

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO
PRAHA**

Magisterské, kombinované studium

2011 – 2014

Diplomová práce

Petra Havlíková

**Charakteristika ZŠ praktických, ZŠ speciálních pro
žáky s mentálním postižením, výukové metody a jejich
úspěšnost**

Praha 2014

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Tomanová Jana Ph.D.

COMENIUS UNIVERSITY PRAGUE

Master, Combined Part time Studies

2011-2014

Diploma Thesis

Petra Havlíková

**Characteristics of the primary school, primary school
specifically for students with learning disabilities,
teaching methods and their success**

Prague 2014

The Diploma Thesis Work Supervisor:

Mgr. Tomanová Jana 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 použité literatury.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

Ve Světcí dne 03. 03. 2014

Petra Havlíková

Poděkování

Chtěla bych poděkovat Mgr. Tomanové Janě Ph.D. za odborné vedení, pomoc a rady při zpracování této práce. Poděkování patří i vedení a kolegům z Dětského domova Duchcov, Základní školy a Střední školy Duchcov. Jmenovitě bych chtěla poděkovat za poskytnutí údajů použitých v diplomové práci Bc. Anně Hirschové, Mgr. Ivetě Mutlové, Bc. Markétě Pikalové, Mgr. Tereze Záhorcové, Ing. Martinu Beránkovi.

Anotace

Tato diplomová práce se zaměřuje na vymezení základních pojmů týkajících se základní školy praktické a základní školy speciální. Do těchto typů škol se zařazují žáci s mentálním postižením.

Diplomová práce je rozdělena na dvě oblasti. Na část teoretickou a část praktickou.

V textu je podán nástin, jak přistupovat k dětem, které mají diagnózu LMP (LMR), jak komunikovat s těmito dětmi a jejich zákonnými zástupci. Dále pak charakteristika základních škol praktických a základních škol speciálních.

Uvádím také své zkušenosti z praxe a ze školy kde jsem zaměstnána. Diplomantka popisuje Romy, kteří ve větší míře navštěvují základní školu praktickou, zamyslím se nad otázkou, proč to tak je.

Část diplomové práce je věnována systému poradenských služeb. Dále se autorka věnuje různým typům výukových metod, které se dají použít u dětí s mentálním postižením.

V závěru jsou prezentovány získané poznatky s přihlédnutím na pozitiva a negativa výchovy a vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

Předložená diplomová práce je určena pro speciální pedagogy, učitele a vychovatele k inspiraci nebo k obohacení zkušeností.

Klíčové pojmy:

Diagnóza, lehké mentální postižení, ZŠ praktická, ZŠ speciální, výchova, výchova a vzdělávání na ZŠ praktické, výchova a vzdělávání na ZŠ speciální.

Annotation

This thesis concentrates on definition of basic concepts, regarding to practical schools and special primary schools. Students with mild mental disability are placed in to these types of schools.

The thesis is divided in to two parts – theoretical and practical. In the text the research outline how to be have to children with MMD, how to communicate with them and with their legal representatives. Moreover, there is a characteristic of practical school and special primary school.

I also state my experiences from school where I am employed. I focus on gypsies who mostly attend the practical school and I will reflect why it is like this.

One part of the thesis is dedicated to the system of consulting services. Further I pursue to different types of teaching methods which can be used for children with MMD.

In the conclusion there is presented obtained knowledge, considering pros and cons of training and education students with mild mental disability.

This thesis is designed for special education teachers, teachers and tutors to inspire or extend experiences.

Keyterms:

Diagnosis, mild mental disability, practical schools, specific developmental disorders of learning, education, education and education at the primary school, education and special education at the elementary school.

OBSAH

ÚVOD	11
1 CHARAKTERISTIKA ZÁKLADNÍCH ŠKOL PRAKTICKÝCH, PRAKTICKÝCH ŠKOL A SPECIÁLNÍCH ŠKOL	13
1.1 Základní škola praktická	13
1.2 Základní škola speciální.....	15
1.3 Praktická škola	18
2 PODMÍNKY PŘIJETÍ KE VZDĚLÁVÁNÍ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE PRAKTICKÉ, PRAKTICKÉ ŠKOLE, SPECIÁLNÍ ŠKOLE	21
2.1 Lehké mentální postižení	23
2.2 Středně těžké mentální postižení.....	24
2.3 Definice mentálního postižení a její rozdělení.....	25
3 PRÁCE SE SPECIFICKOU SKUPINOU ROMSKÝCH DĚTÍ	32
3.1 Romské děti na základních školách praktických a základních školách speciálních	33
3.2 Romští rodiče a škola.....	35
3.3 Romské děti a škola.....	36
4 SYSTÉM PORADENSKÝCH SLUŽEB	40
5 PŘEHLED ORGANIZAČNÍCH FOREM VYUČOVÁNÍ A VYUČOVACÍCH METOD	41
5.1 Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – hledisko	41
didaktické	41
5.2 Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – hledisko psychologické	42
5.3 Metody z hlediska myšlenkových operací – hledisko logické	43
5.4 Metody z hlediska fází výchovně-vzdělávacího procesu – hledisko procesuální.....	43

5.5 Metody z hlediska výukových forem a prostředků – hledisko organizační	43
5.6 Aktivizující metody – hledisko interaktivní	44
5.7 Kritéria výběru metod.....	44
6 CHARAKTERISTIKA TRADIČNÍCH METOD.....	46
6.1 Metody slovní.....	46
6.1.1 Přednáška	46
6.1.2 Metoda rozhovoru	47
6.1.3 Diskuse	47
6.1.4 Dialog	48
6.1.5 Metoda práce s učebnicí, knihou, textem	48
6.2 Metody názorně demonstrační	49
6.2.1 Informativní metodika	49
6.2.2 Narativní metodika	51
6.2.3 Operativní metodika	52
6.2.4 Integrativní metodika	52
6.2.5 Intuitivní metodika	53
6.3 Metody praktické.....	57
6.3.1. Instruktaž.....	57
6.3.2 Aktivizující metody výuky	57
7 ZÁKLADNÍ SKUPINY METOD	59
7.1 Diskusní metody	59
7.2 Situační metody	59
7.3 Didaktické hry	59
7.4 Inscenační metody	60
8 SYSTÉM PORADENSKÝCH SLUŽEB	61

9 ZMĚNY V NOVELE VYHLÁŠKY od 1. 9. 2011	62
10 PRAKTICKÁ ČÁST	65
10.1 Cíl výzkumu	65
10.2 Zkoumaný vzorek	66
10.3 Formulace hypotéz.....	66
10.4 Výzkumné metody	67
10.4.1 Nestandardizovaný dotazník	67
10.4.2 Analýza spisové dokumentace	67
10.4 Sběr dat.....	68
11 ANALÝZA DAT	69
11.1 Závěry.....	125
ZÁVĚR	129
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	131
Seznam tabulek	138
Seznam použitých symbolů a zkratek	139

ÚVOD

**„S pomocí knih se mnozí stávají
učenými i mimo školu. Bez knih
pak nebývá učený nikdo ani ve škole.“**

J. A. Komenský

Problémů, které trápí dnešní společnost, je celá řada. Některé z nich lze vyřešit v krátkodobém časovém horizontu, některé problémy přetrvávají dlouhá léta a je pravděpodobné, že se s nimi budou potýkat i budoucí generace. Základní školy praktické v současné době balancují na hranici existence. Žáci, kteří navštěvují tyto školy, mají většinou nějaký typ mentální retardace a další různé poruchy se kterými se může setkat každý člověk, nejen učitel či speciální pedagog. Z praxe můžeme potvrdit, že podvědomí rodičů o těchto poruchách a mentálním postižení, možnostech působení na dítě a možnostech vzdělávání, je omezené. A proto, když rodiče vyhledávají pomoc speciálního pedagoga, učitel by jim měl umět problematiku obecně vysvětlit a v základních věcech poradit. To samozřejmě vyžaduje, aby on sám se v dané problematice orientoval.

Z těchto důvodů se autorka rozhodla, že by bylo vhodné nalézt odpovědi. Stále jsou zde otázky týkající se problematiky zrušení základních škol praktických a základních škol speciálních. Zamysleme se nad otázkami, jejich významem nejen pro žáky, ale i pro jejich rodiče.

V teoretické části je definována charakteristika základních škol praktických a základních škol speciálních. Další kapitola je pak věnována lehkému mentálnímu postižení a lehké mentální retardaci. Ve třetí kapitole jsou části, které budou věnovány individuálnímu přístupu k dětem s lehkým mentálním

postižením. Dále pak systému poradenských služeb, předpisům upravující hodnocení a klasifikaci žáků s LMP.

V praktické části jsou pak zjišťována řešení problémů vzdělávání a výchovy žáků s LMP.

Cílem této diplomové práce je nalézt možná řešení vzdělávání a výchovy na základní škole praktické. Diplomantka bude zkoumat, jaké výukové metody jsou nejvíce používány na základní škole praktické, základní školy speciální. Zjistit jejich význam a přínos pro žáky i rodiče.

1 CHARAKTERISTIKA ZÁKLADNÍCH ŠKOL PRAKTICKÝCH, PRAKTICKÝCH ŠKOL A SPECIÁLNÍCH ŠKOL

1.1 Základní škola praktická

Základní škola praktická je určena především pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o žáky se zdravotním postižením – lehké mentální postižení. Výchovně vzdělávací práce je zaměřena na celkový rozvoj osobnosti žáka, na poskytování vědomostí, dovedností a návyků potřebných k uplatnění žáků v intaktní společnosti. Cílem je vybavit žáky vším potřebným pro další vzdělávání na školách poskytujících odpovídající typ vzdělávání.

Je tedy určena pro takové žáky, kteří by úspěšně nezvládli učivo podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy. Vyučovací předměty jsou velmi podobné jako na základní škole, ale obsah a rozsah je přizpůsoben schopnostem těchto žáků. Velký důraz je kladen na praktický život, proto je zde počet hodin pracovní výchovy navýšen. Po skončení základní školy praktické mohou pokračovat v dalším vzdělávání. Vyučování probíhá podle Školního vzdělávacího plánu, který vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro Základní vzdělávání-příloha upravující vzdělávání žáků s LMR.¹

Není však pravda, že instituce vzdělávající lehce mentálně postižené žáky nemá oporu ve školském zákonu. Je tam v přechodných ustanoveních řečeno, že „základní škola praktická podle dosavadních právních předpisů je základní školou podle tohoto zákona“ a mezi vyjmenovanými druhy škol žádnou speciální školu nenajdete. Na jiném místě se ale říká, že kraj zřizuje a zrušuje základní školy pro děti a žáky se zdravotním postižením. V další pasáži najdete ustanovení, že zdravotním postižením je i mentální postižení

¹Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Zpracovaný podle RVP pro základní vzdělávání - upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. DD, ZŠ a SŠ p. o. Duchcov. 2007. 229 s.

nebo také třeba vývojové poruchy učení nebo chování. Zmiňovaná vyhláška pak jasně mluví o speciálních školách i o základní škole praktické, která vzdělává děti s lehčím mentálním postižením.²

Žáci s lehkým mentálním postižením navštěvují základní školu praktickou (dříve zvláštní školu). Pojem „praktická“ zdůrazňuje vybavenost školy cvičnými byty, dílnami zaměřenými na práci s různým materiálem (dřevo, kov, keramika). Základní škola praktická se člení na 1. stupeň (první až pátá třída) a 2. stupeň (šestá až devátá třída). Seznam předmětů je srovnatelný s běžnou základní školou, ale hodinová dotace na jednotlivé předměty je nižší a obsah učiva není tak rozsáhlý, jako na běžných základních školách. Na základní škole praktické se žáci vzdělávají podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání – přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Po ukončení základní školy praktické získá žák základní vzdělání (při ukončení běžné základní školy jde rovněž o získání základního vzdělání).

Základní vzdělávání dle školského zákona cituje: Vyhláška 73/2005 Sb. O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

2) Vyrovnávacími opatřeními při vzdělávání žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním se pro účely rozumí využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga. Škola tato opatření poskytuje na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, průběhu a výsledků jeho vzdělávání, popřípadě ve spolupráci se školským poradenským zařízením.

²Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, (školské zákony). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004.

(3) Podpůrnými opatřeními při vzdělávání žáků se zdravotním postižením se pro účely rozumního využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic

a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.

(6) Za žáka se sociálním znevýhodněním se pro účely poskytování vyrovnávacích opatření podle odstavce 2 považuje zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.³

Součástí základních škol praktických jsou i třídy pro žáky se středně těžkým mentálním postižením a to základní školy speciální.

1.2 Základní škola speciální

Základní škola Speciální je určena žákům se středně těžkým mentálním postižením. Školu navštěvují i žáci, kteří mohou mít až hluboké mentální postižení, a děti s autismem.

Při výuce vycházíme z individuálních potřeb jednotlivých žáků a podle individuálních programů. Cílem je to, aby zde děti získaly takové vědomosti a návyky, které umožní co nejsnadnější zapojení do společenského života. Učí se základům čtení, psaní a počítání. Velmi důležitý aspekt je rozvíjení komunikačních dovedností, samostatnosti a nezávislosti na okolí.

³Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, (školské zákony). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004.

Vyučuje se podle vzdělávacích programů pomocné školy a rehabilitačního vzdělávacího plánu pro pomocnou školu. Žáci, kteří jsou vyučováni dle rehabilitačního vzdělávacího programu, mají střední a hluboké mentální postižení. Tito žáci nejsou schopni zvládnout výuku podle vzdělávacího programu pro ZŠS (dříve - Pomocná škola).

Pro tyto žáky je charakteristické individuální vyučování. Vzhledem k jejich postižení je výchovně vzdělávací činnost zaměřena na rozvíjení komunikačních dovedností, které jim umožní navazovat kontakty s jejich blízkým okolím i intaktní společnosti. Výchovně vzdělávací činnost je také zaměřena na rozvíjení samostatnosti, aby dosáhli její co nejvyšší míry ve společnosti.

Pedagogové pracují různými alternativními formami výuky, využívají kompenzační a stimulační pomůcky. Cílem pedagogů je rozvíjet u těchto dětí estetické cítění, podporovat jejich zájmy, především pak v oblasti hudební, výtvarné a pracovní.

Žáci se středně těžkým, těžkým a hlubokým mentálním postižením mohou navštěvovat základní školu speciální (dříve pomocná škola). Ta se zaměřuje na rozvoj oblasti poznatků o společnosti, dále na základní návyky sebeobsluhy, praktických činností a maximální možnou míru osvojení si dovedností trivie (čtení, psaní, počítání). Doba docházky do základní školy speciální činí deset let (tedy o rok více než běžná základní škola a základní škola praktická). Základní škola speciální se rovněž skládá ze dvou stupňů: 1. stupeň (první až šestý ročník) a 2. stupeň (sedmý až desátý ročník).⁴

Žáci jsou vzděláváni podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní školu speciální, který se skládá ze dvou částí:

- Díl I se zaměřuje na vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením.

⁴Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Zpracovaný podle RVP pro základní vzdělávání - upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. DD, ZŠ a SŠ p. o. Duchcov. 2007. 229 s.

- Díl II obsahuje vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami.

Rehabilitační program pomocné školy se dříve zaváděl jako alternativa ke vzdělávání na bývalých pomocných školách (dnešní základní škola speciální). Je určen žákům s těžkým a hlubokým mentálním postižením na základních školách speciálních.⁵

Česká legislativa zmiňuje i jiný způsob plnění povinné školní docházky, o kterém se zmiňuje § 40–42 školského zákona. Jiný způsob plnění povinné školní docházky může být individuální vzdělávání.⁶

Individuální vzdělávání je taková forma, kdy žák plní povinnou školní docházku, aniž by pravidelně docházel na výuku v budově školy. V tomto případě jde o formu, která není přímo učena dětem s mentálním postižením, lze ji však jako alternativu využít. S individuálním vzděláváním musí souhlasit ředitel školy na základě žádosti zákonného zástupce. Individuální vzdělávání lze realizovat pouze na prvním stupni základní školy. Prakticky výuka probíhá tak, že dítě je vzděláváno ve svém přirozeném prostředí (domov, zařízení sociálních služeb) a přezkoušení probíhá každé pololetí ve škole.

K zajištění vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením je kompetentní krajský úřad, a to na základě vyjádření a doporučení školského poradenského zařízení a praktického lékaře. Krajský úřad pověří základní školu speciální nebo speciálně pedagogické centrum zajištěním metodické a pedagogické podpory při vzdělávání těchto žáků. Vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením se realizuje, pokud nepříznivý zdravotní, popřípadě psychický stav dítěte nedovoluje docházku do školy (u žáka

⁵Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Zpracovaný podle RVP pro základní vzdělávání - upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. DD, ZŠ a SŠ p. o. Duchcov. 2007. 229 s.

⁶Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, (školské zákony). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004.

je přítomno kombinované postižení, závažné tělesné postižení, případně zásadní zdravotní obtíže).

V rámci školního věku lze využít systém speciálně pedagogických center. Speciálně pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny jsou školská poradenská zařízení. Činnost speciálně pedagogických center je ukotvena ve vyhlášce č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.⁷

Speciálně pedagogické centrum může dítě s mentálním postižením navštěvovat od tří let věku do doby ukončení vzdělávání (zpravidla základního, ve výjimečných případech středního). Do speciálně pedagogického centra je možné s dítětem docházet, nebo pracovníci centra sami navštěvují školy a školská zařízení, kde se vzdělávají žáci s mentálním postižením, a za závažných podmínek i rodiny dítěte s mentálním postižením. Děti s mentálním postižením mohou navštěvovat speciálně pedagogická centra případně speciálně pedagogická centra pro děti s více vadami [cit. 2013-08-20].⁸

1.3 Praktická škola

Praktická škola dvouletá poskytuje střední vzdělávání, je určena pro žáky s mentálním postižením, kteří ukončili povinnou školní docházku na základní škole, základní škole praktické či základní škole speciální. Praktická škola se liší dobou docházky. Může být buď roční, nebo dvouletá. První typ je určen absolventům základní školy speciální (žákům s těžkým mentálním postižením, žákům s kombinovaným postižením). Vzdělání na praktické škole je zaměřeno

⁷Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/16096>, <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005sb1>. [cit. 2013-08-20]

⁸Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, (školské zákony). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004.

více na oblast praktického života a na jednoduché manuální činnosti. Studenti jsou vzděláváni podle Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání praktická škola jednoletá.

Praktická škola dvouletá je určena rovněž absolventům základní školy praktické (žákům se středně těžkým mentálním postižením nebo žákům s lehkým mentálním postižením v kombinaci s postižením jiným). Vzdělání je opět zaměřeno na praktické činnosti s důrazem na rozšíření všeobecného vzdělání, získání základních pracovních návyků, přípravu na vykonávání jednoduchých pracovních činností. Studenti jsou vzděláváni podle Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělávání praktická škola dvouletá.

Obecně platí, že žáci s mentálním postižením si mohou zvolit k dalšímu studiu jakoukoliv střední školu při splnění dvou podmínek. První je dosažení základního vzdělání (absolvováním základní školy či základní školy praktické) a druhou podmínkou je splnění přijímacího řízení na zvolený typ školy. Přímou pro žáky s mentálním postižením jsou zřízena odborná učiliště a praktické školy.

Odborná učiliště jsou primárně určena pro absolventy základní školy praktické. Výuka se skládá z mnoha různých oborů (orientovaných na manuální práce, těžištěm výuky jsou praxe/stáže), jednotlivé učební plány jsou redukovány. Doba trvání výuky jsou dva, případně tři roky, výstupem získá absolvent výuční list.⁹

Jak je stanoveno v RVP: *„Učitelé využívají aktivního tvořivého vyučování zaměřeného na zvyšování samostatnosti žáků. Podle schopností a zájmu jednotlivých žáků upravují učivo – obsah buď rozšíří, nebo zredukují tak, aby každý žák zažíval ve škole úspěch. Při vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je důležité zabezpečit potřebné*

⁹Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, (školské zákony). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004.

podmínky, volit vhodné přístupy a vytvářet ve třídě i ve škole příznivé společenské klima“[2007; S. 9].¹⁰

Je na místě zmínit, že základní vzdělávání souvisí s plněním povinné školní docházky, která trvá v České republice devět let (to platí i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami). Základní vzdělávání navazuje na výchovu v rodině a v předškolních institucích. Počátek školní docházky připadne obvykle na šestý rok věku dítěte (ačkoli v současné praxi se stává běžným odklad o jeden rok). Nejpozději musí dítě započít plnění povinné školní docházky v osmi letech věku. Základní školu může dítě navštěvovat do sedmnácti let věku (žák může na prvním i druhém stupni opakovat jeden ročník, aniž by byl vyloučen z příslušné základní školy). Pokud zákonný zástupce požádá ředitele školy o prodloužení a ten vyhoví, lze tuto hranici posunout o jeden rok (u žáků se zdravotním postižením až na věk dvaceti let a u žáků s kombinovaným postižením až na věk dvaceti šesti let, avšak výhradně se souhlasem zřizovatele školy). Žák s mentálním postižením se může vzdělávat v běžné základní škole, základní škole praktické nebo základní škole speciální. Docházka do základní školy speciální nebo základní školy praktické je podmíněna vyjádřením a doporučením školského poradenského zařízení (viz níže) a písemným souhlasem zákonného zástupce žáka. V běžné základní škole může být žák s mentálním postižením vzděláván formou individuální nebo skupinové integrace (viz výše). Z hlediska školského zákona má každé dítě s mentálním postižením právo na integraci ve spádové škole.¹¹

¹⁰ Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Zpracovaný podle RVP pro základní vzdělávání - upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. DD, ZŠ a SŠ p. o. Duchcov. 2007. 229 s.

¹¹ Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, (školské zákony). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004.

2 PODMÍNKY PŘIJETÍ KE VZDĚLÁVÁNÍ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE PRAKTICKÉ, PRAKTICKÉ ŠKOLE, SPECIÁLNÍ ŠKOLE

Základní škola praktická, speciální i praktická škola, je určena přednostně pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o žáky se zdravotním postižením – lehké mentální postižení, středně těžké mentální postižení.

Podle zákona: MŠMT z.561/2004 Sb. o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Zařazování žáků se zdravotním postižením do speciálního školství:

- Zařazení žáka se zdravotním postižením do některé formy speciálního vzdělávání podle § 3 provádí ředitel školy na základě doporučení školského poradenského zařízení a souhlasu zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka.
- Zařazení žáka se zdravotním postižením do některé formy speciálního vzdělávání může předcházet diagnostický pobyt tohoto žáka ve škole, do níž má být vřazen a to v délce 2 až 6 měsíců.
- Dojde-li k významné změně speciálních vzdělávacích potřeb žáka se zdravotním postižením, zařazení tohoto žáka do režimu speciálního vzdělávání přezkoumá školské poradenské zařízení a případně navrhne úpravu tohoto režimu. V příp. přeřazení do jiného vzdělávacího programu zařadí ředitel školy žáka do ročníku, který odpovídá dosaženým znalostem a dovednostem žáka.¹²

¹²Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, (školské zákony). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004.

Podle RVP: „Klienti základních škol praktických, praktických škol a speciálních škol, než jsou přijati do takovéto školy, musí projít vyšetřením v Pedagogicko-psychologické poradně, kde se provádí pedagogické a psychologické vyšetření. V PPP se také konzultují problémy různého zaměření. Odborníci z PPP vyšetřují žáky, poskytují pedagogům i rodičům odbornou pomoc“[2007; S. 7].¹³

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání neboli školský zákon:

§9: Zařazování žáků se zdravotním postižením do speciálního vzdělávání

(1) Žáka lze zařadit do školy, třídy nebo studijní skupiny zřízené pro žáky se zdravotním postižením nebo převést do vzdělávacího programu upraveného pro žáky se zdravotním postižením jen:

a) na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení, jehož součástí je navržení konkrétních podpůrných opatření,

b) po projednání se zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem, včetně poskytnutí srozumitelného poučení podle přílohy k této vyhlášce; přiměřeného poučení se dostane také nezletilému žákovi,

c) s informovaným souhlasem uděleným zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem na formulář zpracovaný podle přílohy k této vyhlášce v případě základního vzdělávání.

(2) Zařazení žáka podle odstavce 1 může předcházet diagnostický pobyt. Diagnostický pobyt trvá, jde-li o zařazení do formy vzdělávání podle § 3 odst. 1 písm. a) nebo b), 2 až 6 měsíců, a jde-li o zařazení do formy vzdělávání podle § 3 odst. 1 písm. c) nebo d), 1 až 3 měsíce. Po dobu diagnostického pobytu zůstává žák žákem původní školy. Ustanovení § 9 odst. 1 se použije obdobně. O průběhu diagnostického pobytu vydá školské poradenské zařízení zletilému žáku nebo zákonnému zástupci žáka zprávu a doporučení obsahující návrhy

¹³Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Zpracovaný podle RVP pro základní vzdělávání - upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. DD, ZŠ a SŠ p. o. Duchcov. 2007. 229 s.

vzdělávání žáka. Zpráva a doporučení se vydávají nejpozději do 30 dnů ode dne ukončení diagnostického pobytu.¹⁴

2.1 Lehké mentální postižení

Výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základní škole speciální probíhá podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění a v souladu s vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Podpůrnými opatřeními při speciálním vzdělávání se pro účely této vyhlášky rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic

a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě, oddělení, studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.

15

Žákům s mentálním postižením vychází výuka organizačně, ale i obsahově vstřícně. Škola zajišťuje materiálně technické vybavení a další vhodné podmínky. Vzdělávání umožňuje zažít radost a pocit z úspěchu. Žákům, kterým se vzhledem k jejich diagnózám toho nedostávalo. V základní škole praktické jsou vzděláváni žáci, jejichž postižení se obvykle pohybuje v pásmu lehkého až středně těžkého mentálního postižení.

¹⁴Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, (školské zákony). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004.

¹⁵Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Zpracovaný podle RVP pro základní vzdělávání - upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. DD, ZŠ a SŠ p. o. Duchcov. 2007. 229 s.

Důležitá je spolupráce s rodinou, individuální péče pedagogů i zájem a pochopení spolužáků.

Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním probíhá výuka těchto žáků ve všech třídách na 1. a 2. stupni základní školy. Skupinu dle zákona tvoří žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy; s nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů.

2.2 Středně těžké mentální postižení

Základní škola speciální se zabývá vzděláváním žáků se středně těžkým mentálním postižením.

Vychází z RVP ZŠS a musí respektovat školské zákony. Také odpovídá potřebám žáků se zdravotním postižením, respektuje sníženou úroveň rozumových schopností žáků, respektuje fyzické a pracovní předpoklady žáků.

Zde je také stanovená základní vzdělávací úroveň školy, která podporuje přípravu na integraci do intaktní společnosti a získání pracovního uplatnění.

Základní škola speciální taktéž vede žáky ke zdravému životnímu stylu, toleranci a ohleduplnosti k ostatním lidem. Jsou zde kladeny hodnoty lidského života a vědomí práv, pro osvojení si povinností všech občanů.

Snaží se zvýšit podíl samostatnosti žáků a naučit žáky samostatně řešit úkoly. Školy musí učit žáky, pracovat s veškerými informacemi tak, aby je uměli dále využívat, a v neposlední řadě se zaměřit na komunikační dovednosti žáků. Výuku bychom měli propojit s praxí, jelikož lépe chápou, pokud vše vidí

a mohou si osahat. Tudíž bychom se měli zúčastňovat různých akcí konaných Úřadem práce, realizovat exkurze, využívat dny otevřených dveří i v jiných typech škol.¹⁶

¹⁶Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, (školské zákony). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004.

2.3 Definice mentálního postižení a její rozdělení

Definice mentálního postižení (LMP, STMP): Tak jak dochází ke změnám v chápání postižení, jsou aktualizovány definice postižení. Nemůžeme tedy vybrat pouze jednu a považovat ji za správnou. Světová zdravotnická organizace například definuje mentální postižení jako: *“Stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Postižení se může vyskytnout bez nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami“* (WHO, MKN-10).

