, jeho využívání a oblíbenost jednotlivých prostředků u lehce mentálně postižených dětí v mateřských školách a na 1. stupni základních škol speciálních a praktických v rámci hlavního města Prahy. Z výsledků dotazníkového šetření plyne, že pedagogové mají značné povědomí o prožitkovém učení a celkově ho u lehce mentálních dětí uplatňují v poměrně velké míře. Přesto si myslím, že by nebylo na škodu o tomto prostředku učení více informovat nejen pedagogické pracovníky, ale i rodiče a lidi, kteří se o osoby s mentálním postižením starají. Také vzhledem k tomu, že není žádná dostupná literatura, která by se zabývala prožitkovým učením z hlediska mentálního postižení. Dále by bylo zajímavé rozšířit výzkum nejen na jiné kraje či celou Českou republiku, ale i na již zmíněné rodiče. Což může být námětem pro další šetření.

Následně by bylo podnětné více upřesnit a sjednotit prostředky, skrze které se prožitkové učení uplatňuje. Vzhledem k tomu, že každý autor tyto prostředky prezentuje trochu jinak. Dále by bylo třeba ucelit jednotný název pro učení, kde je hlavním indikátorem prožitek. Více názvů může člověka trochu zmást, zda jde o totožnou metodu učení nebo pouze rozdílný název.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

1. BARKER, P., *Základy dětské psychiatrie*. 1.vyd. Jihlava: Triton, 2007. ISBN 978-80-7254-955-9.
2. BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B., PIPEKOVÁ, J., *Psychopedie. Texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-161-4.
3. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., et al., *Vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami IV*. 1.vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-201-7.
4. BAZALOVÁ, B., *Dítě s mentálním postižením*. 1.vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0693-4.
5. BENDO VÁ, P., ZIKL, P. *Děti s mentálním postižením ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3854-3.
6. BRICH CÍN, M. *Vůle a sebekontrola*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-753-4.
7. ČOČKA, O. *Nástin psychologie I pro doplňující pedagogické studium*. 1. vyd. Brno: Paido, 2001. ISBN: 80-85931-94-X.
8. ČOČKA, O. *Nástin psychologie II pro doplňující pedagogické studium*. 1. vyd. Brno: Paido, 2002. ISBN: 80-7315-016-6.
9. DOLEJŠÍ, M. *K otázkám psychologie mentální retardace*. Praha: Avicenum, 1973. ISBN 08-051-73.
10. Hartl, Hartlová. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
11. FRANIOK, P. *Vzdělávání osob s mentálním postižením*. 3. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě – pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7368-622-2.
12. HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkové pedagogické učení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.
13. HAVLÍNOVÁ, M. a kol. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-383-8.
14. HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-628-5.

15. JABKOVIČ, I., POŽÁR, L. *Všeobecná patopsychológia mentálne postihnutelných*, Iris. 1995 ISBN 80-88778-11-5.
16. JANOTOVÁ, D. *Mentální retardace*. In. ZVOLSKÝ P.: *Speciální psychiatrie*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-203-6 .
17. KERN, H. Et al. *Přehled psychologie*. 2.vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-426-5.
18. KELNAROVÁ, J., MATĚJKOVÁ, E. *Psychologie pro studenty zdravotnických oborů. 1. díl*. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3270-1.
19. KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
20. KOHOUT, J. *Základy obecné pedagogiky*. 2. vyd. Praha: UJAK, 2007. ISBN 978-80-86723-38-9.
21. KRÁLÍČEK, P. *Úvod do speciální neurofysiologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. ISBN: 80-7184-014-9.
22. KREJČÍŘOVÁ, O. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Eteria, 2002. ISBN 80-238-8729-7.
23. KREJČÍŘOVÁ, O. *Základy psychopedie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2623-5.
24. MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
25. NÝVLTOVÁ, V., *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. 2.vyd. Praha: Univerzita Jana Ámose Komenského, 2010. ISBN 978-80-867203-85-3.
26. PELÁNEK, Radek. *Zážitkové výukové programy*. vyd. 1. Praha: Portál, 2010, s. 11-16. ISBN 978-80-7367-656-8.
27. PIPEKOVÁ, J.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Paido, Brno 2006.
28. PIPEKOVÁ, J. 2004 *Pedagogika osob s mentálním postižením – psychopedie*. In VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. 2.vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-071-9.
29. PIPEKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M. *Terapie ve speciálně pedagogické péči*. 2.vyd. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-010-7.