Jiná definice hovoří o: *„Neschopnosti dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje (méně než 70% normy), přestože byl takový jedinec přijatelným způsobem výchovně stimulován“* (Vágnerová 2004 In Škoda, Fischer 2008).¹⁷

Další definice říká: *„Mentální retardace je vrozený stav, který se vyznačuje omezením rozumových a adaptivních schopností, tedy nedošlo k přiměřenému a úplnému rozvoji mentálních schopností člověka. Adaptivními schopnostmi máme na mysli schopnost člověka jednat samostatně na úrovni svého věku a v rámci dané kulturní normy. Poznávací, řečové, pohybové a sociální dovednosti jsou oproti průměru výrazně sníženy. Tito lidé mají potíže s adaptací a flexibilitou myšlení“*.¹⁸

V současnosti se při snaze vymezit mentální postižení uplatňuje více přístupů, které berou v úvahu různé úhly pohledu na problematiku mentálního postižení. Od těchto přístupů se dále odvíjí služby, které jsou handicapovaným poskytovány. I člověk s postižením by měl prožívat spokojený život jako lidé

¹⁷FISCHER, S. a ŠKODA, J. 1972-. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Slavomil Fischer, Jiří Škoda. Vyd. 1. Praha: Triton. 2008. 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0 (brož.)

¹⁸ČADILOVÁ, V., JŮN, H. a THOROVÁ, K. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Vyd. 1. Praha: Portál. 2007. 248 s. ISBN 978-80-7367-319-2

bez postižení. Poskytovaný servis by se měl zaměřit spíše na odstraňování vylučujících bariér ve vnějším prostředí. Tento sociální model předpokládá, že nemůžeme mluvit o mentálním postižení, aniž bychom zároveň nehovořili o prostředí, ve kterém se daný člověk pohybuje. Tentýž člověk proto může být dle Lečbycha: „*v určitém prostředí chápán jako člověk s mentálním postižením, zatímco v jiném prostředí o mentálním postižení hovořit nelze*“. Rozlišujícím znakem není otázka jedincovy adaptace na dané prostředí, ale podpora, kterou potřebuje, aby v daném prostředí mohl plnohodnotně žít (Lečbych, 2008).¹⁹

Světová zdravotnická organizace dělí v desáté revizi mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10) mentální postižení do šesti kategorií podle inteligenčního kvocientu následovně:

- lehká mentální postižení (IQ 50–69);
- střední mentální postižení (IQ 35–49);
- těžká mentální postižení (IQ 20–34);
- hluboká mentální postižení (IQ pod 20);
- jiná mentální postižení;
- neurčená mentální postižení.

Hlavním kritériem této klasifikace zůstává inteligenční kvocient (IQ). Zde je třeba připomenout, že zjištěná hodnota IQ nám u jedince sice nabízí relativně objektivní posouzení jeho rozumových schopností, na druhou stranu ale poskytuje informace „pouze“ o nedostatcích rozumové úrovně jedince bez zdůraznění jeho ostatních schopností či silných stránek. Pro společenský život člověka s kterýmkoli stupněm mentálního postižení je však důležité i hledisko

¹⁹LEČBYCH, M. 1980- Univerzita Palackého. Filozofická fakulta. *Mentální retardace v dospívání a mladé dospělosti. Martin Lečbych*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 248 s. il. Monografie. Nad názvem: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-244-2071-4 (brož.).

tvůrčí a praktické, či takzvaná emocionální inteligence (Valenta, 2003 In Šiška, 2005).²⁰

Ta zahrnuje uvědomění si sebe samého, vytrvalost, kontrolu impulzů, empatii (vcítění se do druhých) a naději nebo optimismus (Ruisel, 2000 In Švarcová).²¹

Hodnota IQ by tedy v diagnostice jedinců s mentálním postižením měla představovat orientační a ne stěžejní parametr. V kategoriích níže, jsou popsány znaky společné pro jedince s daným stupněm mentálního postižení na základní škole praktické, praktické škole a speciální škole. Zdůrazňuji však, že vzhledem k individualitě každého jedince nelze k lidem s mentálním postižením přistupovat pouze na základě těchto charakteristik.

Lehké mentální postižení – Lehká mentální retardace, IQ 50-69 (F70)

Jedná se o nejrozšířenější formu retardace. Vývoj v dětském věku již bývá mírně opožděný. Ve škole mívají potíže s učením, základní školní dovednosti jsou schopné zvládnout, a to zhruba do úrovně 10-11 let. Všechny obvykle selhávají v abstraktních předmětech a logických operacích. U některých se objevují výraznější problémy s psaním, čtením, počítáním (dysgrafické, dyslektické a dyskalkulické obtíže při lehké MR).²²

Tyto děti dovedou respektovat některá pravidla, ale v jejich projevu chybí většina abstraktních pojmů, užívají jen konkrétní označení pro určitou věc. Skoro všechny děti dosáhnou nezávislosti v osobní péči a praktických domácích dovednostech, i když je vývoj pomalejší. Z toho vyplývá možnost uplatnění těchto jedinců na trhu práce. Velký vliv mívá dědičnost nebo sociokulturní znevýhodněné prostředí. Bývá opožděný vývoj řeči, slovní zásoba je nepřiměřená k věku. Toto dítě není zvidavé a vynalézavé jako jeho

²⁰ŠIŠKA, J. 1968-. *Mimořádná dospělost: edukace člověka s mentálním postižením v období dospělosti*. Jan Šiška. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. 100 s. ISBN 80-246-0992-4.

²¹RUISEL, I. *Základy psychologie inteligence*. Imrich Ruisel; [ze slovenštiny přeložil Petr Bakalář]. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 183 s. ISBN 80-7178-425-7.

²²ČADILOVÁ, V., JŮN, H. a THOROVÁ, K. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Vyd. 1. Praha: Portál. 2007. 248 s. ISBN 978-80-7367-319-2

vrstevníci. Většinou se LMP diagnostikuje až ve věku školní docházky, kdy začíná mít dítě velké potíže. Takové dítě má omezené logické, abstraktní i mechanické myšlení, bývá opožděná jemná i hrubá motorika. Po emocionální stránce se objevuje často afektivní labilita. Osnovy běžné základní školy nejsou schopni plně zvládnout. Proto se tito žáci většinou vzdělávají na základních školách praktických podle odpovídajícího vzdělávacího programu, při splnění určitých podmínek je možné i takové dítě integrovat do běžné základní školy. Většinu jedinců (z horní hranice LMR) lze také zaměstnávat v dělnických profesích.²³

Střední mentální postižení – Středně těžká mentální retardace, IQ 35-49 (F71)

Děti se středně těžkou MR za dobu školní docházky většinou zvládnou elementární základy trivia (čtení, psaní, počítání). Úroveň řeči bývá značně variabilní.²⁴

Učení je u těchto dětí limitováno na mechanické učení. K fixování vědomostí a dovedností je třeba častého opakování. Jsou schopny zvládat běžné návyky

a jednoduché dovednosti, především v oblasti sebeobsluhy. Pokud nejsou limitováni rychlostí a přesností, mohou vykonávat jednoduché pracovní úkony, které jim jsou zadány. Tito jedinci mají opožděný vývoj chápání a používání řeči- vše přetrvává do dospělého věku. Také je opožděná a omezená schopnost postarat se o svou osobu.

Vzdělávají se podle odpovídajícího vzdělávacího programu základních škol speciálních a mohou pokračovat v navázání studia na praktické škole. Po tomto

²³Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Zpracovaný podle RVP pro základní vzdělávání - upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. DD, ZŠ a SŠ p. o. Duchcov. 2007. 229 s.

²⁴ČADILOVÁ, V., JŮN, H. a THOROVÁ, K. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Vyd. 1. Praha: Portál. 2007. 248 s. ISBN 978-80-7367-319-2

typu vzdělávání mohou vykonávat jednoduchou manuální činnost pod odborným dohledem nebo v chráněných dílnách.²⁵

Těžká mentální postižení - Těžká mentální retardace, IQ 20-34 (F72)

Děti s tímto stupněm mentálního postižení jsou v dospělosti schopny chápat základní souvislosti a vztahy. Omezení je velmi zřejmé i v oblasti řeči. Osvojí si několik artikulovaných slovních spojení, která používají nepřesně. Někdy nemluví vůbec. Většinou trpí velkým stupněm poruchy motoriky a dalšími přidruženými vadami, vše závisí na vývoji CNS. Jejich učení je značně limitováno a vyžaduje dlouhodobé úsilí. Přesto je pomocí systematické, kvalifikované rehabilitační a výchovné péče možné přispět k rozvoji motoriky

a komunikačních schopností, rozumových schopností a soběstačnosti těchto jedinců, což se projeví na zlepšení kvality jejich života. Vzdělávání je velmi omezené a odpovídá vzdělávacímu programu na základní škole speciální.²⁶

Hluboká mentální postižení – Hluboká mentální retardace, IQ je nižší než 20 (F73)

Postižení jedinci jsou těžce omezeni ve své schopnosti porozumět požadavkům či instrukcím nebo jim vyhovět. Většina osob z této kategorie je imobilní nebo výrazně omezená v pohybu. Postižení bývají inkontinentní a přinejlepším jsou schopni pouze rudimentární neverbální komunikace. Mají nepatrnou či žádnou schopnost pečovat o své základní potřeby a vyžadují stálou pomoc a stálý dohled. Možnosti jejich výchovy a vzdělávání jsou velmi omezené. IQ nelze přesně změřit, je odhadováno, že je nižší než 20. Chápání a používání řeči je přinejlepším omezeno na reagování na zcela jednoduché požadavky. Lze dosáhnout nejzákladnějších zřetelně prostorových orientačních

²⁵ Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Zpracovaný podle RVP pro základní vzdělávání - upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. DD, ZŠ a SŠ p. o. Duchcov. 2007. 229 s.

²⁶ Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Zpracovaný podle RVP pro základní vzdělávání - upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. DD, ZŠ a SŠ p. o. Duchcov. 2007. 229 s.

dovedností a postižený jedinec se může při vhodném dohledu a vedení podílet malým dílem na praktických sebeobslužných úkonech.²⁷

Ve většině případů lze určit organickou etiologii. Běžné jsou těžké neurologické nebo jiné tělesné nedostatky postihující hybnost, epilepsie, poškození zrakového a sluchového vnímání. Obzvláště časté, a to především u mobilních pacientů, jsou nejtěžší formy pervazivních vývojových poruch, zvláště atypický autismus.²⁸

Mírná mentální retardace:

Existuje ještě další kategorie s názvem mírná mentální retardace (IQ 85 – 69). Je to kategorie, do níž spadají jedinci s opožděným rozumovým vývojem. K zaostávání došlo tedy z jiných příčin než je organické poškození mozku, proto lidé s takovýmto IQ nejsou považováni za mentálně retardované. Výchova, vzdělávání jedinců s mentální retardací je celoživotní proces, charakterizovaný nutností stálého opakování, prohlubováním znalostí a dovedností. Základy výchovy se nacházejí především v rodině. Problémem je však to, že výsledky se dostávají jen zvolna a pokroky jsou téměř nepozorovatelné.

• Mentální retardace může vzniknout ve třech obdobích:

- Prenatálním (před narozením dítěte) - kvůli infekci matky během těhotenství, jejímu špatnému životnímu stylu, úrazu;
- Perinatálním (během porodu nebo těsně po něm) - porod může být protražovaný (dlouhotrvající), může dojít k hypoxii plodu, tedy k nedostatku kyslíku.,
- Postnatálním (po porodu do 2 let věku dítěte) - infekce, úrazy, záněty

²⁷ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I. 1941. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Iva Švarcová. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 178 s. tabulky. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-506-7.

²⁸ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I. 1941. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Iva Švarcová. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 178 s. tabulky. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-506-7.

mozku, těžká žloutenka, špatná výživa. Svou roli zde hraje i dědičnost a specifické genetické příčiny jako například chromozomální aberace, která způsobuje Downův syndrom.

3 PRÁCE SE SPECIFICKOU SKUPINOU ROMSKÝCH DĚTÍ

K tomu, aby si žák dostatečně rozvinul a osvojil požadavky, které na něj školský systém klade, je nutný specifický přístup pedagoga k dítěti s lehkým mentálním postižením. To však vyžaduje i znalosti pedagoga z oblasti této problematiky. Pokud pedagog nezná problematiku lehkého mentálního postižení, může tomu být proto, že je nezkušený. Individuální, speciální pozornost a péče věnovaná dítěti, je nezbytná po celou dobu školní docházky do školských zařízení.

V České republice se individuální přístup k dětem s poruchou začal vyvíjet v 70. letech 20. století, kdy byla v r. 1978 vydána první vyhláška zabývající se touto problematikou, a od této doby je přístup stále rozšiřován.²⁹

- V dnešní době lze zajišťovat speciální péči v těchto formách:
 - Individuální přístup v rámci běžné třídy základní školy;
 - Reeducace vyškoleným učitelem v rámci kroužků či doplňovacích hodin;
 - Reeducace prováděná speciálním pedagogem, který dochází na školu z pedagogicko-psychologické poradny nebo ze speciálně pedagogického centra a pracuje s dětmi přímo na škole;
 - Ambulantní péče v pedagogicko-psychologické poradně;
 - Specializovaná třída pro děti s LMP;
 - Škola pro děti s LMP;
 - Dětská psychiatrická léčebna pro děti s MR, u nichž se objevují i další poruchy [2000; S. 144]³⁰.

²⁹Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, (školské zákony). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004.

³⁰ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál. 2000. s. 144. ISBN 80-7178-481-8.

Která z těchto nabízených forem péče je pro dítě nejlepší, nelze jednoznačně říci, vždy se vychází z individuality, osobnosti dítěte a hloubky poruchy.

Při specifickém, individuálním přístupu k dětem s poruchou je důležité dodržovat zásady, které sestavil Z. Matějček (Matějček, 1991).³¹

- náprava vychází z diagnostického rozboru případu;
- nápravný postup přizpůsobit individuální povaze případu;
- vytvářet vhodnou léčebnou atmosféru (týká se rodičů, učitelů, spolužáků);
- komplexnost nápravné péče;
- dobrý začátek (opírá se o zážitek úspěchu);
- udržet zájem dítěte;
- vhodný výběr nápravných metod;
- náprava poruch je trvalým, dlouhodobým terapeutickým pokusem (některé nedostatky se odkrývají v průběhu nápravy);
- je třeba hodnotit realisticky prognózu defektu a výsledek léčby (u mnohých jsou trvalé obtíže).

3.1 Romské děti na základních školách praktických a základních školách speciálních

Úspěšná integrace Romů s majoritním obyvatelstvem je dlouhodobý proces, který je vázán především na výchovu a vzdělávání romských dětí. Školní vzdělanost však stojí v hodnotovém žebříčku Romů hluboko.

Podmínkou pro vzdělávání romského etnika je akceptování etnických, sociálních a kulturních odlišností ve výchovně vzdělávacím procesu. Zdá se být obtížné umístit ve školách děti, aniž by byly postupně integrovány do společnosti, ve které se cítí naprostými cizinci.

³¹ MATĚJČEK, Z. in DOBROVOLSKÁ, M., MACHÁČEK, M. a ŠMAHEL, I.: *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky a patologie*. Brno: Masarykova univerzita – pedagogická fakulta. 1991. s. 85. ISBN

Povinná školní docházka platila pro romské děti už za První republiky, ale za absenci dětí ve škole nebyli rodiče jakkoli stíháni. Pokud děti do školy docházely, jejich práce byla stejně brána za bezvýslednou, nikam nevedoucí. Po roce 1948, doba asimilace Romů do společnosti, se absence ve škole přestala tolerovat. Sankcí za nedodržení této povinnosti byla finanční pokuta, policejní zákroky nebo v nejhorším případě odebrání dětí do výchovných ústavů. Ovšem ani taková opatření Romy ke vzdělání nepřinutila. Před rokem 1989 vznikaly tzv. spádové školy. Na okrajových částech měst vznikla romská ghetta, romské děti chodily do okolních škol (spádové školy), protože jich byla ve třídě většina.

Romové představují v České republice svébytnou etnickou menšinu, která se od majoritní společnosti odlišuje především svým životním stylem, kulturou

a mentalitou. Romská specifická je dána odlišností jejich původu, historickým vývojem a izolovaným postavením v rámci majoritního prostředí, které je obklopuje. (Navrátil, 2003)³²

V dnešní době začíná u Romských spoluobčanů převažovat městský způsob života. Postupně se rozpadá jejich tradiční hodnotový vzor, ale na druhou stranu nejsou Romové schopni, či spíše nejsou ochotni, přijmout nový model. Romové hledají cestu k vlastní identitě, ale velkou překážkou je jim především nevzdělanost, izolovanost a odlišný způsob života. Romské dítě je zvyklé účastnit se rozhodování spolu s ostatními, ale v našem školském systému se vyžaduje spíše pravý opak. Dítě vychované ke společnému životu je pak ve škole značně zmateno. Výchovou v rodině jsou dány také protiklady mezi rodinou

a školou. Každá instituce chce něco jiného. Romští žáci se učí pozorováním. Dále je pro školní práci dětí velmi důležitá podpora ze strany rodičů.

³²NAVRÁTIL, P. *Romové v české republice*. 1. Vydání Praha: Portál, 2003, 224 s.

ISBN 80-7178-741-8

Jak uvádí Šotolová [2008, s. 39]³³, „Objektivně posuzovat míru připravenosti romského dítěte na povinnou školní docházku: neuplatňovat testy, standardizované na neromskou populaci. Od počátku povinné školní docházky:

- vytvářet příznivou atmosféru pro rozvoj romského dítěte a pěstování jeho pocitu lidské důstojnosti (pozitivní informace o historii a kultuře Romů, uplatnění jejich specifických pozitivních schopností, emocionální využití romštiny např. s pomocí romských spolupracovníků);
- k překonání jazykových problémů a rozdílů v připravenosti na vzdělání zřizovat od 1. ročníku málopočetné vyrovnávací třídy;
- vypracovat a uplatnit projekt tříd pro romské žáky s rozšířenou hudební a pohybovou výchovou apod.;
- v práci školních družin uplatňovat specifické zájmové činnosti pro romské žáky, zaměřené na rozvoj jejich přirozených schopností a zájmů (hudba, tanec apod.);
- podle možnosti zařadit do jejich studijního plánu výuku romštiny jako nepovinného předmětu;
- zavést do učebních osnov výchovu zaměřenou na pochopení ostatních kultur a menšin včetně romské, jejich historie a kultury.

3.2 Romští rodiče a škola

Vztah romských rodičů ke vzdělání má své historické kořeny. Dříve bylo vzdělávání zajišťováno výhradně rodinou. Děvčata se učila od svých matek a synové od svých otců. Řemesla, znalosti, zkušenosti, způsob obživy byly předávány z generace na generaci a Romové nikdy nevyhledávali pomoc majoritní společnosti při procesu vzdělávání. Výchova v romské rodině

³³ŠOTOLOVÁ E. *Vzdělávání Romů*. 3. vydání Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2008,

123 s. ISBN 978-80-246-1524-0; strana 39.

je charakteristická svou emocionalitou a zároveň neschopností rodičů učit děti něčemu více, než je nezbytně nutné.³⁴

Romští rodiče na jedné straně počítají s tím, že škola se o jejich děti postará a přebere za ně plnou zodpovědnost, a na druhou stranu se rodiče často domnívají, že škola stejně děti nic nenaučí. Tento demotivující přístup rodičů ke škole se pak negativně odrazí i na přístupu romských dětí ke vzdělání.

Dle Šotolové: „*Ide o budování vztahu mezi školou a celou místní romskou komunitou. Již při zápisu je třeba věnovat romským rodičům vlídnou, trpělivou, ujišťující pozornost, a poté udržovat kontakt po celou dobu školní docházky dítěte*“ (2008, s. 45).³⁵

Stěžejní je, aby sami rodiče pochopili význam vzdělání svých dětí a vedli je k tomu. Pokud rodiče budou přesvědčeni o nezastupitelném postavení školy v životě jejich dětí a pokud dojde k nalezení vzájemného pochopení a úcty všech zúčastněných stran (rodičů, dětí a učitelů), změní se pak také vztah Romů ke škole. Můžeme také říci, že v jednání s rodiči, vztah učitel – rodič má vliv i na různá nedorozumění.

3.3 Romské děti a škola

Vztah romského dítěte ke škole je do značné míry stejný jako vztah jeho rodičů. Ve škole často dochází ke vzájemné nedůvěře mezi žákem a učitelem na základě vzájemných předsudků z nevědomosti. Příčin, proč romské děti ve škole zaostávají, je bohužel více.³⁶

³⁴ŠOTOLOVÁ E. *Vzdělávání Romů*. 3. vydání Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2008, 123 s. ISBN 978-80-246-1524-0; strana 39.

³⁵ŠOTOLOVÁ E. *Vzdělávání Romů*. 3. Vydání Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2008, 123 s. ISBN 978-80-246-1524-0.

³⁶ŠOTOLOVÁ E. *Vzdělávání Romů*. 3. Vydání Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2008, 123 s. ISBN 978-80-246-1524-0.

- jazyk- odlišnost vyučovacího jazyka od jejich mateřštiny. Romští žáci ovládají jen nespisovnou češtinu. Je to tzv. romský etnodialekt češtiny (čeština romských rodičů, kterou se naučili oni sami většinou jen odposlechem);
- absence předškolní přípravy – jen málo romských dětí navštěvuje mateřské školy nebo nulté ročníky na ZŠ. Do školy tak přicházejí pouze se zkušenostmi ze života v rodině;
- nevyhovující bydlení a životospráva – nedostatek času a prostoru na domácí přípravu, nezvyk na pevný denní režim;
- malá motivace ze strany rodičů – většina „cikánských„ dětí není schopna ve škole prospívat, protože rodina neposkytuje stimulační výchovné prostředí;
- odmítavý postoj spolužáků k jeho národu (posmívání, diskriminace, rasismus);
- odlišné životní cíle a morální hodnoty;
- kolektivismus Romů – romské dítě není v rodině vedeno k samostatnosti, ve výchově se klade důraz na to, že sám nejsi nic;
- nedostatečná ambicióznost;
- nerozvinutá jemná motorika, neznalost psaní a kreslení;
- neochota rodičů pořídit dětem základní školní potřeby;
- nedostatečná připravenost učitelů pro práci s minoritami.

Romští rodiče, kteří často absolvovali ZŠ praktické, svým dětem se školou nepomáhají. Výchova dětí v romské rodině není sama o sobě dobrou přípravou pro školní práci. Romské děti postrádají knížky, skládačky.

Řada romských dětí nastupuje do ZŠ praktických, jelikož mnohdy ani mezi ZŠ běžnou a ZŠ praktickou rodiče nevidí rozdíl. Nebo se rodiče sami domáhají toho, aby dítě nastoupilo do ZŠ praktické s představou, že tam to bude mít jednodušší a oni budou mít méně starostí.

Toto vše klesá díky pedagogicko-psychologickým poradnám, kterými problémové děti prochází před vstupem nebo po vstupu na základní

školu. Za úspěch lze považovat, když romské dítě nastoupí do běžné základní školy.³⁷

V prvních ročnících ZŠ bývají romské děti vůči učitelům milé až přítulné, poddajné a ochotné, rády se učí. Přibližně v pátém ročníku však často dochází ke zlomu, který občas učitelé nazývají „volání krve“: zhorší se prospěch, dítě začne být vzpurné, ztrácí zájem o školu. Poslední léta ve škole jsou pak někdy pro romské děti i pro jejich učitele skutečnou trýzní: žáci opakují ročníky, nudí se, chovají se výbojně a agresivně k učitelům a často také i ke spolužákům.

Romské děti řadíme do tzv. skupiny dětí, žáků a studentů se sociálními vzdělávacími potřebami, což je dle školského zákona „osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.“ Romské děti patří, ve většině případů, do skupiny osob se sociálním znevýhodněním, čímž se dle školského zákona, mimo jiné, rozumí rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.³⁸

Problém vzdělávání romských dětí je nutné brát jako problém celospolečenský, který je třeba řešit.³⁹

- Zásady, jak by se měl chovat učitel k žákovi:
 - nenadřazovat se (žák je partner);
 - nezesměšňovat se ani se nepodbízet;

³⁷ŠOTOLOVÁ E. *Vzdělávání Romů*. 3. Vydání Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2008, 123 s. ISBN 978-80-246-1524-0.

³⁸KOLEKTIV autorů. Recenzent: LÁBUSOVÁ A. *Romové v České republice*. Praha: Socioklub, 1999, ISBN 80-902260-7-8

³⁹ŠOTOLOVÁ E. *Vzdělávání Romů*. 3. Vydání Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2008, 123 s. ISBN 978-80-246-1524-0; strana 45.

- vytvářet a pěstovat vztah důvěry;
 - stanovit přesná pravidla;
 - pravidla důsledně dodržovat a vyžadovat je;
 - znát rodinné zázemí – využívat asistentů;
 - pěstovat kladný vztah ke škole a vzdělání;
 - nešetřit pochvalou;
 - trpělivost.⁴⁰
- Mohou také vzniknout problémové situace:
 - Žák nemá: učebnice (nemůže pracovat), sešity, psací a rýsovací potřeby, DÚ, ŽK.
 - Žák vyrušuje: mluvením, pokřikováním, nereaguje na pokyny učitele, zpívá si, kreslí si, hraje si, odmítá pracovat v hodině, cvičit, opouští místo bez svolení, odmlouvá, je drzý, vulgární.
 - Možnosti řešení: využití klasifikačního řádu, zápis do ŽK, pohovor s třídním učitelem, výchovným poradcem, ředitelem školy, školní parlament, třídnické hodiny, výchovná komise, pozvání rodičů, středisko výchovné péče, kurátor, výchovný pobyt.⁴¹

⁴⁰AUGER M., BOUCHARLAT Ch. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Marie-Thérèse Auger, Christiane Boucharlat; [z francouzského originálu přeložila Lucie Hučínová]. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 121 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-907-0.

⁴¹UNUCKOVÁ M., Romcentrum. *Žijí mezi námi: historie a současnost Romů*. [zpracovala Michaela Unucková]. Karviná: Sdružení Romů severní Moravy, 2007. 35 s.: Vydáno v rámci projektu Romcentrum. ISBN 978-80-239-9286-1 (brož.).

4 SYSTÉM PORADENSKÝCH SLUŽEB

Rodičům se dnes nabízí celá škála zařízení, která se zabývají mentální retardací, poruchami emocí, poruchami chování a vším, co souvisí s mentální retardací. Na začátku úspěchu při odstraňování různých problémů, které vyplývají z mentální retardace, stojí třídní učitel, se kterým by si měli rodiče domluvit postup, který pomůže pro zmírnění potíží.

Dalším důležitým článkem je na základních školách a základních školách praktických výchovný poradce, kterého rodiče mohou využít. Dále se rodiče mohou poradit s metodikem prevence, který by měl být také k dispozici na každé škole.⁴²

Dalším dílem v systému jsou pedagogicko-psychologické poradny.

Po roce 1989 vznikly pedagogicko-psychologické poradny soukromé či křesťanské.

Rodiče se také mohou obrátit na speciálně pedagogická centra (SPC), a speciálně výchovná centra (SVP), rodinnou poradnu.

SPC jsou zřizovány při speciálních školách a věnují se výukovým a výchovným problémům dětí s dalším zdravotním postižením.⁴³

⁴²KYRIACOU Ch. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Chris Kyriacou; [z anglického originálu přeložila Dagmar Tomková]. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 151 s. Pedagogická praxe.

ISBN 80-7178-945-3.

⁴³HADJ-MOUSSOVÁ Z, 1943-, Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta (Praha, Česko). *Intervence: pedagogicko-psychologické poradenství. III. Zuzana Hadj Moussová a kol.* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2004. 249 s. ISBN 80-7290-146-X.