30. RUISEL, I. *Základy psychologie inteligence*. 1.vyd., Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-425-7.
31. RUBINŠTEJNOVÁ, S. J. *Psychologie mentálně zaostalého žáka*. 3.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. SPN 06-40-17/3.
32. SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.
33. ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace: vzdělání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-060-7.
34. ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-506-7.
35. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-717-867-80.
36. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd. Praha: Portál, 2004a. ISBN 80-7178-802-3.
37. VÁGNEROVÁ, M. *Úvod do vývojové psychopatologie III: Vzdělávací handicap – postižení schopností nezbytných k učení*. Liberec: TU v Liberci, 2003. ISBN 80-708-366-95.
38. VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004b. ISBN 80-246-0841-3.
39. VÁŽANSKÝ, M., *Volný čas a pedagogika zážitku*. 1. Vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1993. ISBN 80-210-0428-2.
40. VÁŽANSKÝ, M., *Základy a cíle pedagogiky zážitku*. *Vychovávatel'*. 1994, roč. XXXVIII, č. 7-8, s. 17-18. ISSN 0139-6919.
41. VALENTA, M., KREJČÍŘOVÁ, O. *Psychopedie kapitoly z didaktiky mentálně retardovaných*. 1.vyd. Olomouc: Netopejr 1997. ISBN 80-902057-9-8.
42. VALENTA, M., MÜLLER, O.: *Psychopedie*, Parta 2003. ISBN 80-7320-039-2.
43. ZVOLSKÝ, P. a kol. *Speciální psychiatrie*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 1996, ISBN 80-7184-203-6.

Seznam použitých internetových zdrojů

1. JAROŠOVÁ, H. et al., *Moderní výukové metody v mateřské škole*. [online]. 2012 [cit. 2015-02-15]. Dostupné z:
http://www.mszoaikaji.cz/dokumenty/_Metodika%20MVM_www_zmensene.pdf
2. VESELÁ, J., *Prožitkové učení*. [online]. 19. 3. 2009 [cit. 2015-03-09]. Dostupné z:
<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/3028/PROZITKOVE-UCENI.html/>

Seznam ostatních zdrojů

1. Mezinárodní klasifikace nemocí. 10. Revize. Duševní poruchy a poruchy chování. Popis klinických příznaků a diagnostická vodítka. (Přel. Z angl. Orig.), 1.vyd. Praha: Psychiatrické centrum Praha, 1992. ISBN 80–85121–37-9.
2. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1.vyd. Praha: Tauris, 2006. ISBN 80-87000-00-5.
3. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. 1.vyd. Praha: Tauris, 2006. ISBN 80-87000-02-1.

SEZNAM ZKRATEK

CNS – Centrální nervová soustava

IVP – Individuální vzdělávací plán

MP – mentální postižení

RVP PV - Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

Seznam grafů

Graf 1: Nejvyšší dosažené vzdělání	58
Graf 2: Nejvyšší dosažené vzdělání 2	58
Graf 3: Pohlaví	59
Graf 4: Věk	60
Graf 5: Délka praxe	61
Graf 6: pedagogická profese	62
Graf 7: Působení ve školním zařízení	63
Graf 8: Znalost pojmu prožitkové učení	63
Graf 9: setkání s prožitkovým učením	64
Graf 10: Využívání prožitkového učení	65
Graf 11: Využívání prožitkového učení 2	65
Graf 12: Znalost forem prožitkového učení	66
Graf 13: Využívání forem prožitkového učení	67
Graf 14: Využívání prožitkového učení u LMP	68
Graf 15: Využívání prožitkového učení u LMP 2	68
Graf 16: Zastoupení ročníků	69
Graf 17: Využívání prožitkového učení ve vyučovacích hodinách	70
Graf 18: Nejčastější využívání prožitkového učení ve vyučovacích hodinách	71
Graf 19: Využívání prožitkového učení u dětí s LMP	72
Graf 20: Tři nejúčinnější způsoby prožitkového učení	73
Graf 21: Nejoblíbenější forma prožitkového učení u dětí	74

Seznam tabulek

Tabulka 1: Klasifikace mentální retardace.....	15
Tabulka 2: Nejvýraznější rysy myšlení a řeči MP.....	22
Tabulka 3: Nabídka vzdělávacích možností pro jedince s MP.....	39
Tabulka 4: Nejvýraznější rysy učení a sociální adaptace MP.....	43

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Dotazník	I
----------------------------	---

PŘÍLOHY

Příloha A – Dotazník

Vážení pedagogové,

tímto bych Vás chtěla poprosit o vyplnění anonymního dotazníku, který bude sloužit pouze pro účely diplomové práce s názvem *Prožitkové učení u dětí s lehkým mentálním postižením*. Dotazník je určen primárně pedagogům mateřských a základních škol speciálních se zaměřením na mentálně postižené děti. Jedná se o průzkum zaměřený na využívání prožitkového učení u dětí s lehkým mentálním postižením v praxi.

Vaše odpovědi budou zcela anonymní a data budou vyhodnocena souhrnně s odpověďmi dalších pedagogických pracovníků. Vyplnění dotazníku Vám zabere 3-5 minut.

Vámi zvolené odpovědi označte křížkem („X“), u některých otázek můžete označit i více odpovědí (u dané otázky je tato informace poznamenána). Neexistují žádné správné odpovědi, vše záleží pouze na Vaší zkušenosti.

Předem děkuji za Vaši pomoc a čas věnovaný tomuto dotazníku.

Helena Veselská, studentka Speciální pedagogiky, Univerzity J.A.Komenského

1. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- SŠ bez maturity
- SŠ maturitou
- VOŠ
- VŠ (bakalářský stupeň)
- VŠ (magisterský stupeň)
- VŠ (vyšší stupeň)
- Jiné

2. Jste:

- žena
- muž

3. Jaký je Váš věk?

- 20 – 25 let
- 26 – 30 let
- 31 – 35 let
- 36 – 40 let
- 41 – 45 let
- 46 – 50 let
- 50 a více let

4. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe

- 0 – 5 let
- 6- 10 let
- 11 – 15 let
- 16 – 20 let

- 21 – 25 let
 - 26 a více let
5. Jste vystudovaný (á)?
- Pedagog
 - Speciální pedagog
 - Asistent pedagoga
 - Vychovatel (ka)
 - Ostatní
6. Máte zkušenosti s výukou dítěte s lehkým mentálním postižením?
- Ano
 - Ne
7. V současné době působíte na:
- Speciální MŠ
 - Speciální ZŠ
 - Praktická ZŠ
8. Slyšel(a) jste někdy o prožitkovém (zážitkovém) učení?
- Ano
 - Ne
9. Kde jste se s tímto pojmem poprvé setkal(a)?
- Při studiu na SŠ
 - Při studiu VOŠ
 - Při studiu VŠ
 - Na školení/kurzu
 - Samostudiem z literatury/internetu
 - Od kolegů
 - Ostatní

Pro bližší vysvětlení termínu prožitkového učení si prosím přečtete následující odstavec.

“Prožitkové učení je učení hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, které podporují dětskou zvědavost a potřebu objevovat, podněcují radost dítěte z učení, jeho zájem poznávat nové, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti.“

Vzhledem k výše uvedené definici...