5 PŘEHLED ORGANIZAČNÍCH FOREM VYUČOVÁNÍ A VYUČOVACÍCH METOD

Pro orientaci v organizačních formách vyučování je vhodné definovat základní pojmy a popsat kritéria výběru forem vyučování a vyučovacích metod. Základním pojmem je metoda, kterou lze definovat jako cestu k stanovenému cíli (Průcha – Walterová – Mareš., 1995. s. 117).⁴⁴

Výuková metoda je pak, systém vyučovacích činností učitele a učebních činností žáka. Tyto výukové metody by měly mít ráz informativní, výchovný, motivující. Výukové metody by měly být použitelné v praxi a přiměřené jak učiteli, tak žákovi (Průcha – Walterová – Mareš., 1995. s. 116)⁴⁵

5.1 Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – hledisko

didaktické

Didaktické hledisko vychází ze sledu informací, které řídí průběh žákova učení. Didaktické hledisko mívá část výkladovou, dotazovací, odpovědní, zpětnovazební. Po formální stránce může mít podobu speciálního učebního textu, počítačového programu, audiovizuálního programu (Průcha – Walterová – Mareš., 1995. s. 49).⁴⁶

⁴⁴PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. s. 292. ISBN 80-7178-029-4.

⁴⁵PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. s. 292. ISBN 80-7178-029-4.

⁴⁶PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. s. 292. ISBN 80-7178-029-4.

Přehled výukových metod dle Maňáka (Maňák, Nárys didaktiky):⁴⁷

- Metody slovní:
 - monologické (vysvětlování, výklad, přednáška);
 - dialogické (rozhovor, dialog, diskuse);
 - metody písemných prací (písemná cvičení, kompozice);
 - práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem.
- Metody názorně demonstrační, pozorování předmětů, jevů:
 - předvádění předmětů, jevů, činností, pokusů, modelů;
 - demonstrace statických obrazů (projekce statická a dynamická).
- Metody praktické nácvik pohybu a pracovních dovedností:
 - laboratorní práce (vzdělávání žáků v odborných učebnách, které musí být uspořádány a vybaveny jako laboratoře dle daných předpisů);
 - práce na pozemku, v dílnách (zde se žáci připravují na praktický život);
 - výtvarné a grafické činnosti (jsou určeny k rozvoji fantazie, znázornění nálady, rozvoji jemné motoriky, dovedností).

5.2 Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – hledisko psychologické

- metody sdělovací (řízení výuky zůstává na učiteli, kdy žák je pasivní, ale aktivně naslouchá);
- metody samostatné práce žáků (žáci pracují samostatně, aktivita je zcela závislá na žákovi);
- metody výzkumné, badatelské a problémové (usměrňování žáka při aktivní činnosti).

⁴⁷MAŇÁK, J. 1924-, Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. *Nárys didaktiky. Josef Maňák. 2. vyd.* Brno: Masarykova univerzita, 1997. s. 104. 5 il. ISBN 80-210-1661-2.

5.3 Metody z hlediska myšlenkových operací – hledisko logické

- metody srovnávací (srovnávají činnosti, jevy, aktivity žáků);
- metody induktivní (příklady – pravidlo, což znamená k obecnému);
- metody deduktivní (pravidlo – příklad);
- metody analyticko-syntetické (analýza – rozebrání určitého jevu, předmětu na části, syntéza – opět výzkumný vzorek, předmět, jev dáváme k celku).

5.4 Metody z hlediska fází výchovně-vzdělávacího procesu – hledisko procesuální

- metody motivační (usměrňují zájem žáka, motivují ho k aktivitě);
- metody expoziční (vztahuje se k výkladové části vyučovací hodiny, správné podávání učiva);
- metody fixační (do této metody spadá opakování, procvičování, prohlubování a upevňování učiva);
- metody diagnostické (prověřování a hodnocení žákových výkonů, můžeme hodnotit i slovně);
- metody aplikační (jsou činnosti, které navozují aplikaci již osvojených dovedností a znalostí)[cit. 2013-11-28].⁴⁸

5.5 Metody z hlediska výukových forem a prostředků – hledisko organizační

- kombinace metod s vyučovacími formami
- kombinace metod s vyučovacími pomůckami⁴⁹

⁴⁸ Dostupné z: <http://www.infogram.cz/findInSection.do?sectionId=1113>, [cit. 2013-11-28]

⁴⁹PETTY, G. *Moderní vyučování. Geoffrey Petty; [z anglického originálu přeložil Štěpán Kovařík]*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008. s. 380, ISBN 978-80-7367-427-4 (brož.).

5.6 Aktivizující metody – hledisko interaktivní

- metody diskusní (řízená výměna názoru na dané téma, argumentace);
- metody situační (rozbor a řešení problémových a konfliktních situací);
- metody inscenační (sociální učení, hraní rolí v zinscenovaných situacích)
- didaktické hry (různé hry a soutěže, seberealizační aktivita skupin či jedinců);
- specifické metody (kombinace metod, které se prolínají s různými specifiky dle zaměření).

5.7 Kritéria výběru metod

Kritéria výběru metod lze členit takto:

- Zákonitosti výchovně vzdělávacího procesu a z nich vyplývající vyučovací zásady;
 - Cíle a úkoly výuky;
 - Obsah a metody dané vědy (oboru) vůbec a daného vyučovacího předmětu zvlášť.
- Učební možnosti žáků a jejich předpoklady:
- věkové (fyzické, psychické);
 - úroveň jejich připravenosti (vzdělávací a výchovné);
 - zvláštnosti třídního kolektivu.
 - Zvláštnosti vnějších podmínek (geografických, pracovního prostředí) [cit. 2013-11-28].⁵⁰

⁴⁹PETTY, G. *Moderní vyučování. Geoffrey Petty; [z anglického originálu přeložil Štěpán Kovařík].* Vyd. 5. Praha: Portál, 2008. s. 380, ISBN 978-80-7367-427-4 (brož.).

⁵⁰ Dostupnost z: <http://www.infogram.cz/findInSection.do?sectionId=1113>, [cit. 2013-11-28]

●Předpoklady samotných učitelů:

- předcházející zkušenosti (Je dobré, pokud má pedagog již nějaké zkušenosti, praxi ve školství);
- úroveň teoretické i praktické přípravy (zde je velmi důležité, zda má učitel jen teorii či praxe. Z praxe vím, že teorie je úplně jiná než praxe);
- schopnost ovládnout určité metody, resp. prostředky
- úroveň metodického mistrovství
- osobní vlastnosti učitele [cit. 2013-11-28].⁵¹

⁵¹Dostupné z: <http://www.infogram.cz/findInSection.do?sectionId=1113>, [cit. 2013-11-28]

6 CHARAKTERISTIKA TRADIČNÍCH METOD

V následující části budou představeny vyučovací metody, které jsou považovány za základní a zároveň, jak vyplývá z výzkumu v praktické části, jsou převažující.

6.1 Metody slovní

Vztahují se k tradiční a základní skupině. Tyto metody jsou jednak samostatné, jednak doprovázejí nebo doplňují všechny ostatní. Slovní metody mohou být monologické, což je vyprávění, výklad nebo přednáška.⁵²

6.1.1 Přednáška

Požadavky kladené na přednášku se s určitým omezením týkají všech slovních metod. Přednáška zprostředkovává poznatky v delším soustavném a souvislém projevu. Projev je logicky členěný, spojený s rozбором faktorů a jevů.

Části přednášky se dělí na úvod, kdy jde o podchycení zájmu posluchačů. Dále pak následuje výkladová část, kde se vytyčí teze, dle kterých se zařazují do kontextu ostatní poznatky. Končí se závěrem, kde je vše zrekapitulováno a vytyčí se dosažené výsledky a zhodnocení celé přednášky.

Přednáškou se shrne zafixování a prohloubení učiva, také se mohou stanovit nové úkoly a cíle pro žáky. Velmi vhodné je využívat názorného doplnění výkladu, a to prostřednictvím tabule nebo interaktivní tabule. K tomuto je nutné umět vysvětlit cizí slova či odborné výrazy.⁵³

⁵²SILBERMAN, M., LAWSON, K. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování: osvědčené způsoby efektivního vyučování. Mel Silberman za pomoci Karen Lawsonové; [z anglického originálu přeložil Milan Koldinský].* 1. vyd. Praha: Portál, 1997. s. 311, obr. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-124-X.

⁵³PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 1995. s. 292. ISBN 80-7178-029-4.

6.1.2 Metoda rozhovoru

Patří do dialogických metod, kde je základem otázka. Umožňuje se vzájemná komunikace učitel – žák, kdy žák dostává podnět k aktivitě, přemýšlení, činnosti, a tím aktivizuje a organizuje pozornost. Také má řídicí funkci, kdy učitel vede žáka k pochopení podstaty. Měli bychom používat správnou formulaci, slovosled, intonaci. Rozhovor nesmí obsahovat mnoho problémů, jinak si je žáci nezapamatují. Velmi motivující je pokládat otázky vztahující se k nějakému problému. Takový rozhovor podněcuje myšlení. Dále pak je vhodné pokládat otázky doplňkové či pomocné.

Technikou kladení otázek se nejdříve položí otázka a tím se aktivizuje celá třída, pak se osloví jednotlivec. Aktivita se různě stupňuje na přímou interakci mezi učitelem a žákem, postupně je možné vystřídat všechny žáky. Nebo učitel formuluje otázku a odpověď dostává od více žáků najednou, kdy jeden podnět vyvolá několik reakcí a dále pak více odpovědí od různých žáků. Žáci si dávají doplňující otázky mezi sebou, kdy vzniká zárodek diskuse.⁵⁴

6.1.3 Diskuse

Je plně rozvinutý rozhovor, respektive dialog mezi učitelem a žáky přechází v diskusi a stává se tak vzájemným rozhovorem mezi všemi členy skupiny. Předpokladem výukové diskuse je vzájemná důvěra a předchozí příprava žáků. Ovšem před diskusí musíme vytvořit krátký výklad problematiky. Většinou diskusi řídí učitel, ale můžeme také pověřit i schopného žáka. Po určitých etapách diskusi uzavřeme a formulujeme závěry pro další fázi.⁵⁵

⁵⁴SILBERMAN, M., LAWSON, K. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování: osvědčené způsoby efektivního vyučování. Mel Silberman za pomoci Karen Lawsonové; [z anglického originálu přeložil Milan Koldinský].* 1. vyd. Praha: Portál, 1997. s. 311, obr. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-124-X.

⁵⁵PETTY, G. *Moderní vyučování. Geoffrey Petty; [z anglického originálu přeložil Štěpán Kovařík].* Vyd. 5. Praha: Portál, 2008. s. 380, ISBN 978-80-7367-427-4 (brož.).

6.1.4 Dialog

Rozvinutější forma rozhovoru, kdy více vystupuje do popředí spolupráce partnerů a zároveň se rozvíjí vzájemný vztah mezi nimi. Zpřesňuje se a rozvíjí vzájemná informovanost. Kvalita dialogu závisí na účastnících, na jejich otevřenosti a také na snaze dojít k nějakému řešení.

6.1.5 Metoda práce s učebnicí, knihou, textem

Metoda práce s učebnicí, knihou a textem může zvýšit učební aktivitu žáka, když umí žák správně pracovat. Postupně tak rozvíjíme základní čtenářské dovednosti a čtení s porozuměním nebo rychlé čtení.

Knihy je zdrojem poučení, vzdělávání a sebevzdělávání. Tím, že audiovizuální technika omezila působení knih, se ale nedá říci, že by se opět knihy nemohly ve větší míře vrátit. Kniha nám umožňuje volbu vlastního tempa čtení, možnost návratu k obtížným partiím, možnost dalšího zpracování textu.⁵⁶

⁵⁶PETTY, G. *Moderní vyučování*. Geoffrey Petty; [z anglického originálu přeložil Štěpán Kovařík]. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008. s. 380, ISBN 978-80-7367-427-4 (brož.).

6.2 Metody názorně demonstrační

Čím větším množstvím kanálů je informace nabízena, tím lépe se zapamatuje, protože se v mozku uloží na různých místech.

Obecnou snahou moderních výukových metod je nabídnout žákům co nejširší škálu kanálů, kterými lze informace získávat. Cíleně vyvolávat situace, kdy žáci tyto informace používají, čímž si je trvale osvojují.

Dle Marca Siegrista a Horsta Belze(2001) neexistuje obsah, který by se dal zprostředkovat bez nějaké metody, a neexistuje žádné zprostředkování bez média, byť by to byla jenom řeč. Obsah a média se navzájem podmiňují a jsou závislé na těch, kteří se mají vzdělávat, na jejich schopnostech a umění učit se.

Novější vyučovací metody nepochybně vyžadují zpočátku intenzivní práci, mnohé z nich jsou použitelné pouze na základě vlastních zkušeností a talentu k práci novými metodami. Učení pomocí nových metod přináší jak učitelům, tak žákům mnohem více radosti z učení.⁵⁷

6.2.1 Informativní metodika

Informační metody jsou určeny k tomu, aby se z informací staly znalosti. Znalost je vždy zpracovaná informace. Zatímco tradiční informativní metody jsou orientovány na levou hemisféru (logika, symbolické myšlení, řeč, lineární úvahy), novější metody se snaží zapojovat hemisféry obě (pravá = nelogické, intuitivní myšlení, fantazie, celostní úvahy a tušení, gesta, mimika, praktická činnost), takže více nebo méně oslovují všechny smysly.

Třemi učebními typy se propojí řečové a obrazové myšlení, které jsou koordinovány mnohostrannými možnostmi obou polovin mozku. Tím se zbystrí paměť, zvýší koncentrace a získá přehled.⁵⁸

⁵⁷BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry.* Horst Belz, Marco Siegrist ; [z německého vydání přeložila Dana Lisá]. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. s. 375. il., tabulky. ISBN 80-7178-479-6 .

⁵⁸PETTY, G. *Moderní vyučování.* Geoffrey Petty; [z anglického originálu přeložil Štěpán Kovařík]. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008. s. 380, ISBN 978-80-7367-427-4 (brož.).

- U všech informativních metod je třeba věnovat pozornost následujícím bodům:
- **Názornost:** Informace musí být názorné a opírat se o zkušenost studentů.
- **Opravdovost:** Informace je účinná, jestliže dokáže „strhnout“, když je znát, že za ní učitel stojí.
- **Vlastní činnost:** U žáků má být vyvolána aktivita a mají být vedeni ke kladení otázek. Musí se umožnit přestávky na přemýšlení.
- **Jednoduchost:** Čím obtížnější je téma, tím jednodušší by měla být řeč. Žák musí rozumět tomu, co se učí.
- **Jasnost:** Učitel by měl vybrat několik důležitých pojmů, aby žák poznal, co je důležité, a aby měl přehled.
- **Živost:** Informace mají být zprostředkovány živě, ale po každé novým způsobem.
- **Otevřenost:** Otevřenost znamená, že neexistují žádné nezvratné zákonitosti. Žák může spolurozhodovat, orientovat se dle problémů, řešit, problémy a ptát se.
- **Smysluplnost:** Žák by měl alespoň částečně vidět smysl v tom, co přijímá za informace.
- **Soulad:** Informace by měly mít obecnou platnost a obstát před vědeckými poznatky.
- **Využitelnost:** Informace musí být pro žáky přijatelná a použitelná.
- **Důležitost:** Žáci by měli poznat, co je pro ně důležité, tzn., že učitel by měl uvádět obsah v souladu s potřebami žáků. (upraveno podle Belz, H. Siegrist, M.: Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha 2001.)⁵⁹

⁵⁹BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení východiska, metody, cvičení a hry.* Horst Belz, Marco Siegrist ; [z německého vydání přeložila Dana Lisá]. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. s. 375. il. tabulky. ISBN 80-7178-479-6 .

●Příklady metod:

- kvíz (na způsob pořadu Riskuj)
- audiovizuální přednáška (výuka s interaktivní tabulí, rádio)
- dohledávání informací v médiích (výuka na PC, televize)
- myšlenkové mapování

6.2.2 Narativní metodika

U narativních metod je nejdůležitější řeč. Jejich prostřednictvím se mají účastníci naučit správně vyjadřovat a slovy adekvátně vystihnout problémové situace. Prostřednictvím strukturovaných forem informací se má zvýšit kompetence ústního jednání a řešení problémů. Žáci se učí také dotazovat na postoje a mínění ostatních, hodnotit spolužáky, ale zároveň zdůvodňovat vlastní názory a sebehodnotit se.

Kromě toho se zvyšuje schopnost argumentace a verbální schopnosti při potenciálních konfliktech. Tak přispívají tyto metody ke zvýšení pocitu vlastní hodnoty a sebedůvěry.⁶⁰

●Metody:

- práce v malých skupinách a následné prezentace výsledků;
- beseda s odborníkem (např. na problematiku menšiny v ČR, šikana, drogy);
- beseda s příslušníkem dané skupiny;
- sněhová koule (každý individuálně zpracuje úkol, svůj výsledek konzultuje ve skupině a snaží se nalézt společné řešení, totéž pokračuje ve čtveřici);
- případová analýza (např. analýza důvodů k udělení azylu konkrétnímu uprchlíkovi);

⁶⁰PETTY, G. *Moderní vyučování. Geoffrey Petty; [z anglického originálu přeložil Štěpán Kovařík]*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008. s. 380, ISBN 978-80-7367-427-4 (brož.).

- diskusní metody;
- názorová škála.

6.2.3 Operativní metodika

Operativní metodika staví do popředí metody, které mají umožnit rozhodování, akci, trénink. Popisuje postupy, které mohou podpořit celostní učení tím, že operují s emocemi a učení jako takovým. Tento postup podporuje učení vyhovující činnosti mozku, přičemž pomáhá skupině i jedinci rozhodovat, provádět akce a nacvičovat konkrétní situace.⁶¹

●Metody:

- simulační hry (např. Co s židlemi?);
- prožitkové aktivity (Večírek);
- hraní rolí.

6.2.4 Integrativní metodika

Integrativní metodika zahrnuje všechny celostní metody. Vedle metod, které mají objasnit vztahové roviny, se používají i metody pomáhající udržet rovnováhu mezi aktivitou a klidem, metody k aktivaci obou polovin mozku a metody „vztahující sek realitě“. Jejich základem je ucelený obraz člověka. Integrativní metody se snaží oslovit člověka v jeho celistvosti, se všemi jeho intelektuálními, tělesnými i emocionálními stránkami.⁶²

●Metody:

- interval (přerušování dlouhotrvající jednotvárné činnosti, možno vyplnit volným psaním, postupným vyjádřením názorů, četbou krátkého textu s příbuznou tematikou apod.);

⁶¹PETTY, G. *Moderní vyučování. Geoffrey Petty; [z anglického originálu přeložil Štěpán Kovařík]*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008. s. 380, ISBN 978-80-7367-427-4 (brož.).

⁶²PETTY, G. *Moderní vyučování. Geoffrey Petty; [z anglického originálu přeložil Štěpán Kovařík]*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008. s. 380, ISBN 978-80-7367-427-4 (brož.).

- relaxace pomocí řízeného napínání a uvolňování svalů.

6.2.5 Intuitivní metodika

Intuitivní metodika umožňuje uchopení problémů a jejich řešení. Řešení problémů není založeno na znalosti nebo zkušenosti, ale dochází k němu na základě pocitů, „vnitřních vnučení“. Intuitivní metody oslovují převážně pravou polovinu mozku a vedou k intuitivním řešením. Pomocí cíleného uplatnění intuitivních metod účastníci jednak poznávají nové věci o sobě, o svém rozpoložení, učí se pozorněji naslouchat svým vnitřním hlasům, účelně jich využívat při zpracování problémů. Intuitivní metodika je podporována hudbou, obrazy.

●Metody:

- brainstorming (metoda volné spontánní (samovolné) diskuze, na předem dané téma, smyslem této metody je vymyslet co nejvíce nápadů a posoudit jejich užitečnost. Ovšem tato metoda má i svá pravidla, kdy nemůžeme kritizovat, je zde naprostá volnost nápadů a jimi se inspirovat);
- meditace (žáci soustředěně přemýšlí, rozjímají při relaxační hudbě);
- vizualizace (žáci se pohodlně usadí a učitel je provádí tichým hlasem Představami na příjemné téma);
- relaxační poslech hudby (upraveno podle Belz, H., Siegrist, M.: Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha 2001.).⁶³

●Přehled organizačních forem výuky - podle vztahu k osobnosti žáka:

- výuka individuální - výuka jednoho žáka jedním učitelem (domácí vzdělávání);
- výuka individualizovaná - zaměřuje se na svobodný rozvoj tvořivých možností dítěte a snaží se respektovat jeho potřeby, zvláštnosti a zájmy (Průcha, Walterová, Mareš, 2003);

⁶³BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení východiska, metody, cvičení a hry.* Horst Belz, Marco Siegrist; [z německého vydání přeložila Dana Lisá]. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. s. 375. il., tabulky. ISBN 80-7178-479-6.

- výuka skupinová - rozdělení žáků třídy do menších útvarů (skupin), charakteristická je dělba práce, vzájemná pomoc a odpovědnost všech členů skupiny za dosažené výsledky, hovoří se také o kooperativní výuce, která přispívá k rozvoji sociálních vztahů;
 - výuka hromadná (frontální, kolektivní) - převládala v začátcích institucionální výchovy, vyznačuje se jednotnou prací žáků ve velké skupině s dominantním postavením učitele, umožňuje sdělit žákům ve vymezeném čase uspořádaně a přehledně větší množství poznatků k zapamatování, ale žáci zůstávají pasivní, frontální výuka bývá často kritizována, ale přesto patří k nejrozšířenějším v naší škole.
- Podle charakteru výukového prostředí:
- výuka ve třídě nebo v posluchárně;
 - výuka v odborných učebnách a laboratořích;
 - výuka v dílně;
 - výuka na školním pozemku a v přírodě, terénu;
 - výuka v muzeu;
 - vycházka a exkurze;
 - domácí úlohy, úlohy pro samostatnou práci mimo výuku podle délky trvání;
 - vyučovací hodina (základní výuková jednotka) v naší škole 45 minut;
 - zkrácená nebo prodloužená výuková jednotka v alternativních koncepcích je hodina upravována podle věku žáka nebo vzhledem k povaze výukových činností (otevřené vyučování, flexibilní rozvrh hodin);
 - vysokoškolská přednáška, seminář, cvičení, speciální kurz (Průcha, 2009).⁶⁴

Průcha říká, že: *„Každá z uvedených forem má svoje silné i slabé stránky. Je velmi důležité zvažovat, k jakému cíli lze využít danou formu. Pro žáky*

⁶⁴PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

je však dobré zažívat různé formy uspořádání výuky, neboť pestrost podporuje samotné učení“ (Průcha, 2009).

V rukou učitele jsou výukové formy nástrojem, kterým řídí, usměrňuje cestu žáka za vzděláním. Ve všech těchto didaktických kategoriích probíhá neustálá inovace, hledají se nové přístupy, projevuje se individuální tvořivost mnohých učitelů, jiní setrvávají u stereotypů (Průcha, 2009).⁶⁵

● Úloha učitele ve výuce:

Učitelovo místo ve výuce je nezastupitelné, Jurčo uspořádal úkoly učitele ve výuce do 10 bodů:

- Zabezpečování podnětů;
- Navozování problému;
- Zprostředkování informací (výklad);
- Vyčlenění podstatných jevů;
- Pomoc při řešení problémů;
- Hodnocení a oprava chyb;
- Vedení žáků k aplikaci;
- Usměrnování žáků;
- Vedení žáků k samostatné práci (sebereflexe - autoregulace);
- Uvědoměle působit na žáky jako vzor pro jednání žáků.

Pedagogickou činnost učitele je nutno chápat jako činnost cílevědomou, která od učitele vyžaduje vykonávání řady psychických či fyzických úkonů. Jejich vyústěním je řízení edukačního procesu.

Příprava učitele na vyučování je součástí projektové (plánovací) činnosti učitele.

⁶⁵ PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. 1. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

●Obsahuje vždy dvě složky:

• **stereotypní** - např. typ hodiny, přibližné rozvržení učiva, hrubá struktura obsahu učiva;

• **specifická** - každá příprava se liší, a to i do paralelních tříd. Velkou roli zde totiž hrají individuální faktory, jako jsou klima a charakter třídy (věk, prospěch, pohlaví), motivace, dosažená úroveň, vztah žáka k předmětu a učiteli, pořadové číslo hodiny, předmět, který předcházel dané hodině.⁶⁶

Každá třída je jiná, má tedy i odlišný průběh hodiny. I při nejlépe propracované přípravě dojde k více či méně neočekávaným situacím. Z toho plyne, že žádná příprava nemůže být tak dokonalá, aby přesně odhadla průběh vyučovací hodiny.

⁶⁶SILBERMAN, M., LAWSON, K. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování: osvědčené způsoby efektivního vyučování. Mel Silberman za pomoci Karen Lawsonové; [z anglického originálu přeložil Milan Koldinský].* 1. vyd. Praha: Portál, 1997. s. 311, obr. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-124-X.

6.3 Metody praktické

Převažujícím pramenem poznání je praxe a práce, přímý styk se skutečností, možnost manipulace. Je to základna pro hlubší proniknutí do jevů. Pro všechny metody jsou společné dovednosti, které jsou těsně spjaty s vědomostmi: dovednosti jsou praktickou aplikací vědomostí.

- Při vytváření pracovních dovedností se rozlišují tři základní etapy:
 - etapa teoretického seznámení s činností, slovní informace o činnosti;
 - etapa prvních vlastních pokusů;
 - etapa cvičení a opakování činnosti vcelku.

6.3.1. Instruktaž

Instruktaž zaujímá významné místo mezi praktickými metodami, kam se také řadí kombinovaná metoda, která spočívá ve vysvětlování, předvádění a vlastním nácviku činnosti. Rozeznáváme instruktaž úvodní, průběžnou a závěrečnou. V některých fázích je důležité zapojení žáků.

6.3.2 Aktivizující metody výuky

U žáků rozvíjí samostatnost a tvořivost uplatňující problémový přístup k učení a vzdělávání se. Také podporují zájem, intenzitu prožívání, myšlení a jednání. Zařazujeme ji tedy do metod slovních, dialogických a problémových (badatelských). Žáci tak využívají vnitřní motivaci, to znamená vlastní zájem o zkoumaný jev.⁶⁷

⁶⁷PETTY, G. *Moderní vyučování. Geoffrey Petty; [z anglického originálu přeložil Štěpán Kovařík].* Vyd. 5. Praha: Portál, 2008. s. 380, ISBN 978-80-7367-427-4 (brož.).

- Problémy při jejich využití ovšem určují hranice a to je:
 - žáci bezpodmínečně musí mít nějaké znalosti o daném tématu;
 - učitel by měl překonat direktivní řízení a dominantní postavení vůči žákům;
 - tyto metody vyžadují více času a přípravy, tudíž jsou velmi náročné;
 - v našem školství nedostatek vhodných materiálů a pomůcek pro tuto metodu.⁶⁸

⁶⁸PETTY, G. *Moderní vyučování. Geoffrey Petty; [z anglického originálu přeložil Štěpán Kovařík]*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008. s. 380, ISBN 978-80-7367-427-4 (brož.).

7 ZÁKLADNÍ SKUPINY METOD

Mezi základní skupiny metod řadíme metody, které nazýváme diskusní metody, situační metody, didaktické a inscenační hry. Níže jsou všechny zmiňované metody popsány.

7.1 Diskusní metody

Předmětem komunikace je většinou nějaký problém, kde se počítá s aktivní účastí všech zúčastněných. Zde je ovšem kladená zvýšená náročnost řízení. Tato metoda je velmi vhodná k procvičování a opakování, i k osvojování nové látky. Zde musíme dodržet nutný čas na přípravu. Například burza nápadů (brainstorming) – žáci mají 12 minut na spontánní nápady + zapisují nápady na tabuli.⁶⁹

7.2 Situační metody

Tato metoda vychází z konkrétní situace, kterou je nutno okamžitě řešit. Zde se vyskytuje problémovost, kdy nejsou k dispozici všechny informace a je nutné je postupně doplnit. To znamená, že sem patří i případová metoda, kam spadají exemplární případy (právníci, lékaři). Touto metodou řešíme problémové případy a konfliktní situace. Také můžeme použít projektovou metodu, do které spadá plánování, realizování a samostatnosti.⁷⁰

7.3 Didaktické hry

Ve školním prostředí se objevují zřídka, spíše se používají při vzdělávání dospělých. Hlavním posláním je činnost sama o sobě. Tato metoda řeší problémové situace a to aktivitu a samostatnost žáků (dospělých). Zde je také velmi náročná příprava a důkladné vysvětlení pravidel.

⁶⁹PETTY, G. *Moderní vyučování. Geoffrey Petty; [z anglického originálu přeložil Štěpán Kovařík]*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008. s. 380. ISBN 978-80-7367-427-4 (brož.).

⁷⁰PETTY, G. *Moderní vyučování. Geoffrey Petty; [z anglického originálu přeložil Štěpán Kovařík]*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008. s. 380. ISBN 978-80-7367-427-4 (brož.).

7.4 Inscenační metody

Tato metoda má velmi blízko ke hrám se žáky. V této metodě jde o hraní rolí. Velmi dobré pro rozvoj komunikace mezi žáky. Také se vždy zapojí většina žáků. V mnoha případech zde dochází opravdu k tomu, že každý žák zaujme nějakou roli, aniž by o tom věděl.⁷¹

⁷¹SILBERMAN, M., LAWSON, K. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování: osvědčené způsoby efektivního vyučování. Mel Silberman za pomoci Karen Lawsonové; [z anglického originálu přeložil Milan Koldinský].* 1. vyd. Praha: Portál, 1997. s. 311 obr. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-124-X.

8 SYSTÉM PORADENSKÝCH SLUŽEB

Rodičům se dnes nabízí celá škála zařízení, která se zabývají mentální retardací a poruchami chování, které se většinou k mentální retardaci přidružují. Na začátku práce a úspěchu s mentální retardací stojí třídní učitel, se kterým by si měli rodiče domluvit postup, který pomůže při zmírnění potíží.

Dalším článkem je na základních školách praktických výchovný poradce a metodik prevence, kterého rodiče mohou využít. Ten se zabývá výchovnými a speciálními potřebami žáků ve škole. Dalším článkem v systému jsou pedagogicko-psychologické poradny. Po roce 1989 vznikly pedagogicko-psychologické poradny soukromé či křesťanské.⁷²

Rodiče se také mohou obrátit na speciálně pedagogická centra (SPC), a rodinnou poradnu. SPC jsou zřizovány při speciálních školách a věnují se výukovým a výchovným problémům dětí s dalším zdravotním postižením.⁷³

Také se zde nabízí péče ve SVP (Středisko výchovné péče). Střediska výchovné péče zajišťují preventivně-výchovnou péči pro děti, žáky a studenty s rizikem vzniku a vývoje poruch chování, přičemž poskytují svou intervenci také rodičům (zákonným zástupcům) nebo škole. Ve střediscích pracují pedagogičtí pracovníci, speciální pedagogové a psychologové, na které se lze obracet v případech problémů v chování dětí, žáků a studentů.⁷⁴

⁷²BARTUŠKA, L. *Sborník Krajské pedagogicko-psychologické poradny*. Hradec Králové: Krajská pedagogicko-psychologická poradna, 1990. 136 s.

⁷³Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením (2012: Praha, Česko), Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením (projekt), Univerzita Palackého. Pedagogická fakulta. *Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením: národní konference III: sborník příspěvků*. Jan Michalík (eds.). 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 49 s., il; Sborníky. Nad názvem: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-244-3460-5 (brož.).

⁷⁴LEČBYCH, M. 1980-, Univerzita Palackého. Filozofická fakulta. *Mentální retardace v dospívání a mladé dospělosti*. Martin Lečbych. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 248 s. il. Monografie. Nad názvem: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-244-2071-4 (brož.).

9 ZMĚNY V NOVELE VYHLÁŠKY od 1. 9. 2011

Vstoupila v platnost nová vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných Vyhláška č. 147/2011 Sb., která mění stávající vyhlášku č. 73/2005 Sb. Podmínky vzdělávání žáků mimořádně nadaných zůstávají stejné, značných změn však doznala část týkající se žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Zajistit dítěti kvalitní a odpovídající vzdělání, a tím umožnit dobrý start do samostatného života, toto patří většinou mezi priority rodiny. Vzdělávání dětí se speciálními potřebami není výjimkou. Některé změny a úpravy jsou přitom zcela zásadní. Dokument například dává jakousi záruku, že škola již tak jednoduše nemůže odmítnout žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Což se do této doby dělo zcela běžně.⁷⁵

Škola nesmí odmítnout žáka se zdravotním postižením, ale musí učinit taková opatření, která by mu umožnila integraci;

- Žák bez zdravotního postižení se nesmí vzdělávat podle vzdělávacího programu pro žáky se zdravotním postižením;
- Asistent pedagoga je kompetentní zastoupit při vyučování a o přestávkách osobního asistenta žáka s těžkým zdravotním postižením;
- Ve třídách zřízených pro žáky se zdravotním postižením mohou být zařazeni souběžně žáci dvou i více ročníků, popřípadě i prvního a druhého stupně.

⁷⁵Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, (školské zákony). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004.

●Vyrovňovací opatření:

K takzvaným podpůrným opatřením přibyla opatření vyrovnávací. Podpůrná opatření jsou určena těm dětem, které se vzdělávají v režimu speciálního vzdělávání. Týkají se žáků se zdravotním postižením, ale také žákům mimořádně nadaných. Vyrovnávací opatření jsou uplatňována při vzdělávání žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. Jejich cílem je podpořit školní úspěšnost těch žáků, jejichž vzdělávací potřeby nejsou důsledkem zdravotního postižení. Jedná se například o pedagogické nebo speciálně pedagogické metody a postupy, individuální podporu, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení (kterými jsou speciálně pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny).⁷⁶

Školy musí zajistit podmínky pro integraci, dříve platilo, že se mohl žák se zdravotním postižením přednostně vzdělávat formou individuální integrace v běžné škole pouze tehdy, pokud to odpovídalo podmínkám a možnostem školy. Dnes už škola takového žáka odmítnout nemůže, ale musí najít vhodné prostředky, zajistit personální obsazení a učinit taková opatření, která by dítěti s postižením integraci v běžné škole bez problémů umožnila. Je to řešení pro situace, kdy spádové školy odmítaly přijmout žáka se zdravotním postižením, proto, že neměly pro jeho vzdělávání dostatečné podmínky. Rodiče pak museli hledat školu, která by byla ochotna jejich dítě do integrace přijmout.⁷⁷

Z nového znění vyhlášky dále vyplývá, že je zakázáno, aby se žák bez zdravotního postižení vzdělával podle vzdělávacího programu pro žáky se zdravotním postižením. Dříve se totiž stávalo zcela běžně, že byl například

⁷⁶Nová vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných Vyhláška č. 147/2011 Sb., která mění stávající vyhlášku č. 73/2005 Sb.

⁷⁷Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, (školské zákony). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004.

žák v hraničním intelektovém pásmu (tedy s IQ v rozmezí 70 až 84 bodů) nebo žák se sociálním znevýhodněním vzděláván v základní škole praktické podle upraveného vzdělávacího programu. To pro něj nebylo vhodné a jeho osobnost tak nemohla být po výchovně-vzdělávací stránce maximálně rozvíjena. Doplněn je dále odstavec týkající se žáků se zdravotním či sociálním znevýhodněním, kteří i při zohledňování individuálních potřeb ve vzdělávacím procesu jakkoli selhávají. Nyní je možné, aby se tito žáci po dobu nezbytně nutnou pro vyrovnání jejich znevýhodnění vzdělávali v podmínkách zřízených pro žáky se zdravotním postižením. U sociálního znevýhodnění se jedná o dobu nejdéle pěti měsíců. Po celou dobu však dítě zůstává žákem původní školy a po uplynutí této doby se do ní musí vrátit. Jinými slovy: dítěti, které má problémy, jsou tak na určitou dobu poskytnuta maximální možná opatření vedoucí

k vyrovnání jeho znevýhodnění, a to ve „speciálních“ podmínkách.

- Organizace speciálního vzdělávání: Ve třídách, odděleních a studijních skupinách zřízených pro žáky se zdravotním postižením mohou být nově zařazení souběžně žáci dvou i více ročníků. Znamená to, že i na základě nových kompetencí těchto asistentů může být ve vzdělávací skupině přítomno asistentů více.

- Upevňují se práva rodičů: Součástí vyhlášky je také nová příloha s informacemi, se kterými musí být rodiče (zákonní zástupci) podrobně seznámeni, než dají souhlas k zařazení svého dítěte do zvolené formy vzdělávání. Jedná se o „poučení“ stvrzené prohlášením a samozřejmě podpisem. Informovaný souhlas a poučení musí vždy předcházet vydání rozhodnutí ředitele školy. Tato příloha ještě více upevňuje práva rodičů a posiluje jejich zodpovědnost.⁷⁸

⁷⁸Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, (školské zákony). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004.

10 PRAKTICKÁ ČÁST

10.1 Cíl výzkumu

Cílem diplomové práce je průzkum možných aspektů, které ovlivnily zařazení žáků do těchto typů škol. Dále pak shrnutí forem výuky, které se využívají u dětí s LMP. V minulosti se děti, které měly výukové problémy, zařazovaly do tzv. „zvláštních škol“. Toto dnes již bez vyšetření odborníkem v PPP nebo SPC není možné. Stále je díky tomu velké množství těchto dětí na běžné ZŠ. Může se stát, a stává se to velmi často, že odborník dítě diagnostikuje jako tzv. hraniční, a tím zamezí dítěti přestup na ZŠP, kde by dítě prospívalo. Z tohoto důvodu se prohlubují psychické problémy dítěte, jelikož stále selhává a zaostává za svými vrstevníky. Může se stát, že si pedagog na ZŠ nevšimne určitého selhávání, protože nemá dostatečné znalosti ze speciální pedagogiky a také má mnohdy 30 žáků ve třídě. Další možností je ta, že rodiče nesouhlasí s přestupem svého dítěte do ZŠP, i když má všechna potřebná doporučení. Důvodem těchto rodičů je, že se bojí, aby se dítě v budoucnu uplatnilo na trhu práce.

Tato diplomová práce se zabývá možným řešením problému týkajícího se vzdělávání a výchovy dětí s LMP, řešení se hledá přímo s lidmi, kterých se problematika týká: s dětmi a jejich rodiči a pedagogy.

Na její zpracování byly použity dotazníky, které byly zaměřeny na metody ve výuce pro děti s LMP. Dotazníky byly vytvořeny jak pro pedagogy a rodiče žáků, tak pro žáky samotné. Cílem dotazníku bylo zjistit vztah dětí ke škole a vztah rodičů ke škole.

Dále pak byly zjišťovány vědomosti a dovednosti respondentů, jejich adaptace v té které škole.

Praktická část diplomové práce se zabývá sběrem dat, zpracováním zkušeností se vzděláváním těchto respondentů (tzn. Ve větší míře romských

děti). Definuje problémy při výchově a vzdělávání těchto respondentů, kteří mají diagnostikovanou MR.

10.2 Zkoumaný vzorek

Cílovou skupinou byli respondenti ve věku od devíti do patnácti let, žáci Dětského domova, Základní školy a Střední školy Duchcov. V minulém školním roce byl změněn název školy, ale stále se jedná o Základní školu praktickou, praktickou školu, speciální školu. Všechny tyto typy škol se nacházejí v jedné budově a čítají 106 žáků. Dotazníky byly rozdány všem 106 žákům, návratnost byla 94% (dotazníků se vrátilo 100 kusů). Diplomantka oslovila k účasti na výzkumu a vyplnění dotazníků pro učitele další dvě ZŠP v Ústeckém kraji. Výzkum diplomantka taktéž prováděla na škole, kde je zaměstnána. Dohromady odpovídalo na otázky 62 pedagogů. Samozřejmě byli zapojeni také rodiče respondentů ZŠP Duchcov.

Část žáků školy je umístěna v dětském domově. Mezi školou a domovem panuje úzká spolupráce, učitelé řeší vše s vychovateli, vedoucí vychovatelkou a sociální pracovníci dětského domova. Při práci s těmito žáky se využívá též znalostí a zkušeností výchovného poradce a metodika primární prevence. Všichni pedagogičtí pracovníci se vzdělávají v oblasti multikultury, proto lépe chápou různé zvyky, tradice i zvláštnosti jiného etnika. Zvláštní pozornost věnujeme předcházení jakéhokoliv diskriminačního jednání z důvodu etnicity, národnostní příslušnosti, náboženského vyznání, sociálního či ekonomického hlediska.

Průzkum se uskutečnil během školního roku 2012/2013. Probíhal ve spolupráci s vedením školy, pedagogickými pracovníky ZŠP, s rodiči žáků, žáky a za pomoci studia pedagogické dokumentace.

10.3 Formulace hypotéz

V diplomové práci jsou formulovány tyto hypotézy:

Hypotéza 1: Rodiče respondentů zařazených do základní školy praktické, praktické školy a speciální školy Duchcov jsou spokojeni se školou, jejími pedagogy.

Hypotéza 2: Vzhledem k sociálním podmínkám rodiny není velký zájem o spolupráci se školou ze strany rodičů.

Hypotéza 3: Dětem s LMP vyhovuje určitý typ výuky a vzdělávacích metod.

10.4 Výzkumné metody

Jako způsob sběru informací byly vybrány tyto dvě výzkumné metody: analýza spisové dokumentace a nestandardizovaný dotazník.

10.4.1 Nestandardizovaný dotazník

Cílem dotazníku bylo shromáždění co největšího množství názorů, stanovisek a hodnocení, které poskládají obraz možností výchovy a vzdělávání žáků s LMP.

Zvlášť byl sestaven dotazník pro žáky a rodiče žáků ZŠP Duchcov, a dále pak pro pedagogy, který vyplňovali kantoři ze tří různých ZŠP. Cílem bylo získání potřebných identifikačních údajů a zjištění, která vyplývají ze studia pedagogické dokumentace o jednotlivých respondentech, jako jsou katalogové listy, třídní výkazy, rozhodnutí ředitele školy a výsledky odborných vyšetření. Vše se souhlasem rodičů a vedení školy.

Pro účely diplomové práce bylo vytvořeno 5 nestandardizovaných dotazníků. Vzhledem k obsažnosti práce budou dotazníky prezentovány grafickou i písemnou formou.

10.4.2 Analýza spisové dokumentace

Při této analýze se pracovalo s dokumentací žáků DD, ZŠ a SŠ Duchcov. Z analýzy spisové dokumentace byly získány všechny potřebné informace o průběhu školní docházky žáků, prospěchu v jednotlivých předmětech, o výchovných opatřeních, dále byly získány lékařské a poradenské zprávy či generální souhlasy rodičů.

10.4 Sběr dat

Sběr dat byl uskutečněn v období roku 2012/2013 a 2013/2014 na základní škole a střední škole Duchcov a na základních školách praktických v Ústeckém kraji. Průzkum se konal celkem se 100 dětmi ze základní školy praktické Duchcov, 90 zákonnými zástupci žáků ZŠP Duchcov a 62 pedagogy ze tří ZŠP.

11 ANALÝZA DAT

Tabulka 1. Dotazník pro pedagogy je zaměřen na zjištění vzdělanosti pedagogů, délku jejich praxe, znalosti ve speciální pedagogice a v práci s dětmi s LMP.

Tabulka 1: Dotazník pro pedagogy (vzdělanost pedagogů, praxe...)

Dotazník pro pedagogy:				
I. Jaké máte nejvyšší dosažené vzdělání:				
PhDr.	Mgr.	Bc.	Maturita	Jiné
II. Jak dlouho vykonáváte funkci pedagoga:				
0-10 let	11-20 let	21-30 let	více	
III. Délka praxe na ZŠ:				
0-10 let	11-20 let	21-30 let	více	
IV. Máte vzdělání a znalosti ze Speciální pedagogiky:				
ano	ne			
V. Víte, jak správně pracovat s dětmi, které jsou LMP:				
ano	ne			
VI. Používáte nějakou speciální metodu při výuce dětí s LMP:				
ano	ne			
VII. Myslíte si, že je vhodné všechny tyto děti integrovat:				
ano	ne			
VIII. Souhlasíte s tím, že se ZŠP zruší:				

ano	ne	
<p>pozn. Zakroužkujte jednu z nabízených možností, případně doplňte:</p> <p>Další sdělení:</p> <p>Odpovědi pedagogů: Ano/ne/neodpověděli</p>		

Tento dotazník vyplnilo a odevzdalo 62 pedagogů z I. a II. stupně ze tří základních škol praktických.

Tabulka 2. Dotazník pro pedagogy se soustředí na získání informací z oblasti výukových metod, jejich použití v praxi a úspěšnost u dětí s LMP.

Tabulka 2: Dotazník pro pedagogy (jaké používají výukové metody a úspěšnost používaných metod u dětí s LMP)

Dotazník – pro pedagogy				
I. Metody slovní				
Monologické – vysvětlení, výklad	ano	ne		
Dialogické – rozhovor, diskuse	ano	ne		
Metody písemných prací – pís.cv.	ano	ne		
Práce s učebnicí, textem	ano	ne		
II. Metody názorně demonstrační				
Pozorování jevů, předmětů	ano	ne		
Předvádění jevů, předmětů, činností, pokusů, modelů	ano	ne		
III. Metody praktické				
Nácvik pohybu a	ano	ne		

pracovních dovedností				
Laboratorní práce	ano	ne		
Práce na pozemku, v dílnách	ano	ne		
Výtvarné a grafické činnosti	ano	ne		
IV. Metody z hlediska psychologického				
Metody sdělovací	ano	ne		
Metody samostatné práce žáků	ano	ne		
V. Metody z hlediska procesuálního (výchovně-vzdělávací)				
Metody motivační	ano	ne		
Metody fixační	ano	ne		
Metody diagnostické	ano	ne		
Metody aplikační	ano	ne		
VI. Metody z hlediska organizačního (výukové formy a prostředky)				
Kombinace metod s vyuč. Formami	ano	ne		

Kombinace metod s vyuč. pomůckami	ano	ne		
VII. Metody z hlediska interaktivního (aktivizující)				
Metody diskusní	ano	ne		
Metody situační	ano	ne		
Metody inscenační	ano	ne		
Didaktické hry	ano	ne		
<p>pozn. Zakroužkujte jednu z nabízených možností, případně doplňte:</p> <p>Další sdělení:</p> <p>Odpovědi pedagogů: Ano/ne/neodpověděli</p>				

Tento dotazník vyplnilo a odevzdalo 62 pedagogů z I. a II. stupně ze tří základních škol praktických.

Dotazník byl rozdělen na 7 částí.

- Metody slovní;
- metody názorně demonstrační;
- metody praktické;
- metody z hlediska psychologického;
- metody z hlediska procesuálního (výchovně-vzdělávací);
- metody z hlediska organizačního (výukové formy a prostředky);
- metody z hlediska interaktivního (aktivizující).

Tabulka 3. Dotazník pro rodiče

Tímto dotazníkem získáme informace ohledně spokojenosti rodičů se školou, výchovou a vzděláváním, a také spokojenost se zázemím školy. Jsou zde také informace o zaměstnanosti rodičů a sociálních podmínkách rodiny.⁷⁹

Tabulka 3: Dotazník pro rodiče (spokojenost se školou, výchova a vzdělávání, zázemí školy, zaměstnanost rodičů a sociální podmínky rodiny)

Hodnocení školy – dotazník pro rodiče		
I. Spokojenost rodičů se školou		
Vyhovuje Vám přístup k informacím o škole?	Ano	Ne
Líbí se Vám vybavení učeben?	Ano	Ne
Jste spokojeni s úklidem školy?	Ano	Ne
Jste spokojeni s propagací školy na veřejnosti?	Ano	Ne
Poskytuje škola Vašemu dítěti dobrou úroveň vzdělání?	Ano	Ne
Jste spokojeni s kvalitou vyučování ve škole?	Ano	Ne
II. Výchova a vzdělávání		
Vyhovuje Vám rozvrh hodin?	Ano	Ne
Líbí se Vám vztah učitelů k Vašemu dítěti?	Ano	Ne
Dodává škola Vašemu dítěti	Ano	Ne

⁷⁹ Zdroj: vlastní šetření

sebedůvěru?		
Myslíte si, že naše škola využívá nové směry ve výuce?	Ano	Ne
Změnili byste výuku?	Ano	Ne
Připravuje škola Vaše dítě pro další život?	Ano	Ne
Zažívá Vaše dítě ve škole strach nebo se bojí chodit do školy?	Ano	Ne
Vede škola Vaše dítě k tomu, aby se umělo učit a bavilo ho to?	Ano	Ne
Učí škola Vaše dítě k tomu, jak zvládat nové situace?	Ano	Ne
Dostává Vaše dítě ve výuce možnost spolupracovat s ostatními a uvědomovat si svoje přednosti?	Ano	Ne
Snaží se škola, aby Vaše dítě bylo tvořivé a podnikavé?	Ano	Ne
Vyhovuje Vám zadávání úkolů /2 x týdně/?	Ano	Ne
Myslíte si, že nabídka předmětů a jejich náročnost odpovídá schopnostem Vašeho dítěte?	Ano	Ne
Jste spokojeni s tím, jak škola připravuje Vaše dítě na další vzdělávání?	Ano	Ne

Jste spokojeni s hodnocením Vašeho dítěte?	Ano	Ne		
Jste spokojeni s nabídkou kroužků?	Ano	Ne		
III. Zázemí školy				
Vyhovují Vám konzultační hodiny?	Ano	Ne		
Víte, že se Vaše dítě může stravovat ve školní jídelně?	Ano	Ne		
Vyhovují Vám třídní schůzky /jejich počet, způsob vedení/?	Ano	Ne		
Líbí se Vám projektové dny, kterých se Vaše dítě zúčastňuje?	Ano	Ne		
Líbí se Vám výstavky žáků ve škole nebo v Informačním centru?	Ano	Ne		
Líbí se Vám školní akademie?	Ano	Ne		
Máte dobrý pocit z jednání s pracovníky školy?	Ano	Ne		
IV. Sociální podmínky rodiny				
Rodina	úplná	neúplná	Dítě v péči prarodičů	ÚSP
V. Zaměstnanost rodičů				
Otec	Ano	Ne		
Matka	Ano	Ne		
VI. Zdravotní stav				

Bylo někomu z Vaší rodiny diagnostikováno Lehké mentální postižení?	Ano	Ne	
Zdravotní stav rodičů	Dobrý	Zdravotní obtíže	
<p>pozn. Zakroužkujte jednu z nabízených možností, případně doplňte:</p> <p>Další sdělení:</p> <p>Odpovědi pedagogů: Ano/ne/neodpověděli</p>			

Celkem bylo vydáno 90 kusů dotazníků pro rodiče. Zpět se vrátilo opět 90 kusů dotazníků, tedy 100%.

Tabulka 4. školní docházka

Tento dotazník je zaměřen na průběh školní docházky, na spolupráci školy a rodiny. Dále pak na zabezpečení vhodných podmínek pro studium ze strany školy i rodiny.⁸⁰

Tabulka 4: Dotazník pro rodiče (Školní docházka, škola, rodina)

Dotazník – „Školní docházka“				
I. školní docházka				
Odklad školní docházky	ano	ne		
Opakuje ročník	ano	ne		
Narušuje chováním výuku	ano	ne		
Kompenzační pomůcky	ano	ne		
II. Škola				
Vyučující speciální pedagog	ano	ne		
Asistent	ano	ne		
Spolupráce SPC	ano	ne		
Spolupráce s PPP	ano	ne		
Vybavení pomůckami	výborné	dostačující	Nedostačující	
III. Rodina				
Doprava do školy			žák chodí v doprovodu	žák chodí sám

⁸⁰ Zdroj: vlastní šetření

Domácí příprava	pravidelná	nepravidelná	zřídka	
Spolupráce se školou	často	přiměřeně	nespolupracují	

pozn. Zakroužkujte jednu z nabízených možností, případně doplňte:

Další sdělení:

Celkem bylo vydáno 90 kusů dotazníků pro rodiče. Zpět se vrátilo opět 90 kusů dotazníků, tedy 100 %.

Tabulka 5. Dotazník pro žáky

Tento dotazník poskytuje informace o tom, jak se žáci cítí ve škole a jak ji hodnotí.⁸¹

Tabulka 5: Hodnocení školy - Dotazník pro žáky

Dotazník pro žáky				
Část A: Prostory školy a její vybavení				
V prostorách školy se cítíš dobře?	ano	ne	nevím	
Jsi s naší školou spokojený/á?	ano	ne	nevím	
Jsi rád/a o přestávkách na chodbě?	ano	ne	nevím	
Změnil/a bys něco v naší škole?	ano	ne	nevím	
Část B: Vyučování				
Označ, které předměty patří mezi tvé oblíbené?	M, ČJ,	VV, PV, TV, JV, OV, PŘ, Z, D, FY, AJ, I, ZV		
Cítíš se ve třídě dobře?	ano	ne	nevím	
Snaží se učitelé, aby žáky učení bavilo?	ano	ne	Nevím	
Chválí tě učitelé?	ano	ne	Nevím	
Část C: Klima ve škole				
Můžeš kdykoliv zajít za učitelem a požádat	ano	ne	nevím	

⁸¹ Zdroj: vlastní šetření

ho o radu?			
Líbí se ti, jak se někteří spolužáci chovají k učitelům? (vulgarita, odmlouvání...)	ano	ne	nevím
Myslíš si, že vztahy mezi žáky ve třídě jsou dobré?	ano	ne	nevím
Víš, co bys měl/a dělat, u koho hledat pomoc, kdyby ti, nebo tvému kamarádovi někdo ubližoval?	ano	ne	nevím

pozn. Zakroužkujte jednu z nabízených možností, případně doplňte:

Další sdělení:

Odpovědi žáků: Ano/ne/neodpověděli

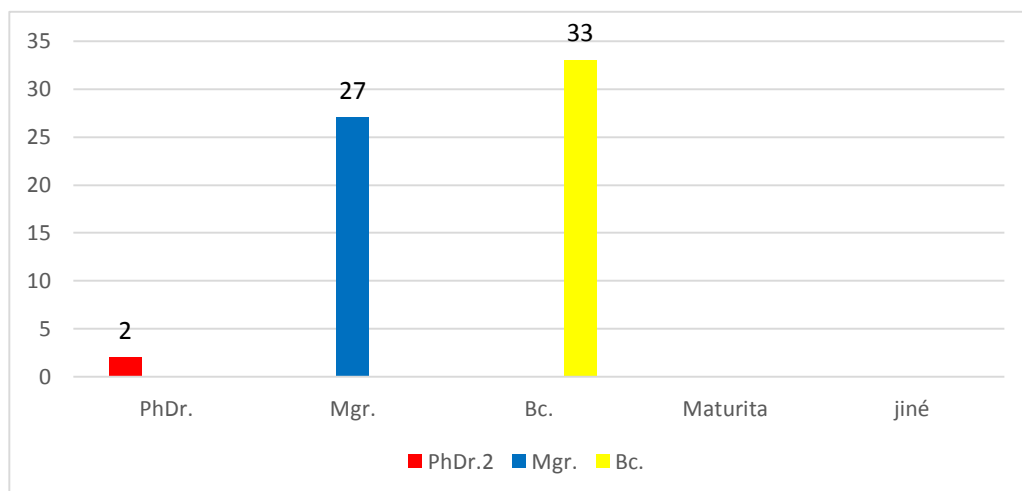
Dotazník vyplnilo a odevzdalo 100 žáků z I. a II. stupně ZŠP Duchcov.

Dotazník byl rozdělen na tři části.

- Prostory školy a její vybavení;
- vyučování;
- klima ve škole.

Grafické zpracování dotazníku pro pedagogy, která zjišťuje vzdělanost pedagogů, délku praxe, znalosti ve speciální pedagogice a práce s dětmi s LMP“.