10. Využíváte prožitkové učení:
- Záměrně
 - Spíše záměrně
 - Spíše nezáměrně
 - Nezáměrně
11. Jaké konkrétní formy prožitkového učení znáte nebo jste o nich alespoň slyšela?
(můžete zaznačit více odpovědí)
- Záznamy
 - Audio
 - Video
 - Fotografie

- Diapozitivy
- Příběhy
 - Kniha
 - Povídka
 - Legenda
- Hra
- Dramatické zpracování
- Prostředí (př. Dopravní hřiště)
- Přednášky
- Hudba
- Výtvarné zpracování a jiná manuální činnost
- Procházky, výlety

12. Které z výše uvedených forem prožitkového učení využíváte při práci s dětmi (*můžete zaznačit více odpovědí*)

- Záznamy
 - Audio
 - Video
 - Fotografie
 - Diapozitivy
- Příběhy
 - Kniha
 - Povídka
 - Legenda
- Hra
- Dramatické zpracování
- Prostředí (př. Dopravní hřiště)
- Přednášky
- Hudba
- Výtvarné zpracování a jiná manuální činnost
- Procházky, výlety

13. Jak často tyto způsoby prožitkového učení ve výuce či při jiné práci s dětmi využíváte?

- Každý den
- 3x – 4x týdně
- 1x – 2x týdně
- 1x – 3x za měsíc
- 1x za 3 měsíce
- 1x za půl roku
- Méně často

14. ZŠ - Ve kterém ročníku ZŠ působíte?

- 1. Třída
- 2. Třída
- 3. Třída
- 4. třída
- 5. Třída

15. ZŠ – Ve kterých vyučovacích hodinách využíváte prožitkové učení (*můžete zaznačit více odpovědí*)
- Český jazyk
 - Matematika
 - Prvouka
 - Hudební výchova
 - Výtvarná výchova
 - Tělesná výchova
 - Pracovní vyučování
 - Přírodověda
 - Vlastivěda
 - Informatika
 - Ostatní
16. ZŠ – Ve které z vyučovacích hodin nejčastěji? (*označte pouze jednu odpověď*)
- Český jazyk
 - Matematika
 - Prvouka
 - Hudební výchova
 - Výtvarná výchova
 - Tělesná výchova
 - Pracovní vyučování
 - Přírodověda
 - Vlastivěda
 - Informatika
 - Jiné
17. Myslíte si, že je třeba využívat prožitkové učení u dětí s mentálním postižením ve větší míře než u běžných dětí
- Ano
 - Ne
18. Které způsoby prožitkového učení považujete za nejúčinnější při práci s dětmi mentálně postiženými (*můžete zaznačit maximálně 3 odpovědi*)
- Záznamy
 - Audio
 - Video
 - Fotografie
 - Diapozitivy
 - Příběhy
 - Kniha
 - Povídka
 - Legenda
 - Hra
 - Dramatické zpracování
 - Prostředí (př. Dopravní hřiště, les)
 - Přednášky
 - Hudba
 - Výtvarné zpracování
 - Procházky, výlety

19. Jaké se podle Vás líbí dětem nejvíce? (můžete zaznačit více odpovědí)

- Záznamy
 - Audio
 - Video
 - Fotografie
 - Diapozitivy
- Příběhy
 - Kniha
 - Povídka
 - Legenda
- Hra
- Dramatické zpracování
- Prostředí (př. Dopravní hřiště)
- Přednášky
- Hudba
- Výtvarné zpracování
- Procházky, výlety

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Bc. Helena Veselská

Obor: Speciální pedagogika

Forma studia: Prezenční studium

Název práce: Prožitkové učení u dětí s lehkým mentálním postižením

Rok: 2015

Počet stran textu bez příloh: 79

Celkový počet stran příloh: 5

Počet titulů českých použitých zdrojů: 43

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 2

Počet ostatních zdrojů: 3

Vedoucí práce: PhDr. Zoja Šedivá, Ph.D.