I. Jaké je nejvyšší dosažené vzdělání



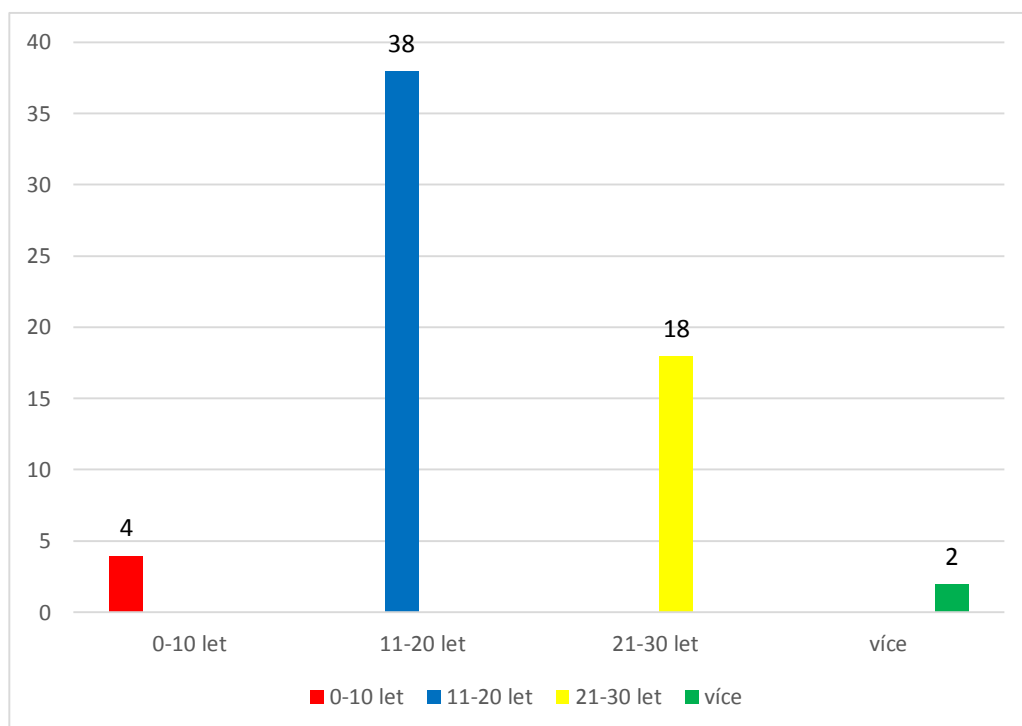
Graf 1: Dotazník pro pedagogy – Nejvyšší dosažené vzdělání pedagogů

Komentář:

V tomto grafu je patrné, že většina pedagogů má vysokou školu. 53 % kantorů má titul Bc. a 43 % titul Mgr. Ze zkoumaného vzorku nikdo z pedagogů nemá nižší vzdělání než středoškolské zakončené maturitou. Dva pedagogové absolvovali také doktorské studium, v obou případech se jedná o ředitele škol.⁸²

⁸²Zdroj: vlastní šetření

II. Jak dlouho vykonáváte funkci pedagoga



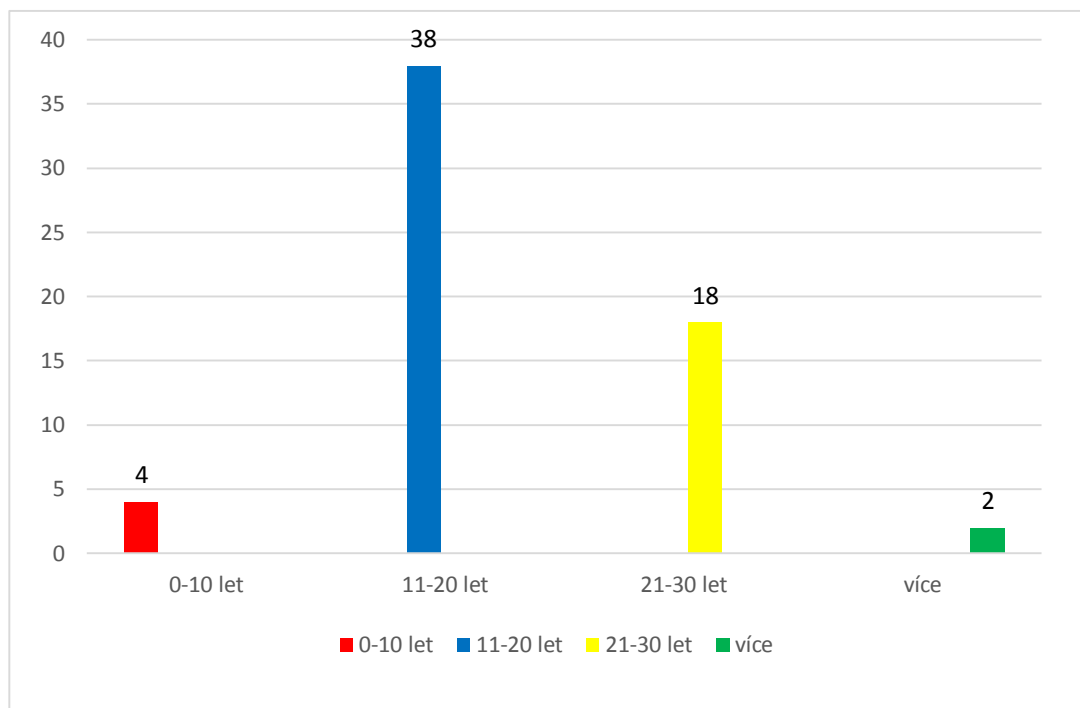
Graf 2: Dotazník pro pedagogy - Jaká je délka ve výkonu funkce pedagoga

Komentář:

Graf č. 2 nám říká, jak dlouho dotazovaní vykonávají funkci pedagoga. Pouze několik učitelů tuto funkci vykonává více jak třicet let. Tito učitelé jsou většinou již v důchodovém věku a ve školství vydrželi celý svůj život. Dále pak následuje výkon funkce pedagoga do deseti let. Toto jsou ve větší míře pedagogové, kteří mají věk kolem 30 let. U 61 % pedagogů (modrý sloupec) vidíme délku výkonu v rozmezí od 11 do 20 let. Dále pak je patrné, že nejvíce učitelů je v produktivním věku a předdůchodovém věku (29 % dotázaných).⁸³

⁸³ Zdroj: vlastní šetření

III. Délka praxe na ZŠ



Graf 3: Dotazník pro pedagogy - Jaká je délka praxe na ZŠ

Komentář:

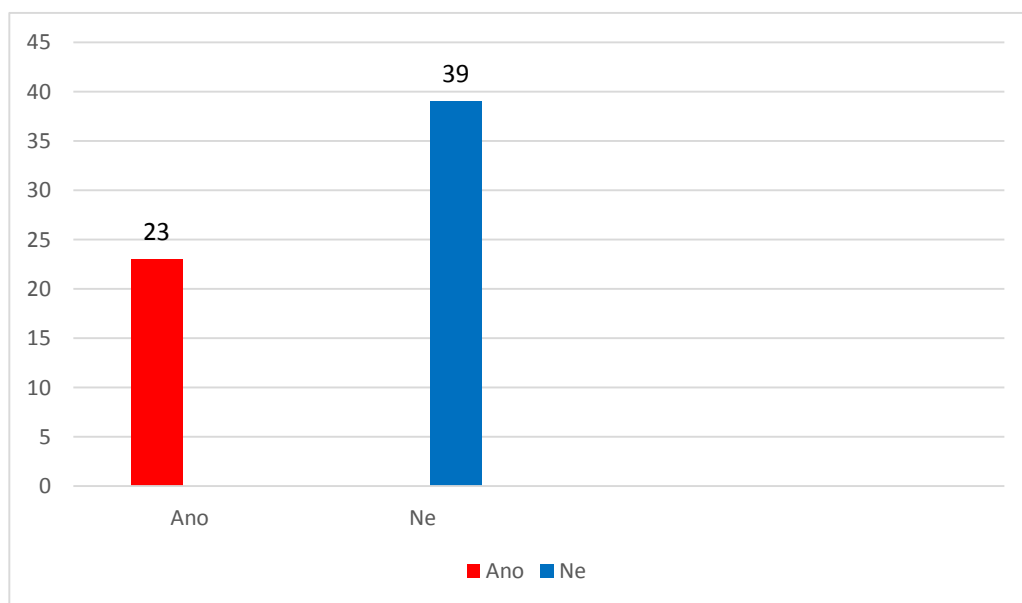
Graf č. 3 nám říká, kolik pedagogů bylo dříve na ZŠ, než přestoupili do základních škol praktických. Důvodů, proč přestoupily na základní školu praktickou, je mnoho. Více se k tomuto tématu pedagogové nechtěli vyjadřovat.

Délku praxe do 20 let má 61 % učitelů (modrý sloupec) a délku praxe do 30 let má 29 % učitelů (žlutý sloupec).

Nejmenší praxi do 10 let má pouze 6 % učitelů.⁸⁴

⁸⁴ Zdroj: vlastní šetření

IV. Vzdělání a znalosti ze speciální pedagogiky



Graf 4: Dotazník pro pedagogy - Zda mají vzdělání a znalosti ze Speciální pedagogiky

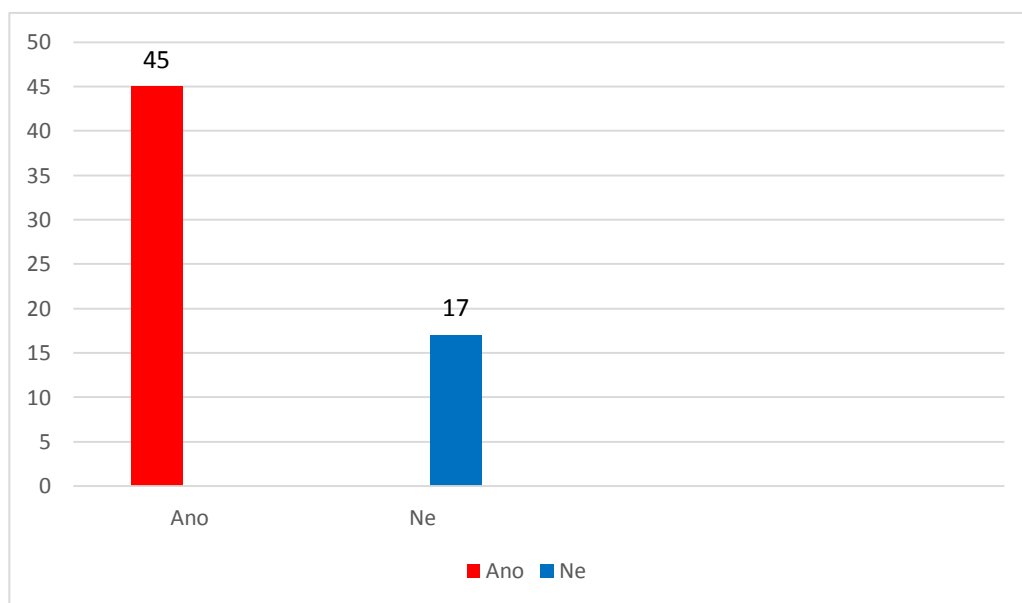
Komentář:

Graf č. 4 ukazuje, jaká je vzdělanost pedagogů ve speciální pedagogice. Zde je patrné, že mnoho pedagogů stále ještě nemá vzdělání ve speciální pedagogice. Vzhledem k tomu, že roste počet dětí s poruchami, s LMP atd., bylo by vhodné doplnit vzdělání pedagogů o speciální pedagogiku již při studiu VŠ. Stále ještě není uzákoněno, že pedagogové na ZŠ musí mít speciální pedagogiku. Oproti tomu na ZŠP musí mít pedagog jak učitelství, tak speciální pedagogiku. Z grafu můžeme vidět, že 37 % pedagogů má vzdělání ve speciální pedagogice. Dále pak 62 % pedagogů nemá stále ještě vzdělání ve speciální pedagogice.

V průběhu tohoto výzkumu si někteří pedagogové dodělávají vzdělání.⁸⁵

⁸⁵ Zdroj: vlastní šetření

V. Umíte správně pracovat s dětmi, které jsou LMP



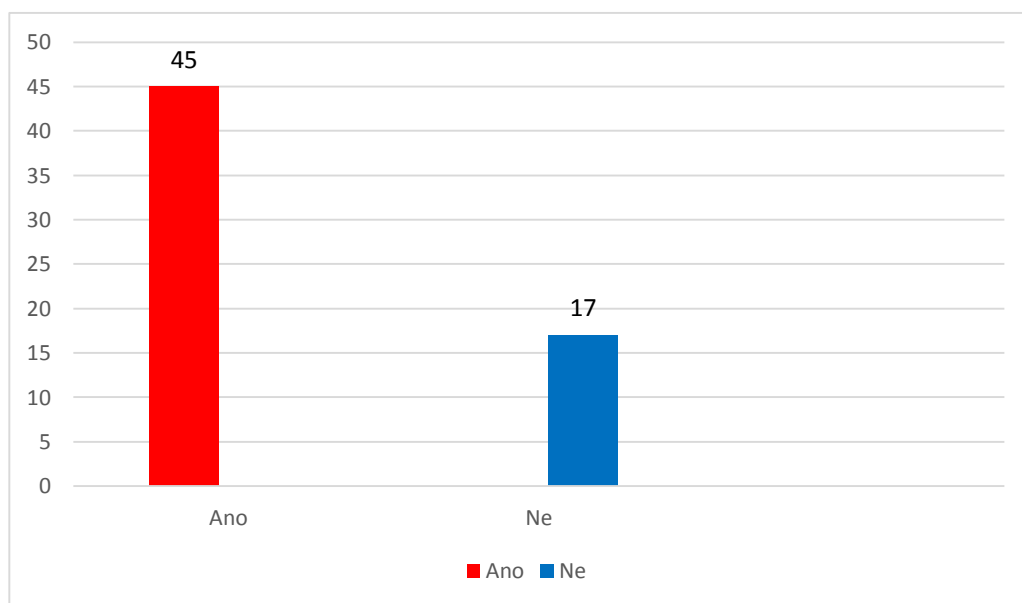
Graf 5: Dotazník pro pedagogy - Správná práce s dětmi, které jsou LMP

Komentář:

Graf č. 5 se dotazuje, zda pedagogové dokáží pracovat s dětmi, které jsou LMP. Průzkum ukázal, že více učitelů nemá vzdělání ve speciální pedagogice. V tomto grafu ale vidíme, kolik učitelů si myslí, že s dětmi, které mají LMP pracovat umí. V 73 % si pedagogové myslí, že umí pracovat s dětmi MR i přesto, že speciální pedagogiku nemají vystudovanou. Ti co si myslí, že s dětmi MR pracovat neumí, je 27 %.⁸⁶

⁸⁶ Zdroj: vlastní šetření

VI. Používáte nějakou speciální metodu při výuce dětí s LMP



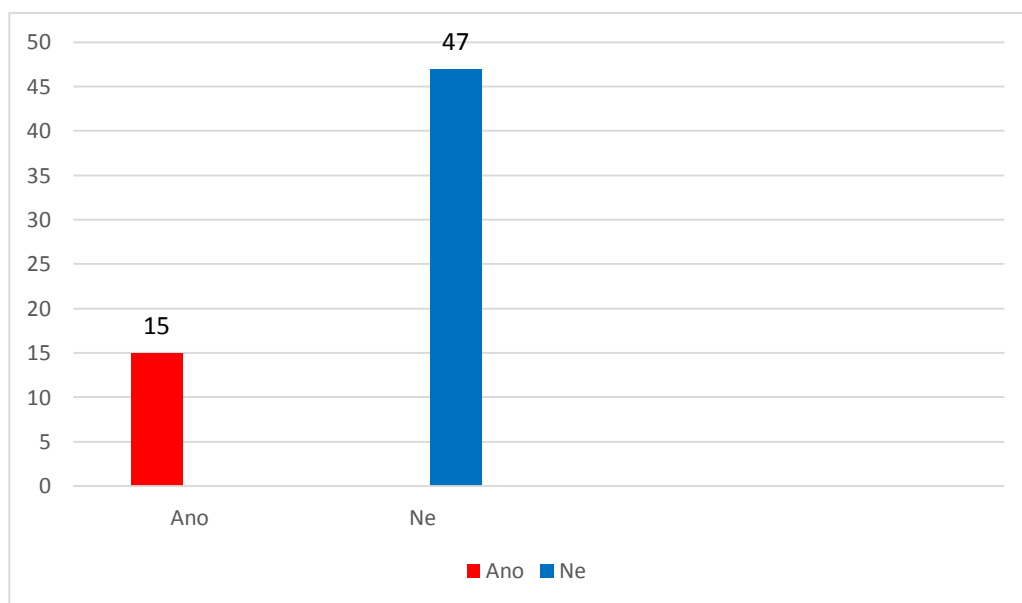
Graf 6: Dotazník pro pedagogy - Zda pedagogové používají speciální metodu při výuce dětí s LMP

Komentář:

V tomto grafu je patrné, že mnoho učitelů se snaží, využívat nové moderní metody při výuce. 27 % pedagogů uvedlo, že speciální metody při výuce nepoužívají a vzdělávají žáky dle starších zaběhnutých metod. Ovšem více pedagogů, a to v 73 %, používá nějakou speciální metodu pro děti s MR.⁸⁷

⁸⁷ Zdroj: vlastní šetření

VII. Myslíte si, že je vhodné všechny tyto děti integrovat



Graf 7: Dotazník pro pedagogy - Názor pedagogů, zda integrace či ne

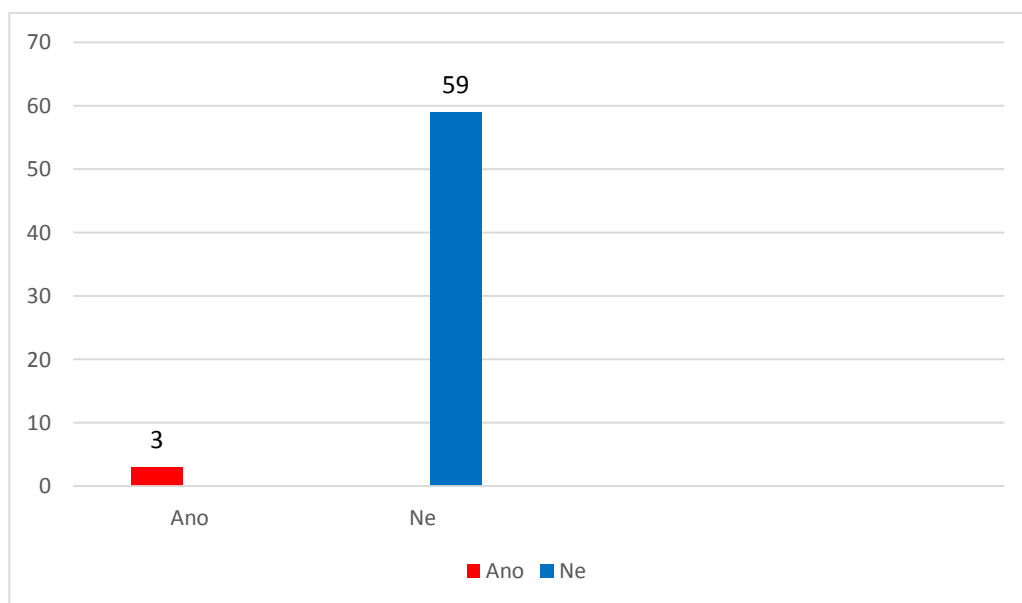
Komentář:

Graf č. 7 nám prezentuje, jak je důležité děti s mentální retardací ponechat na základních školách praktických a neintegrovat je na běžné základní školy. Samozřejmě to neplatí pro děti, které i přes různá kombinovaná postižení nemají narušený intelekt. Děti s mentální retardací by měly zůstat na základních školách praktických a nadále se vzdělávat ve speciálním školství. Na základních školách praktických mají veškerý komfort, který pro svou výchovu a vzdělávání potřebují. Základní školy praktické jsou lépe vybaveny speciálními pomůckami než běžné základní školy.

Pouze 24 % pedagogů si myslí, že by všechny děti s MR měly být integrovány. Oproti tomu 76 % pedagogů si myslí, že by se děti s MR měly nadále vzdělávat na základních školách praktických, protože tyto děti potřebují speciální přístup pedagogů.⁸⁸

⁸⁸ Zdroj: vlastní šetření

VIII. Souhlasíte s tím, že se ZŠP zruší



Graf 8: Dotazník pro pedagogy - Názor na zrušení ZŠP

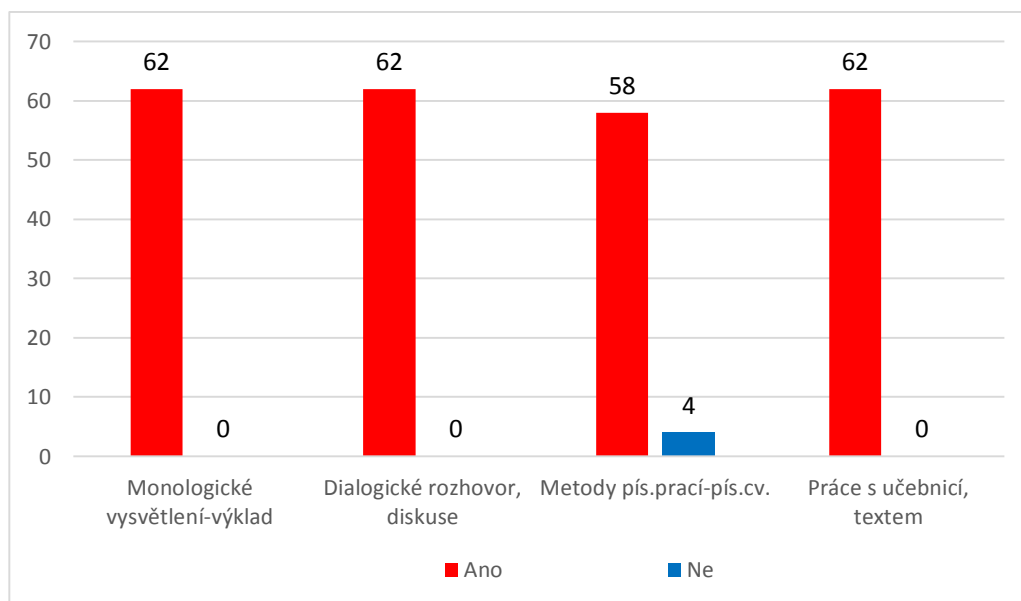
Komentář:

Již v předchozím grafu (viz. Graf 7) bylo popsáno, proč by se děti neměly integrovat na běžné ZŠ. Tento graf s daným tématem souvisí. 95 % pedagogů nesouhlasí s rušením základních škol praktických, protože mentálně retardované děti nebudou mít na běžných ZŠ speciální přístup a speciální vzdělávání. Běžné základní školy by musely také zaměstnat více speciálních pedagogů, etopedů, psychopedů, školních psychologů a asistentů pedagoga. Z výzkumu víme, že všechny tyto profese v Ústeckém kraji dost často na běžných ZŠ chybí.⁸⁹

⁸⁹ Zdroj: vlastní šetření

Grafické zpracování dotazníku pro učitele (viz. Tab. 2), který je zaměřen na získávání informací ohledně výukových metod, jejich použití v praxi a úspěšnost u dětí s LMP.

I. Metody slovní



Graf 9: Dotazník pro pedagogy, Výukové metody – Metody slovní

Komentář:

Tento graf č. 9 říká, jaké výukové metody pedagogové používají. Metody slovní - monologická i dialogická, jsou u pedagogů hojně využívány, a to shodně u 62 dotazovaných pedagogů, tedy 100 %. Je to dáno tím, že dětem s LMP se učivo stále vysvětluje, a poté se také hodně diskutuje – to zlepšuje slovní zásobu, ale také si tím pedagog ověří, zda žáci probrané látce rozumí. Práce s textem či učebnicí je také velmi důležitá a využívaná metoda. Děti s MR mají problémy se čtením a porozuměním textu. Je důležité s nimi pracovat a po každé větě pokládat zjišťovací otázky na porozumění textu (např., jaké postavy tam byly, co dělaly, jak se jmenovaly).

93 % pedagogů uvedlo, že používá metodu písemných prací. Dle mého názoru by se dětem s LMP písemné práce dávat neměly.⁹⁰

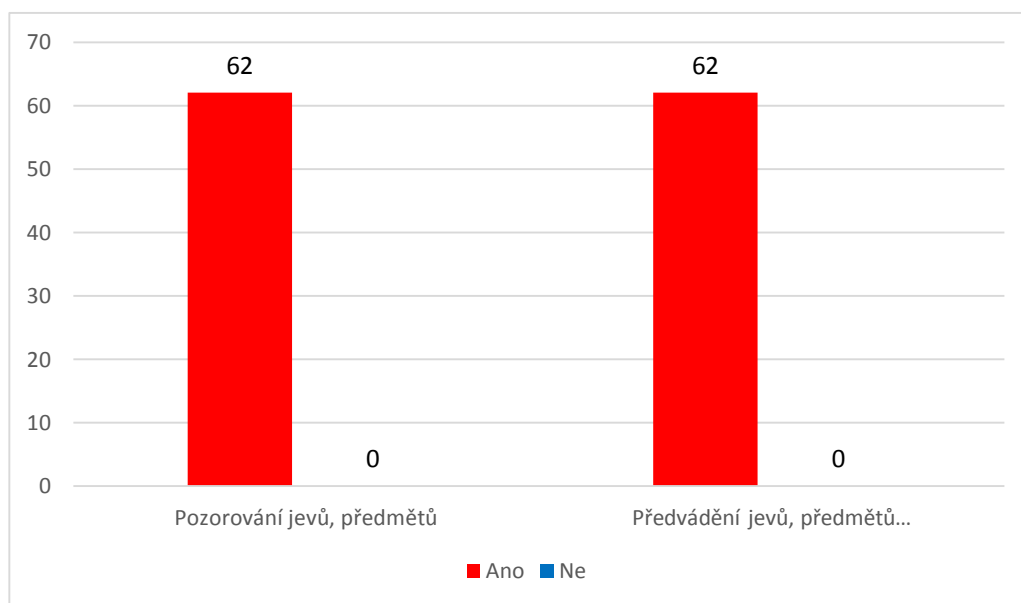
⁹⁰ Zdroj: vlastní šetření

Žáci na ZŠP se učí různými způsoby a pouze rozmanitost činností vám zjistí, že se všichni žáci budou snažit využívat své možnosti. Výklad je nejčastěji užívanou metodou. Zabírá většinu výukových hodin. Ovšem nenahradí korigovanou praxi ani další potřeby žáka.

Metoda dialogická je pro učitele na ZŠP jednou z mála metod, při níž se používá rozhovoru s celou třídou, se skupinami nebo jen s jednotlivci (otázka x odpověď). Kladení otázek je pro žáky s LMP zajímavější, vede je k aktivnímu zapojení spíše než k pasivnímu naslouchání a apeluje na jejich zvědavost. Zároveň také otázky nutí žáky, aby uvažovali. V tomto je velmi nutné žáky povzbuzovat, motivovat a ihned chválit.⁹¹

⁹¹ Zdroj: vlastní šetření

II. Metody názorně demonstrační



Graf 10: Dotazník pro pedagogy, Výukové metody – Názorně demonstrační

Komentář:

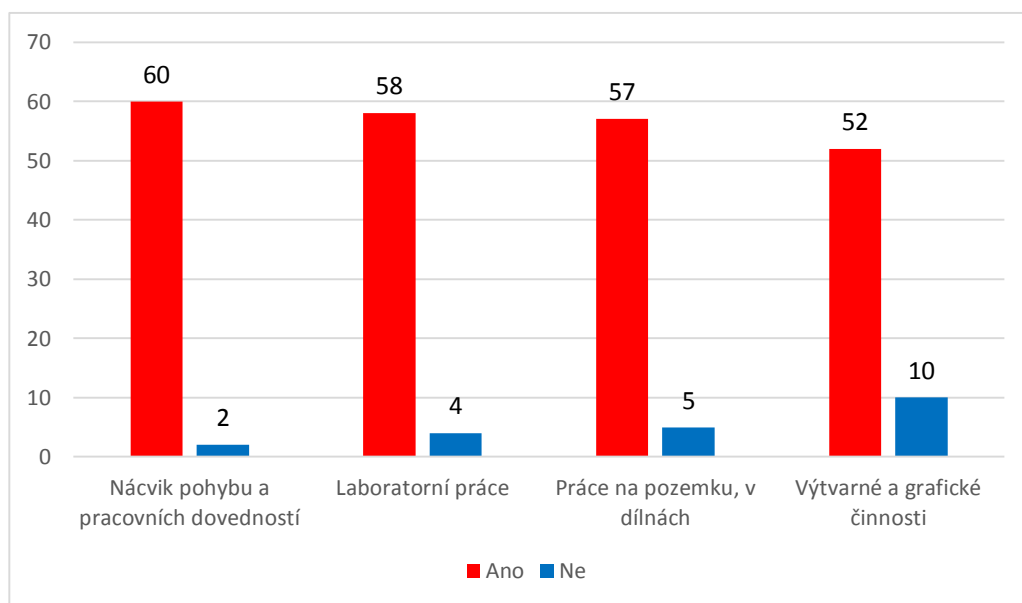
Tento graf znázorňuje, že 100 % (tj. 62 pedagogů) využívá metody demonstrační.

Je prokázáno, že děti s LMP a různým kombinovaným postižením potřebují vše, co se učí, vidět. Pokud si mohou určitý předmět osahat, lépe si danou věc pamatují. Tudíž můžeme říci, že nejpřirozenějším způsobem učení je napodobování. Pokud budeme definovat nějakou demonstraci jako praktickou ukázkou „jak na to“, je zřejmé, že tuto metodu může užívat kterýkoliv učitel.

Metodou demonstrační lze také učit psychomotorickým dovednostem.⁹²

⁹² Zdroj: vlastní šetření

III. Metody praktické



Graf 11: Dotazník pro pedagogy, Výukové metody – Metody praktické

Komentář:

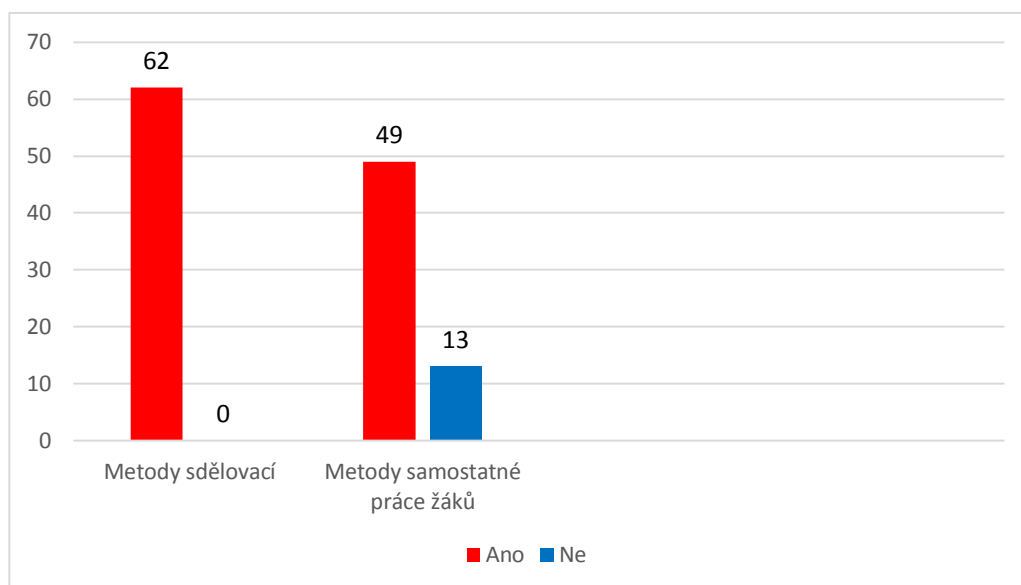
Graf č. 11 znázorňuje, kolik pedagogů používá metody praktické. 96 % pedagogů potvrdilo, že s dětmi, které mají LMP, musí dělat nácvik pohybu, pracovních dovedností a také rozvíjet hrubou motoriku. Dále učitelé rozvíjejí ve větší míře vzdělávání těchto dětí výtvarnými a grafickými činnostmi, které mají vliv na jemnou motoriku. Použití výtvarných a grafických činností potvrdilo 84 % pedagogů z 62 dotázaných. Nedílnou součástí výuky na ZŠP je vyšší počet hodin pracovní výchovy, to proto, aby se tyto děti naučily praktickým věcem v běžném životě. V dílnách vyrábí například různé praktické předměty a na pozemku pěstují ovoce, zeleninu a květiny. Také se starají o pořádek a čistotu na zahradě. Další z praktických metod - práci na pozemku a v dílnách - uvedlo 92 % pedagogů z 62 dotázaných.

Děti s MR se nejlépe učí tím, že pedagog neustále vysvětluje, potom vše předvádí a nakonec procvičuje se třídou. Když žáci vše zvládají, nastoupí praktická činnost. Tudíž žáci musí vědět, jaké znalosti a způsobilosti se od nich očekávají a jaký je nejlepší postup (viz ukázka učitele). Žáci musí vědět, proč je nejlepší postupovat zrovna tímto způsobem, a potřebují získat znalost kontextu (vysvětlení).

Je nutné, aby děti s MR a jinými postiženími dostaly možnost si dovednost vyzkoušet. Jejich práce musí být zkontrolována a popřípadě opravena.⁹³

⁹³ Zdroj: vlastní šetření

IV. Metody z hlediska psychologického



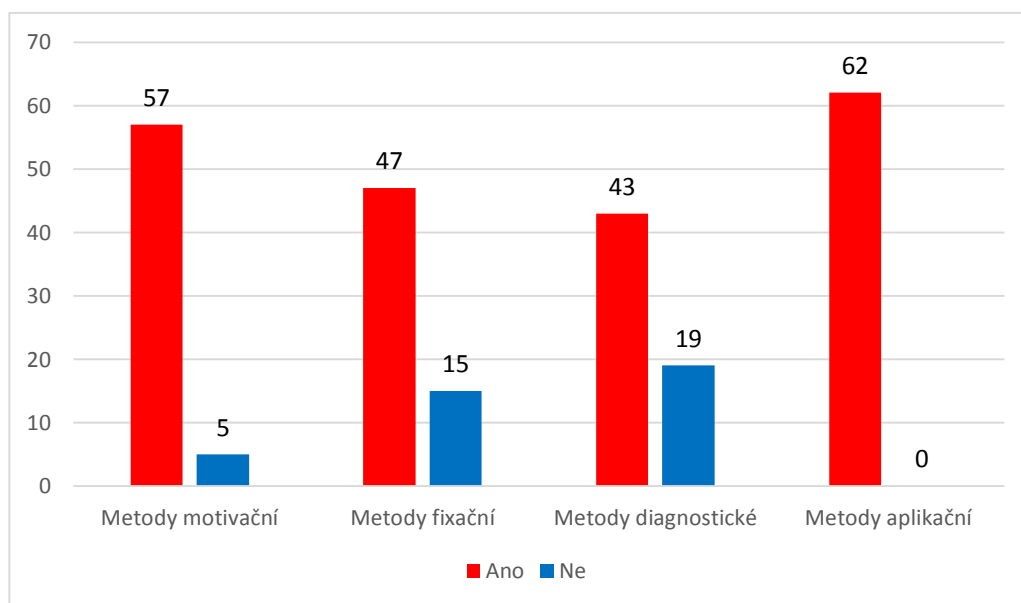
Graf 12: Dotazník pro pedagogy, Výukové metody – Metody z hlediska psychologického

Komentář:

Graf č. 12 nám říká, kolik pedagogů používá metody psychologické. Děti s LMP jsou velmi fixováni především na své třídní učitele. Rády vyprávějí, diskutují. Pokud má pedagog vhodné téma, které žáky zajímá, jsou velmi sdílní a snaží se komunikovat. Již méně zvládají samostatnou práci. Pro děti s LMP je samostatná práce vysilující a ve větší míře potřebují stálý dohled a pomoc pedagoga. Nelze očekávat, že děti MR si zapamatují vše, co pedagog sděluje, proto bychom po těchto dětech měli chtít pouze hlavní body sdělení. Je to důležité pro zjištění toho, zda sdělovanému porozuměly. 62 pedagogů tedy 100 % uvedlo, že používá metody sdělovací. Metody samostatné práce žáků využívá 79 % pedagogů z 62 dotázaných.⁹⁴

⁹⁴ Zdroj: vlastní šetření

V. Metody z hlediska procesuálního (výchovně-vzdělávací)



Graf 13: Dotazník pro pedagogy, Výukové metody – Metoda z hlediska procesuálního

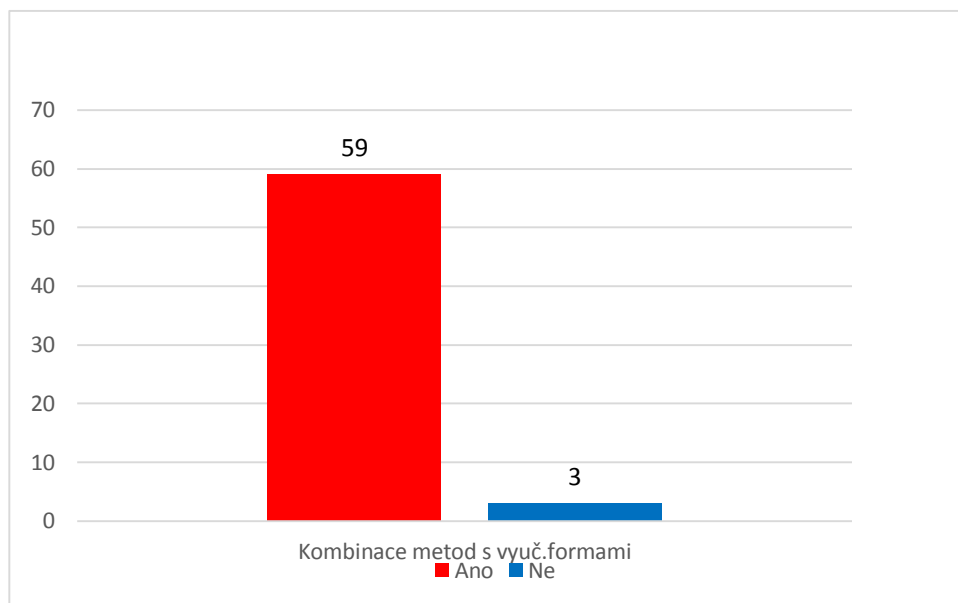
Komentář:

Graf č. 13 nám sděluje výsledky výzkumu metod z hlediska procesuálního. 100 % pedagogů na ZŠP používá metodu aplikační, Metodu motivační využívá 92 % z 62 dotázaných pedagogů. Pro vzdělávání žáků s MR je velmi důležitá motivace a pochvala. Výuka a učení má lepší výsledky, pokud je dítě motivováno touhou uspět a nikoli strachem z neúspěchu.

Následuje metoda fixační, jejíž použití potvrdilo 76 % pedagogů z 62 dotázaných. To dokazuje, jak je důležité probrané učivo i dovednosti neustále osvěžovat a používat, nikoli učivo pouze opakovat. Děti s LMP se vzdělávají především díky stálému osvěžování předešlé látky. Jen takto si dokážou učivo zapamatovat.⁹⁵

⁹⁵ Zdroj: vlastní šetření

VI. Metody z hlediska organizačního (výukové formy a prostředky)



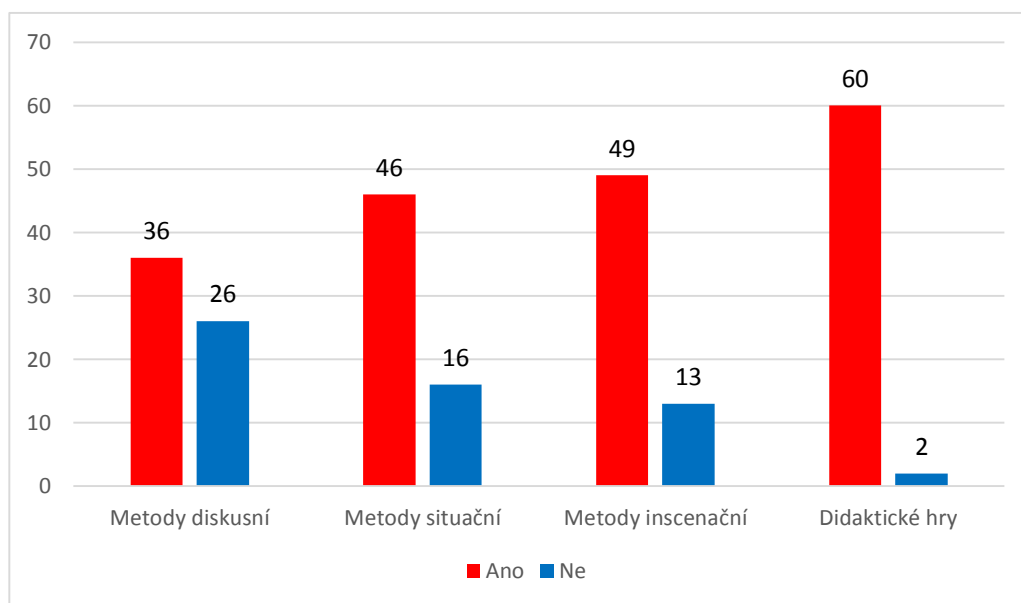
Graf 14: Dotazník pro pedagogy, Výukové metody – Metoda z hlediska organizačního

Komentář:

V tomto grafu vidíme, že 95% pedagogů na ZŠP kombinuje vyučovací metody s vyučovacími formami. Již méně pedagogů používá kombinaci metod s vyučovacími pomůckami. Ke vzdělávání dětí s MR jsou pomůcky velmi důležité (např. při základech první pomoci lze využít figurínu, na které se předvádí). Děti na ZŠP musí mít a používat speciální pomůcky, učebnice, či mnemotechnické pomůcky. Jen tak si dokážou lépe osvojit a prohloubit své znalosti a dovednosti.⁹⁶

⁹⁶ Zdroj: vlastní šetření

VII. Metody z hlediska interaktivního (aktivizující)



Graf 15: Dotazník pro pedagogy, Výukové metody – Metoda z hlediska interaktivního

Komentář:

V grafu č. 15 je patrné, že nejvíce pedagogů, a to 98 %, používá didaktické hry. Dále pak 79 % pedagogů uvedlo, že spíše používá metody inscenační.

Za inscenačními metodami v 74 % následují metody situační a na posledním místě jsou s 58 % metody diskusní.

Didaktické hry mohou zapojovat žáky velmi intenzivně do výuky a přimět je tak k takovému soustředění, jakého nelze dosáhnout pomocí žádné jiné metody. Můžeme hrát rozhodovací hry (hrajeme ji jako závod, při níž jde o čas nebo přesnost) či kvízy (pro oživení opakování). Žáci na ZŠP mají také rádi metody inscenační (různé divadelní hry, scénky z běžného života – kdy se mohou vžít do své vysněné, třeba pohádkové postavy). Metody situační vnášejí do vyučování prvek reality, popř. poskytují žákům zkušenosti a umožňují jim rozvinout určité dovednosti, aniž by zažívali skutečné důsledky svých chyb. Zde je ovšem důležité dětem s LMP stále opakovat, že jsou to jen hry, které veškeré problémy reálného života zjednodušují.⁹⁷

⁹⁷ Zdroj: vlastní šetření

Závěrem dotazníku pro učitele je důležité říci, že každá metoda obnáší své klady i zápory. Také se některé metody navzájem prolínají. Můžeme tedy konstatovat, že žáci s MR, kteří navštěvují ZŠP, mají speciální péči i vzdělávání, které by na běžné ZŠ nemohlo být poskytnuto.

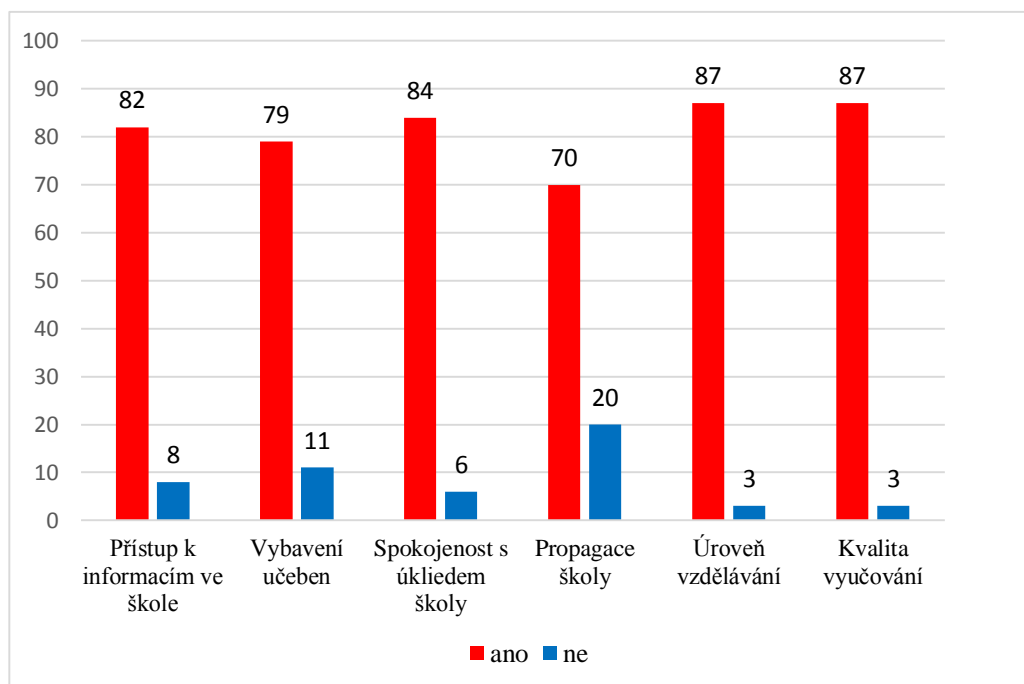
Také je důležité, že pedagogové na ZŠP učí své žáky (s LMP) sebehodnocení a hodnocení svých spolužáků. Žáci by si měli tímto uvědomit svá silná a slabá místa, umět si sami stanovit cíle a posuzovat své chování k sobě samému i ostatním. Dále pak rozlišovat chování vůči sobě rovnému (věkem), mladšímu i autoritám ve svém okolí (rodiče, učitelé, vychovatelé, spoluobčané).⁹⁸

Z Murpyho zákonu: „Pokud se něco může pokazit, tak se to zřejmě pokazí“. Myslím si, že by se měl změnit: „Pokud se něco může pokazit, už se to pokazilo“.

⁹⁸ Zdroj: vlastní šetření

Grafické zpracování dotazníku „Hodnocení školy – rodiče žáků“

I. Spokojenost rodičů se školou



Graf 16: Hodnocení školy – Spokojenost rodičů se školou

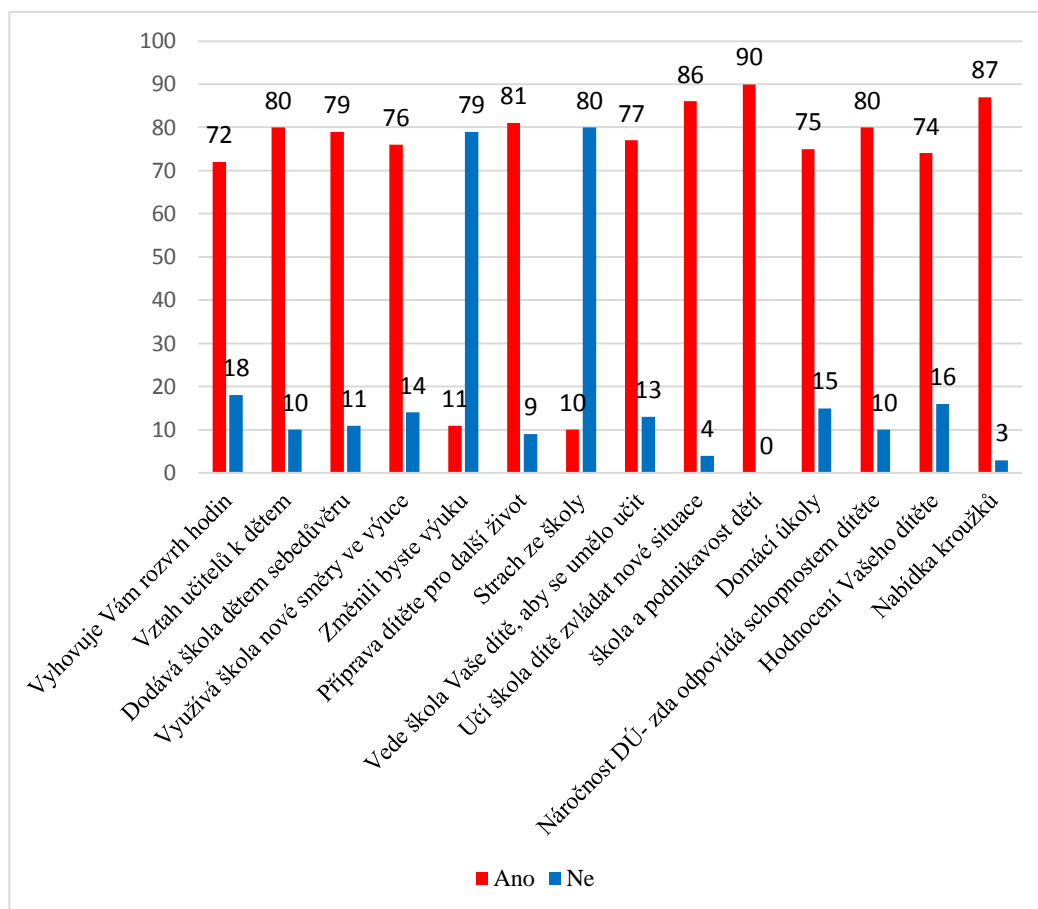
Komentář:

Tento graf znázorňuje, jak jsou rodiče spokojeni se školou. Dotazník byl směřován pro rodiče ZŠP Duchcov. Z grafu je zřejmé, že v oddíle I., co se týče spokojenosti rodičů se školou, jsou reakce velmi kladné. Více jak 89 % rodičů je spokojeno s přístupem k informacím ve škole. Dále se pak rodičům v 88 % líbí vybavení učeben, kde se jejich děti vzdělávají. Pozitivní je i to, jak si rodiče všimají úklidu školy a to v 92 % z celkového počtu dotázaných, tj. 90 rodičů. A v neposlední řadě je velmi důležitý i fakt, že v 98 % jsou rodiče spokojeni s úrovní a kvalitou vzdělávání. Také se objevilo několik negativních odpovědí, ale jen u velmi nízkého procenta rodičů. Dle mého výzkumu si myslím, že kdyby bylo vše kladné, bylo by něco špatně.⁹⁹

⁹⁹ Zdroj: vlastní šetření

Grafické zpracování dotazníku „Hodnocení školy – rodiče žáků“

II. Výchova a vzdělávání



Graf 17: Hodnocení školy – Výchova a vzdělávání

Komentář:

V grafu č. 17 v oddíle II. výchova a vzdělávání je z výzkumu patrné, že rodiče jsou spokojeni se ZŠP Duchcov. Nejvíce rodičů, a to 100 %, je spokojeno nejen s podnikavostí školy, ale i dětí. ZŠP Duchcov nabízí mnoho projektových dnů pro děti s MR, kde se mohou sami realizovat (Den Stromů, Den Země, Den Evropy, Vánoční dílny...). Velmi dobře je vyhodnocen rozvrh hodin. 80 % rodičů ho hodnotilo kladně a pouze v 20 % nebyli rodiče spokojeni s rozvrhem hodin svých dětí. Také u rodičů převládá názor na velmi kladný vztah učitelů a dětí (89 %). Pouze v 11 % si rodiče myslí opak. Rodiče v tomto grafu v 88 % uvedli, že škola a pedagogové dodávají jejich dětem sebedůvěru, a 12 % rodičů tento názor nesdílí. 84 % rodičů uvedlo, že ZŠP

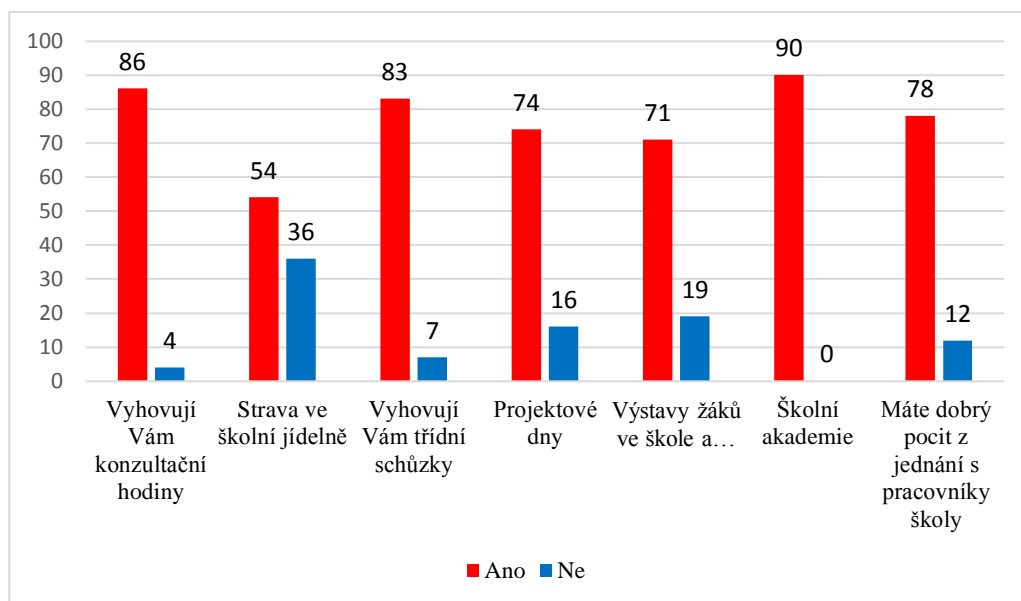
Duchcov užívá nové směry ve výuce, a 14 % rodičů se domnívá o opaku. 88 % rodičů by nechtělo nic měnit ve výuce svých dětí. Naopak 12 % rodičů by výuku změnilo. Dalším pozitivem je, že 90 % rodičů uvedlo velmi dobrou přípravu dětí pro další život. V 9 % se rodiče domnívají, že žádnou přípravu pro budoucí život základní škola praktická neposkytuje. 89 % rodičů uvedlo, že jejich dítě nemá strach ze školy – což je velmi pozitivní. Taktéž je většina rodičů spokojena s četností domácích úkolů (2x týdně). Pouze 14 % rodičů by nechtělo domácí úkoly pro své děti vůbec. V 89 % rodiče hodnotily kladně náročnost DÚ jako odpovídající schopnostem jejich dětí. Naopak 11 % rodičů si myslí, že DÚ jsou pro jejich děti velmi náročné. V hodnocení dětí pedagogy jsou rodiče v 84 % spokojeni a v 11 % vyplnily, že jejich děti jsou hodnoceny velmi přísně a neadekvátně. Velmi pozitivní byl i výzkum ohledně nabídky kroužků v ZŠP Duchcov. 98 % rodičů je spokojeno s nabídkou kroužků ve škole.

V tomto grafu nalezneme i záporné odpovědi, ale je zřejmé, že negativních odpovědí je minimum.¹⁰⁰

¹⁰⁰ Zdroj: vlastní šetření

Grafické zpracování dotazníku „Hodnocení školy – rodiče žáků“

III. Zázemí školy



Graf 18: Hodnocení školy - Zázemí školy

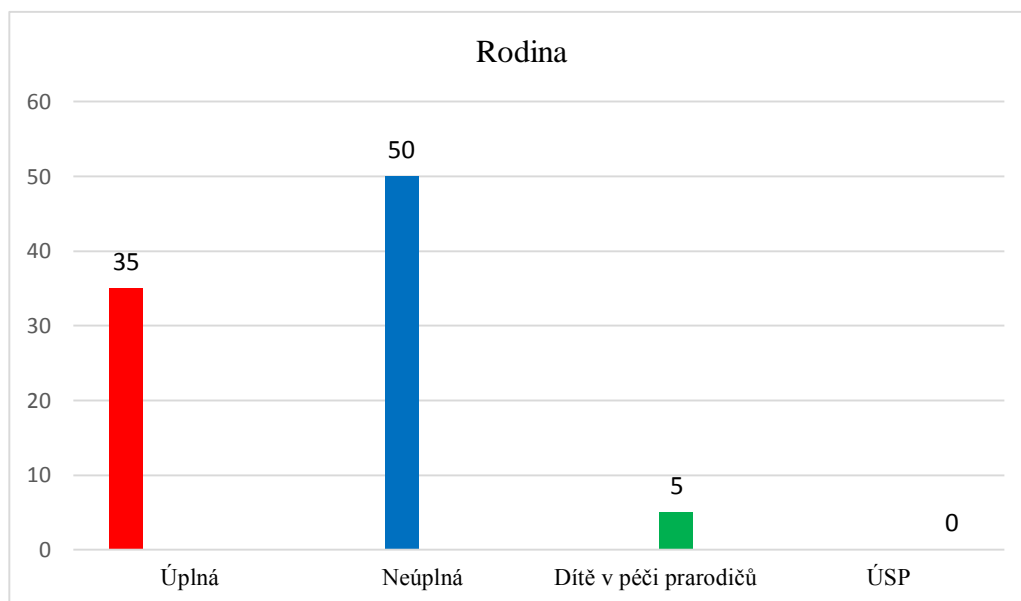
Komentář:

V grafu č. 18 v oddíle III. zázemí školy je hodnocení výzkumu opět velmi kladné. O něco více záporných odpovědí se objevilo na otázku, zda rodiče vědí, že se jejich děti mohou stravovat ve školní jídelně. Dále se pak rodičům nelíbí výstavy jejich dětí v prostorách školy a v informačním centru. Nejvíce pozitivních hlasů z akcí školy dostala školní akademie. V 98 % jsou rodiče spokojeni s časem konzultačních hodin. Třídní schůzky a jejich průběh hodnotí pozitivně 91 % dotázaných a pouze 9 % rodičů třídní schůzky nevyhovují. Někteří také uvedli, že by třídní schůzky nemusely být vůbec. S jednáním pracovníků školy je spokojeno 88 % rodičů. Pouze 13 % rodičů odpovědělo negativně.¹⁰¹

¹⁰¹ Zdroj: vlastní šetření

Grafické zpracování dotazníku „Hodnocení školy – rodiče žáků“

IV. Sociální podmínky rodiny



Graf 19: Hodnocení školy – Sociální podmínky rodiny

Komentář:

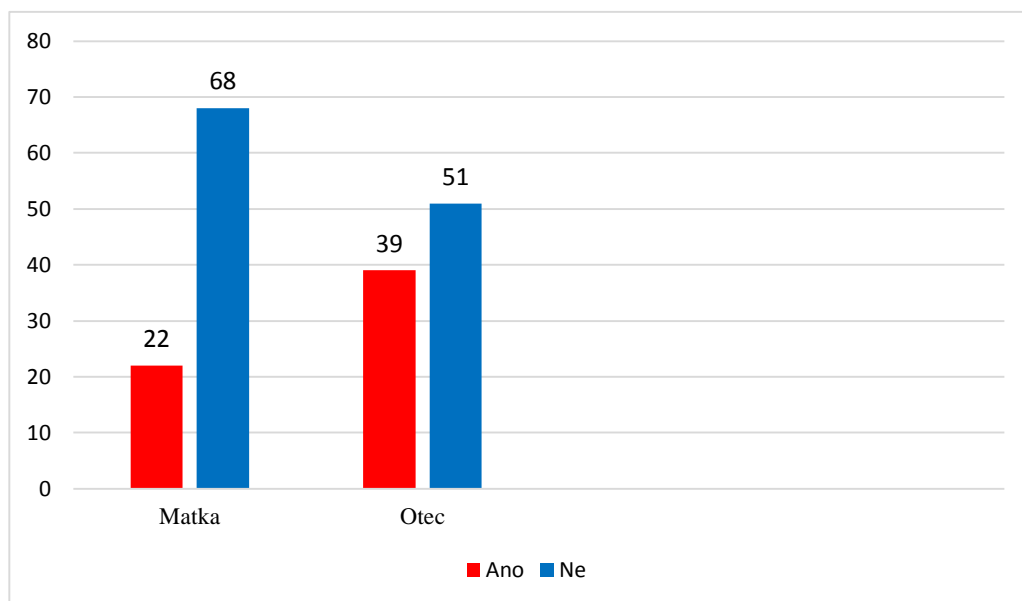
Z grafu č. 19 v oddíle IV. sociální podmínky rodiny je patrné, že 56 % rodičů je rozvedeno nebo se jedná o matky samoživitelky. Pouze 39 % dětí vyrůstá v úplné rodině. Pro zdravý psychický i fyzický vývoj dítěte je úplná rodina velmi pozitivní na výchovu i vzdělávání. Bohužel z výzkumu naopak vyplývá, že většina dětí vyrůstá v neúplné rodině, kde často chybí otec, tedy mužský vzor.

Několik vychovatelů (většinou prarodiče) uvedlo, že dítě je v péči prarodičů. Děti jsou vychovávány prarodiči z důvodů např. finančních, nízkého věku rodičů anebo proto, že jsou rodiče ve výkonu trestu či se děti zřekli hned po porodu.¹⁰²

¹⁰² Zdroj: vlastní šetření

Grafické zpracování dotazníku „Hodnocení školy – rodiče žáků“

V. Zaměstnanost rodičů



Graf 20: Hodnocení školy – Zaměstnanost rodičů

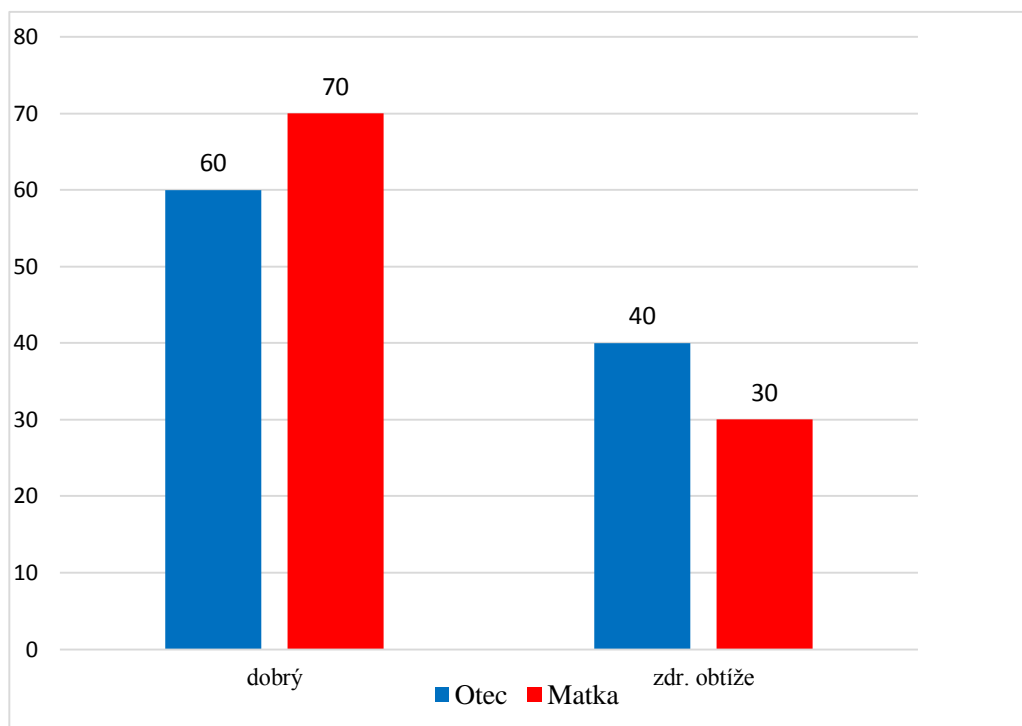
Komentář:

V grafu č. 20 v oddíle V. zaměstnanost rodičů vidíme, že je jen velmi málo rodičů, kteří jsou zaměstnáni. Zaměstnáno je více otců (43 %), matky jsou zaměstnány pouze v 24 % případů. Velké procento žen zůstává nezaměstnaných. Je to pro to, že matky jsou doma někdy i s více jak s 5 dětmi. Otcové nejsou zaměstnáni v 57 %. Často si přivydělávají jen na brigádě či ilegálně (tzv. na černo).¹⁰³

¹⁰³ Zdroj: vlastní šetření

Grafické zpracování dotazníku „Hodnocení školy – rodiče žáků“

VI. Zdravotní stav



Graf 21: Hodnocení školy - Zdravotní stav

Komentář:

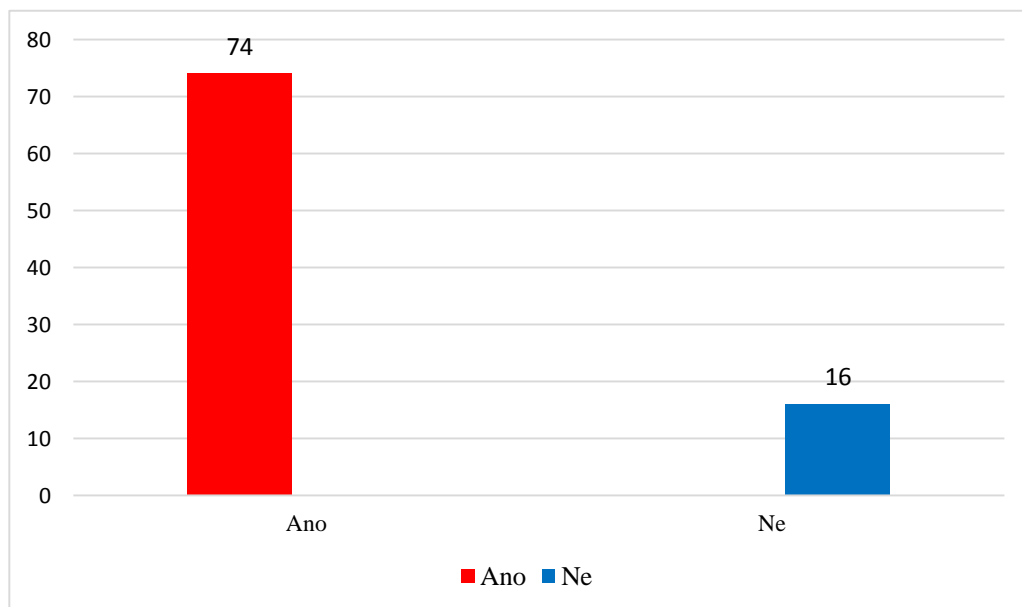
Tento graf nám odráží zdravotním stav rodičů v době narození dítěte – V 78 % byl zdravotní stav matek v době narození prvního dítěte optimální.

V 33 % měly matky zdravotní obtíže. Taktéž otcové v 67 % uvedli, že zdravotní stav při početí prvního dítěte byl dobrý, a v 44 % měli zdravotní obtíže.¹⁰⁴

¹⁰⁴ Zdroj: vlastní šetření

Grafické zpracování dotazníku „Hodnocení školy – rodiče žáků“

Bylo někomu z Vaší rodiny diagnostikováno LMP?



Graf 22: Hodnocení školy – Zda bylo diagnostikováno v rodině LMP

Komentář:

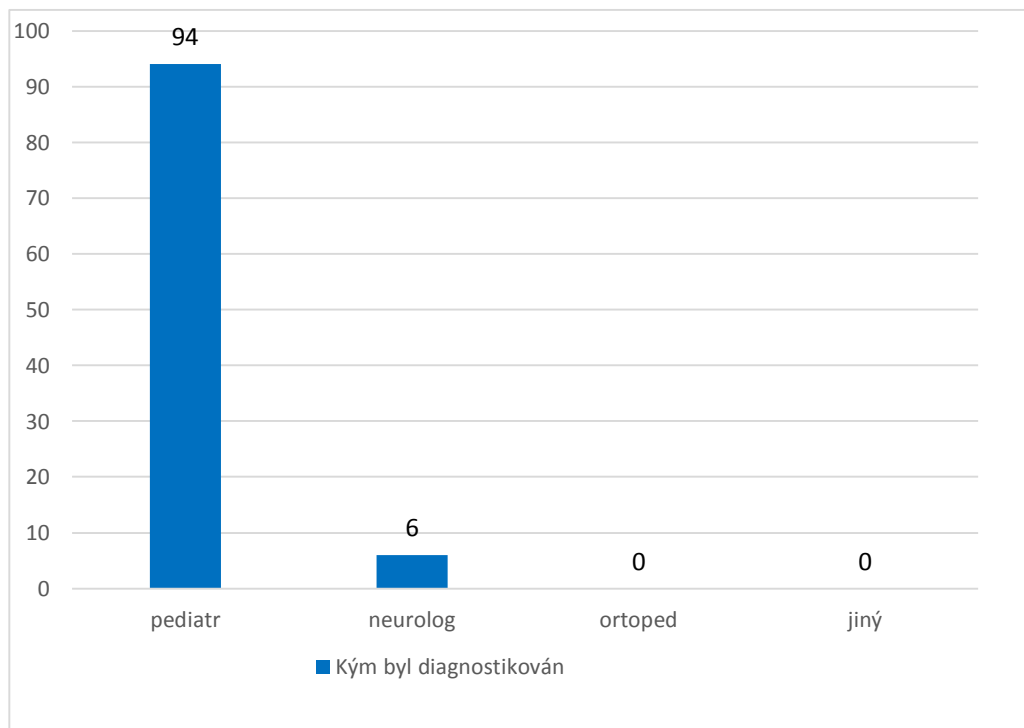
V grafu č. 22 vidíme, že rodiče na otázku, zda bylo někomu v jejich rodině diagnostikována MR, odpověděli v 82 %, že ano, a v 18 % odpověděli negativně. Tudiž můžeme potvrdit hypotézu, že MR je geneticky podložena. Také toto vše potvrzuje fakt a možný výskyt sníženého intelektu je proto, že mnoho matek v době těhotenství požívalo návykové látky (cigarety, alkohol, drogy) a také se věnovalo např. prostituci. Častým střídáním partnerů bylo i v průběhu svého života určité procento žen nakaženo nějakou pohlavní chorobou.¹⁰⁵

¹⁰⁵ Zdroj: vlastní šetření

- Osobní anamnéza dětí:

O osobní anamnéze dětí byly zjišťovány základní údaje o dítěti, a to zdravotní postižení, kým bylo dítě diagnostikováno a projevy odlišného vývoje.

Grafické zpracování „osobní anamnéza“



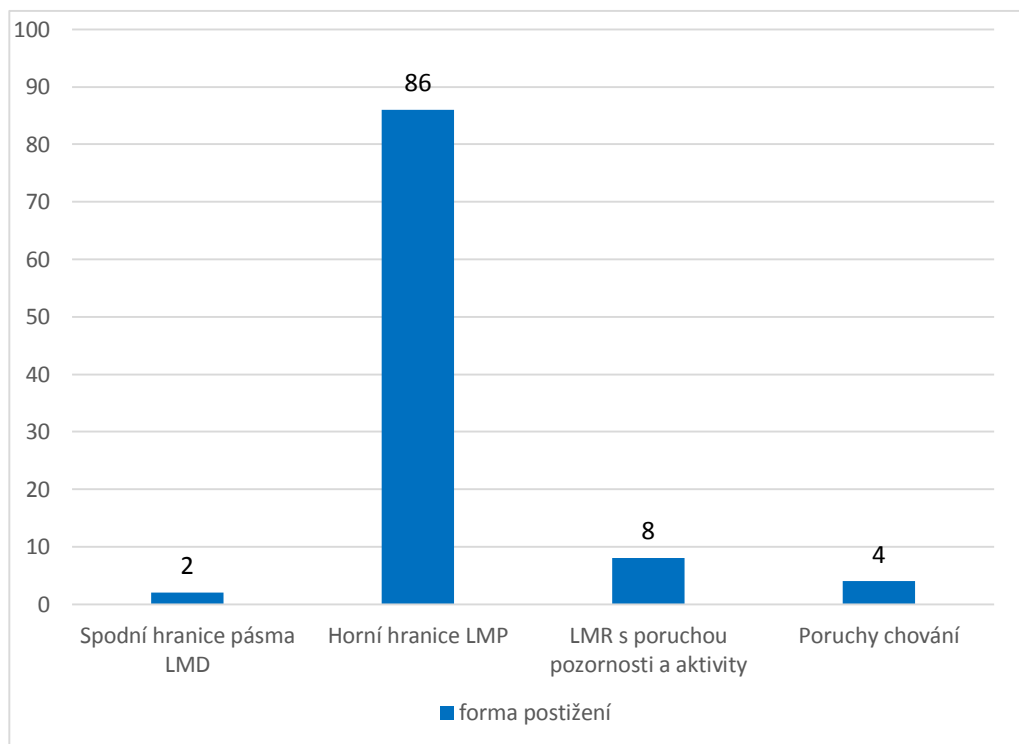
Graf 23: Ze školní dokumentace osobní anamnéza žáka – Kdo diagnostikoval LMP

Komentář:

V tomto grafu č. 23 můžeme vidět, že ve větší míře mentální retardaci diagnostikoval u dětí pediatr při preventivních prohlídkách a to v 94 %. V 6 % mentální retardaci odhalil neurolog. Tyto informace jsou ze školní dokumentace. Tudíž bylo zkoumáno 100 žáků, kteří se zúčastnili výzkumu.¹⁰⁶

¹⁰⁶ Zdroj: vlastní šetření

Grafické zpracování „osobní anamnéza“- LMP



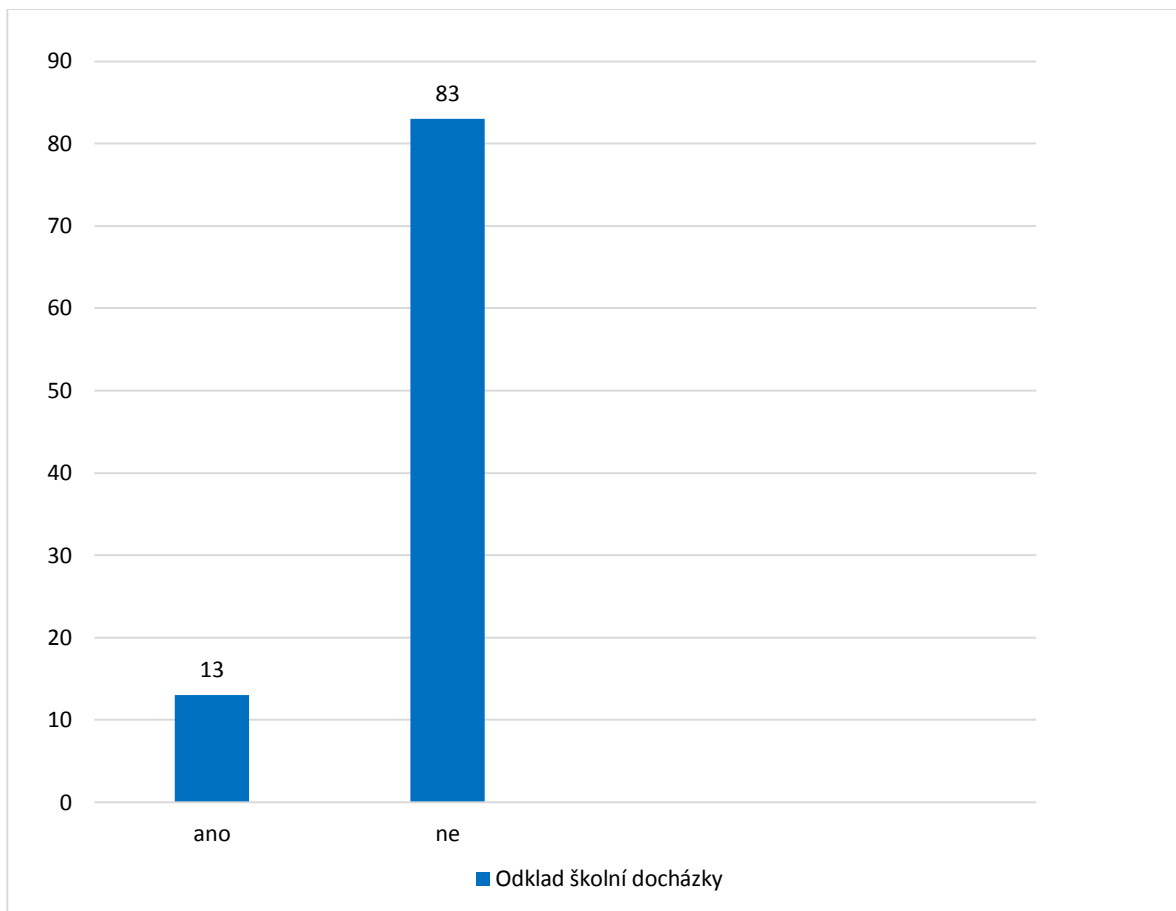
Graf 24: Ze školní dokumentace osobní anamnéza žáka – Výskyt LMP na ZŠP Duchcov

Komentář:

Graf č. 24, který spadá stále do zdravotního postižení, nám říká, kolik dětí navštěvuje ZŠP Duchcov z důvodu diagnózy LMP, a kolik dětí patří do určitých podskupin MR. Z grafu je patrné, že LMP (LMR) je vrozená. U 86 % dětí byla diagnostikována horní hranice LMP. U 2 % dětí byla diagnostikována spodní hranice pásma LMD. LMP s poruchou pozornosti a aktivity bylo diagnostikováno u 8 % dětí. Pouze 4 % dětí mají poruchy chování. Tato data byla pořízena také ze školních dokumentů ZŠP Duchcov. Většina žáků ZŠP Duchcov jsou romského etnika.¹⁰⁷

¹⁰⁷ Zdroj: vlastní šetření

Grafické zpracování školní docházky a odkladu školní docházky



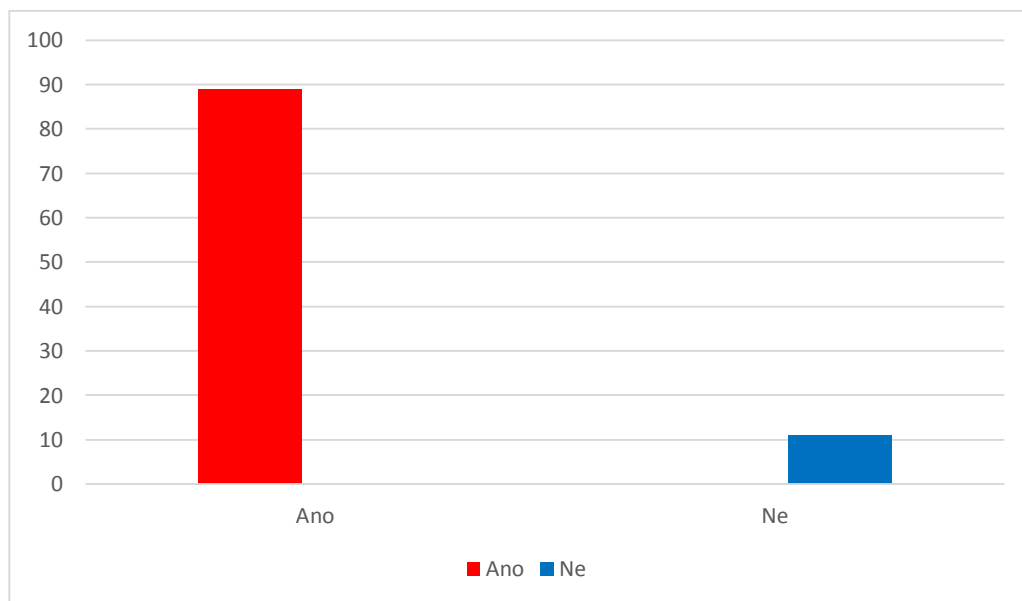
Graf 25: Školní docházka – Odklad školní docházky

Komentář:

Většina dětí neměla odklad školní docházky a nastoupila na běžnou základní školu v řádném termínu. Zde však tyto děti začaly postupně ve vzdělání selhávat. V 13 % měly děti odklad školní docházky z důvodů nezralosti pro úspěšné zvládnání učiva.¹⁰⁸

¹⁰⁸ Zdroj: vlastní šetření

Školní docházka - opakování nějakého ročníku na ZŠ



Graf 26: Školní docházka – Opakování ročníku na ZŠ

Komentář:

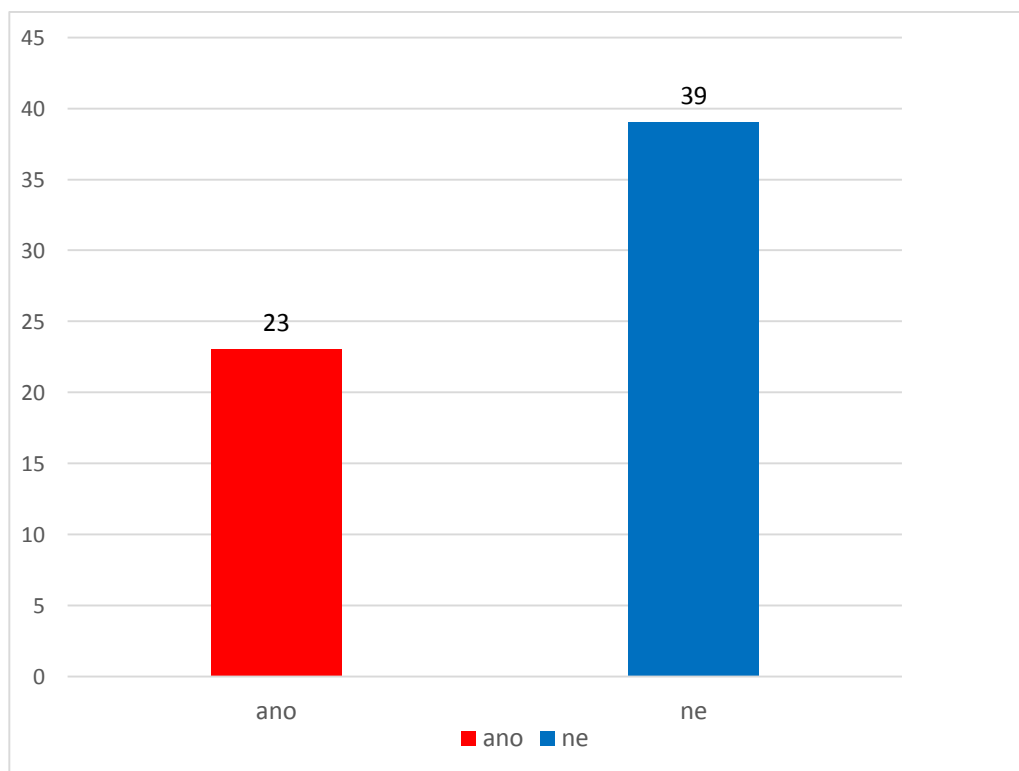
Graf č. 26 nám specifikuje, zda děti, které navštěvují ZŠP, PŠ a ZŠS, opakovaly nějaký ročník na běžné základní škole.

Dle výzkumu bylo zjištěno, že 89 % žáků opakovalo nějaký ročník na základní škole, většinou již na I. stupni. Pouze 11 % dětí neopakovalo žádný ročník.

Je prokázáno, že dlouhodobé selhávání dítěte ve výchově a vzdělávání narušuje psychický stav dítěte., tudíž na základě selhávání ve výchovně-vzdělávacím procesu bylo doporučeno vyšetření specialistou v PPP nebo SPC.¹⁰⁹

¹⁰⁹ Zdroj: vlastní šetření

Grafické zpracování dotazníku „školní docházka“ – škola a kvalifikace pedagogů



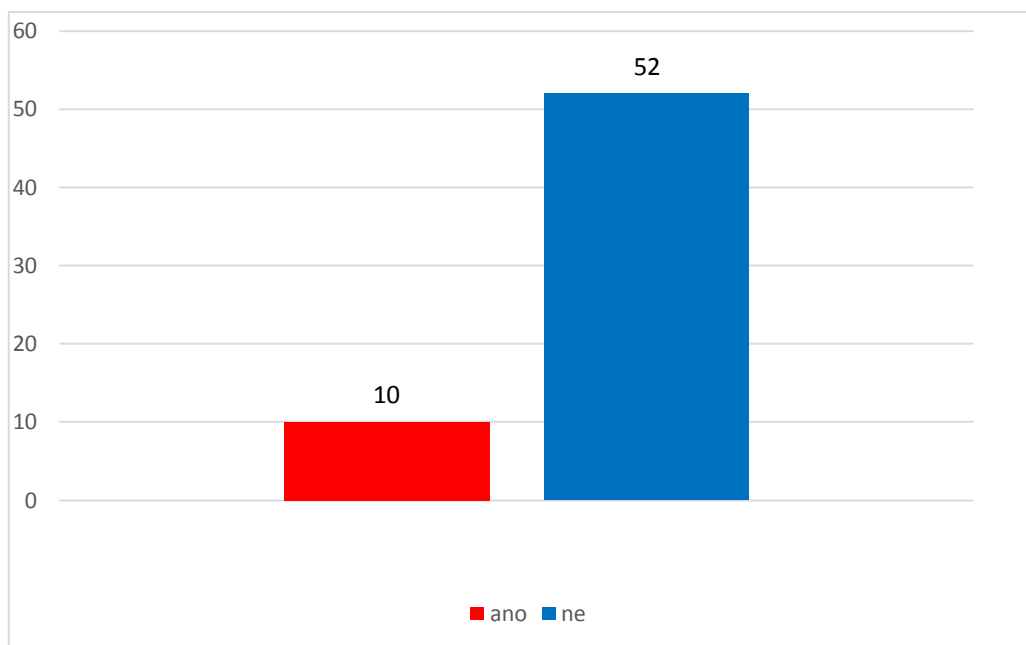
Graf 27: Školní docházka – Škola a kvalifikace pedagogů

Komentář:

Z grafu zde je patrné, že na základních školách praktických pracují v 37 % kvalifikovaní pedagogové. Nadpoloviční většina pedagogů (63 %) však nemá odpovídající kvalifikaci pro výuku dětí s LMP na ZŠ.¹¹⁰

¹¹⁰ Zdroj: vlastní šetření

Školní docházka, škola – asistent pedagoga



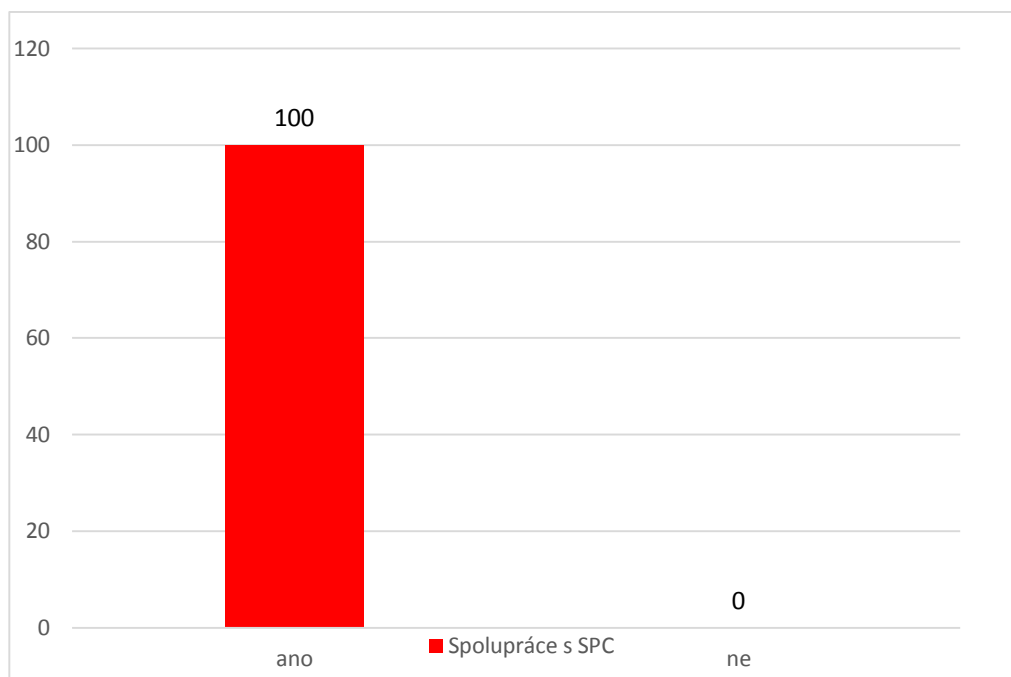
Graf 28: Školní docházka – Škola a asistent pedagoga

Komentář:

Graf č. 28 popisuje, zda je na základních školách praktických ve třídách asistent pedagoga. Z grafu lze vyčíst, že jen 16 % pedagogů má ve třídě asistenta pedagoga. V 84 % asistent pedagoga chybí.¹¹¹

¹¹¹ Zdroj: vlastní šetření

Školní docházka – škola, a spolupráce SPC

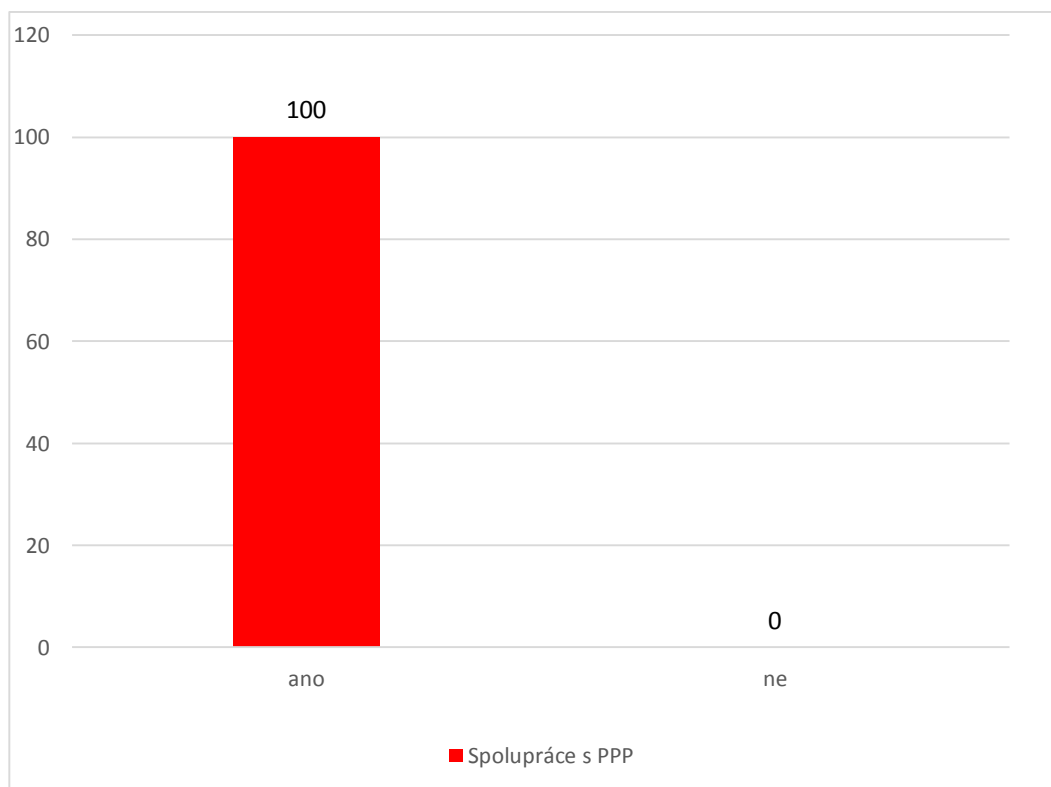


Graf 29: Školní docházka – Škola a spolupráce se SPC

Komentář:

Tento gram vypovídá o 100 % spolupráci se SPC. Tato spolupráce je dána tím, že bez vyšetření v SPC nemůže být dítě přijato na ZŠP, a vychází tedy ze zákona České republiky.¹¹²

¹¹² Zdroj: vlastní šetření



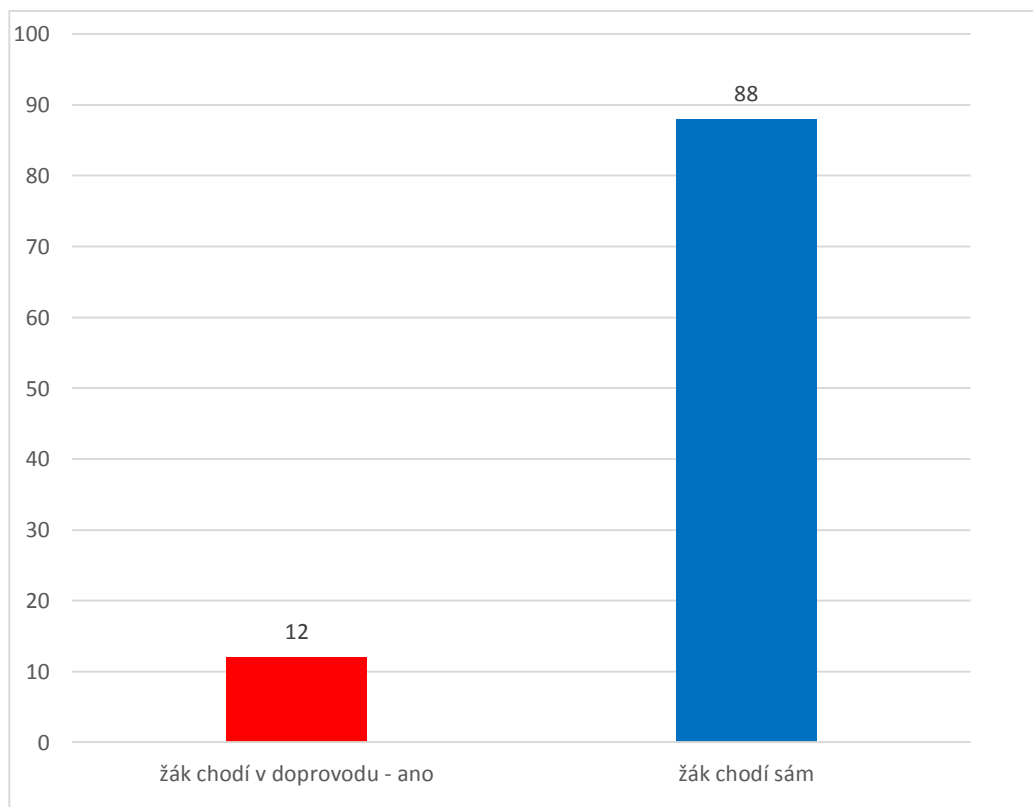
Graf 30: Školní docházka – Škola a spolupráce s PPP

Komentář:

Spolupráce školy a PPP probíhá v naprosté většině případů, jak je patrné z grafu č. 30. Je to dáno tím, že taktéž jako spolupráce se speciálně pedagogickými centry, vyplývá spolupráce s pedagogicko-psychologickými poradnami ze zákona. Bez vyšetření v PPP nemohou děti s mentální retardací nastoupit na základní školu praktickou, což potvrzuje i výsledek výzkumu.¹¹³

¹¹³ Zdroj: vlastní šetření

Grafické zpracování dotazníku „školní docházka“ – škola a rodina



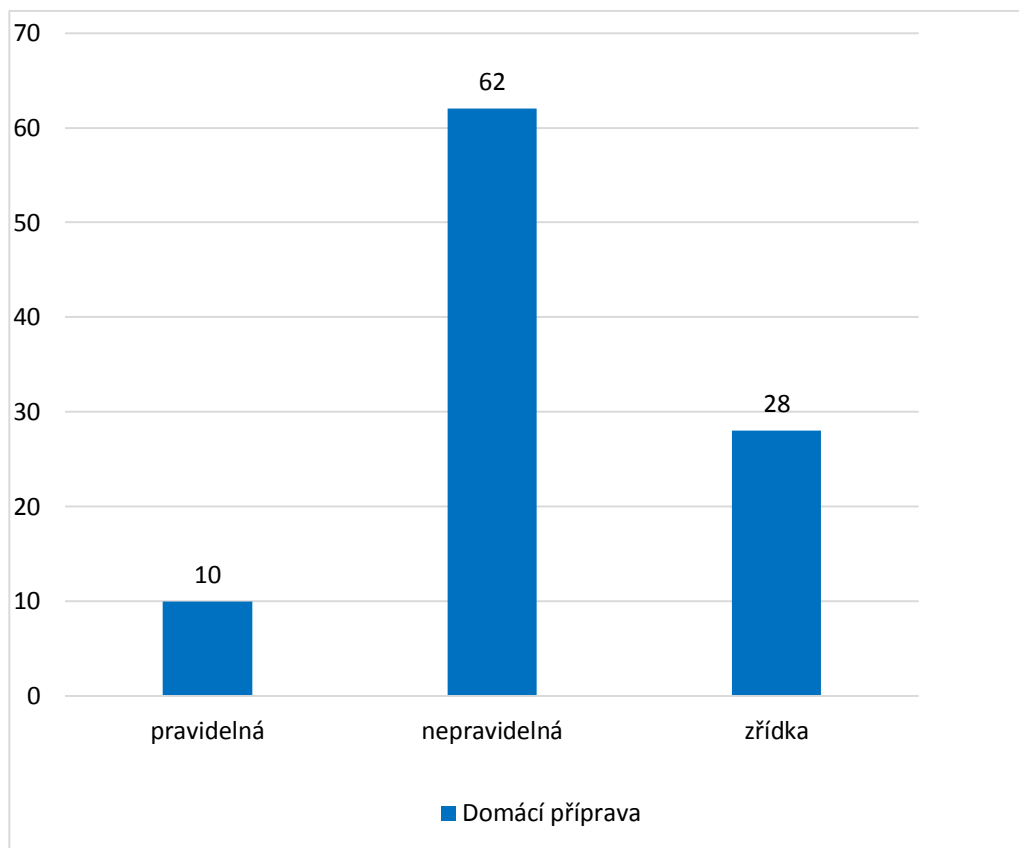
Graf 31: Školní docházka – Škola a rodina

Komentář:

Z grafu č. 31 můžeme lehce vyvodit, že 88 % žáků chodí do školy samo, pouze 12 % dotázaných rodičů uvedlo, že děti doprovází do školy osobně. Jsou to většinou žáci z I. stupně a nižších ročníků.¹¹⁴

¹¹⁴ Zdroj: vlastní šetření

Školní docházka – rodina a domácí příprava



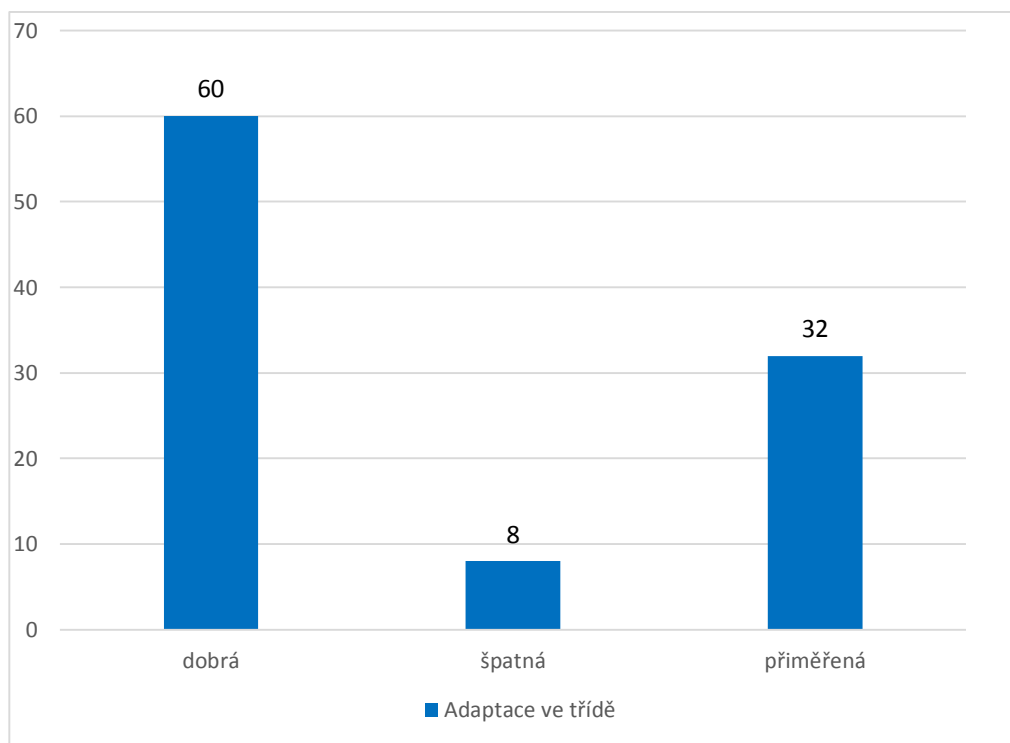
Graf 32: Školní docházka – Škola a domácí příprava žáků

Komentář:

V grafu č. 32 je popsáno, zda u žáků ze základní školy praktické Duchcov probíhá domácí příprava. Vzhledem ke vzdělání rodičů a dětí s lehkým mentálním postižením je domácí příprava nedůsledná, nepravidelná, nebo probíhá jen zřídka. Nemůžeme však opomenout 10 % rodičů, kteří se svým dětem věnují a pravidelně s nimi domácí úkoly dělají a pomáhají jim s přípravou do školy.

Vědomosti

V této části dotazníku byla zjišťována adaptace žáka na klima ve třídě, vývoj vědomostí a dovedností v porovnání se spolužáky a rozumové schopnosti žáka.



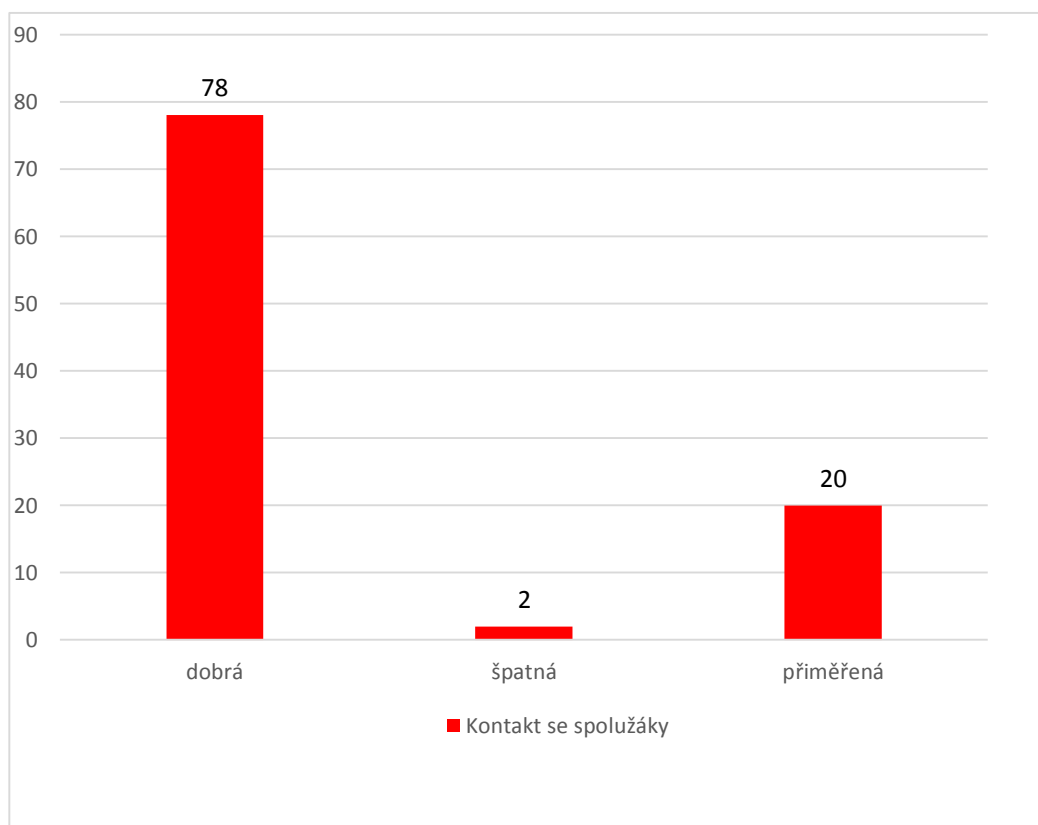
Graf 33: Vědomosti a dovednosti – Adaptace dětí s LMP na ZŠP

Komentář:

V této otázce bylo zkoumáno, jak se dítě s LMP adaptuje na základní škole praktické. Adaptace dětí na základní škole praktické je v 60 % dobrá. Důvod je ten, že se děti velmi dobře znají z okolí svého bydliště, či se setkaly již dříve na běžné základní škole, než byly přeřazeny do základní školy praktické. V 32 % je dle dětí adaptace přiměřená, ale nevyhledávají své vrstevníky a v 8 % se děti nedokážou adaptovat vůbec.¹¹⁵

¹¹⁵ Zdroj: vlastní šetření

Vědomosti a dovednosti – Kontakt se spolužáky



Graf 34: Vědomosti a dovednosti – Kontakt se spolužáky

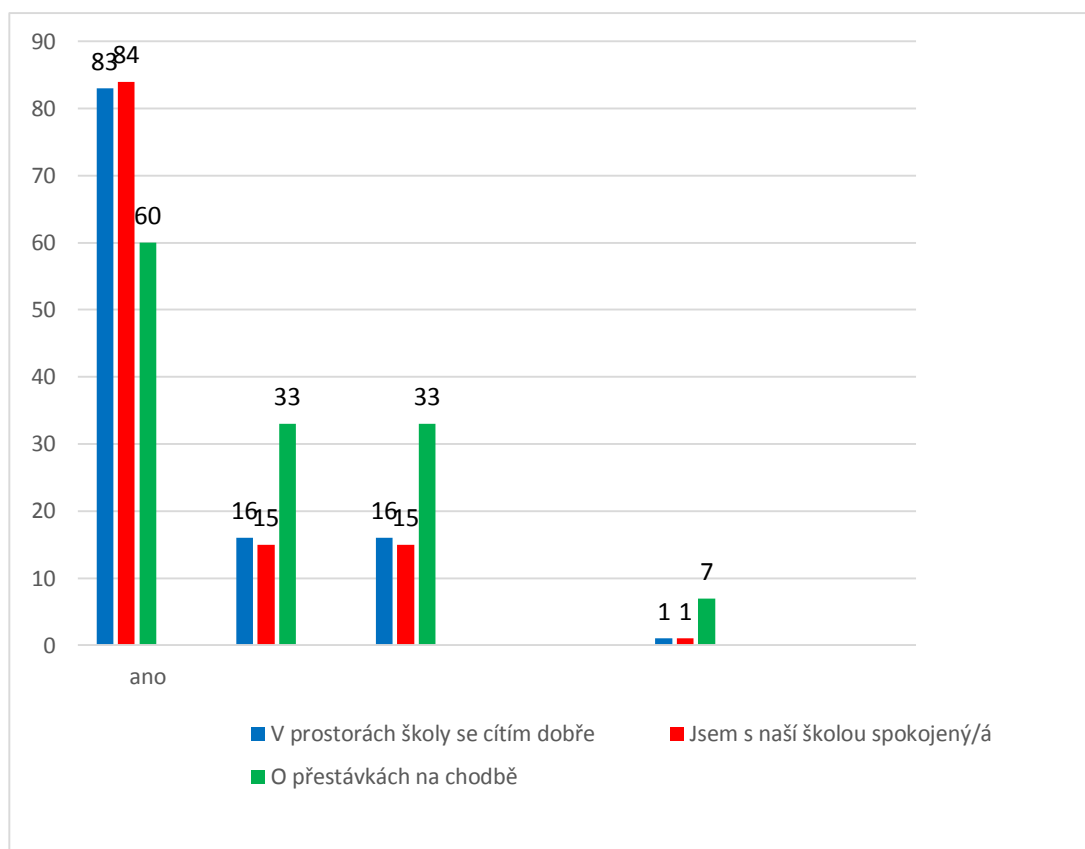
Komentář:

Z tohoto grafu č. 34 je zřejmé, že žáci na základní škole praktické mají v 78 % dobrý kontakt se svými spolužáky. Je to dáno tím, že jsou mezi svými kamarády. Z výzkumu bylo zjištěno, že tyto děti bydlí v odloučených, sociálně slabých lokalitách, kde se navštěvují i mimo školu. Dále pak v 20 % je kontakt se spolužáky přiměřený a u 2 % dětí je kontakt se spolužáky špatný. Tyto 2 % jsou dány kulturními rozdíly mezi dětmi na základních školách praktických.¹¹⁶

¹¹⁶ Zdroj: vlastní šetření

Grafické zpracování dotazníku pro žáky - „hodnocení školy“

I. Prostory školy a její vybavení



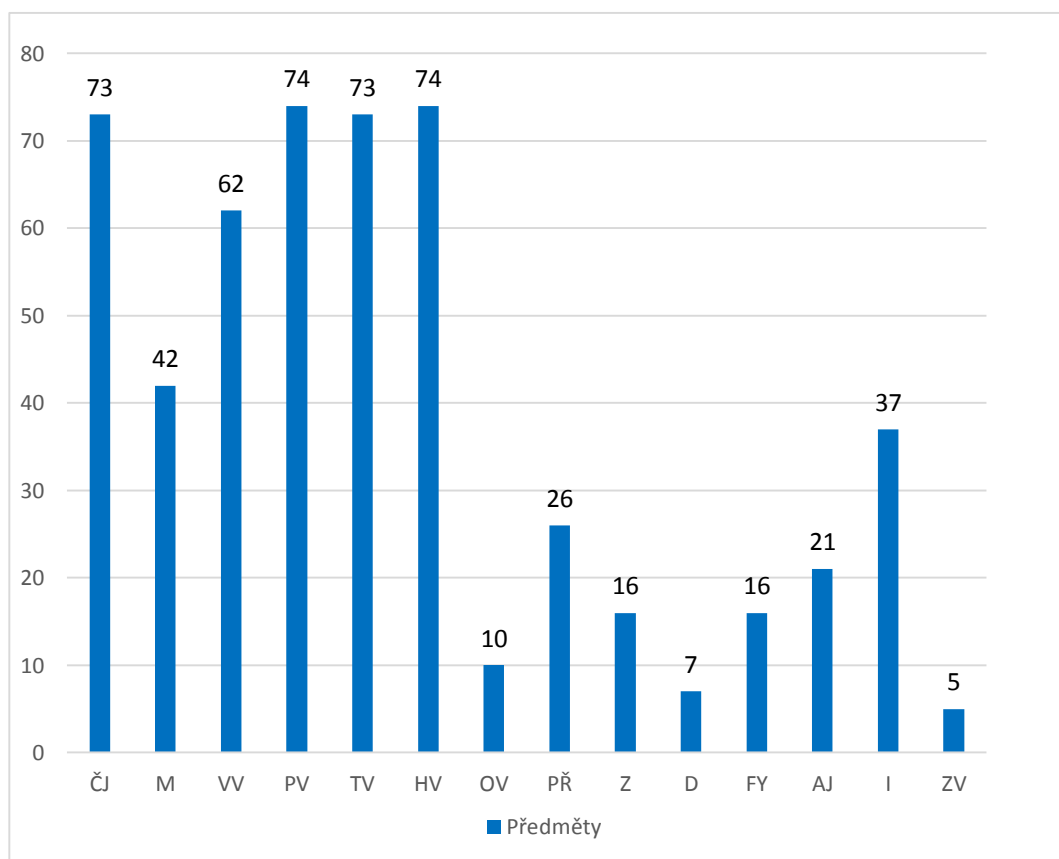
Graf 35: Hodnocení školy, Dotazník pro žáky – Prostory školy a její vybavení

Komentář:

V této otázce se respondenti vyjadřovali k prostorám a vybavení školy. Uváděli, jak se cítí v prostorách školy. Z grafu je zřejmé, že většina žáků má školu rádo. O přestávky se se svými spolužáky setkávají na chodbě školy, kde si mohou zahrát společenské hry nebo stolní fotbal. 83 % žáků uvedlo, že v prostorách školy se cítí dobře a pouze 16 % žáků se v prostorách školy dobře necítí. 84 % žáků je spokojeno s naší školou. Na základní škole praktické Duchcov děti využívají v 60 % i to, že mohou být se svými kamarády o přestávkách na chodbách a hrát stolní fotbal nebo společenské hry.¹¹⁷

¹¹⁷ Zdroj: vlastní šetření

II. Vyučování – oblíbenost předmětů

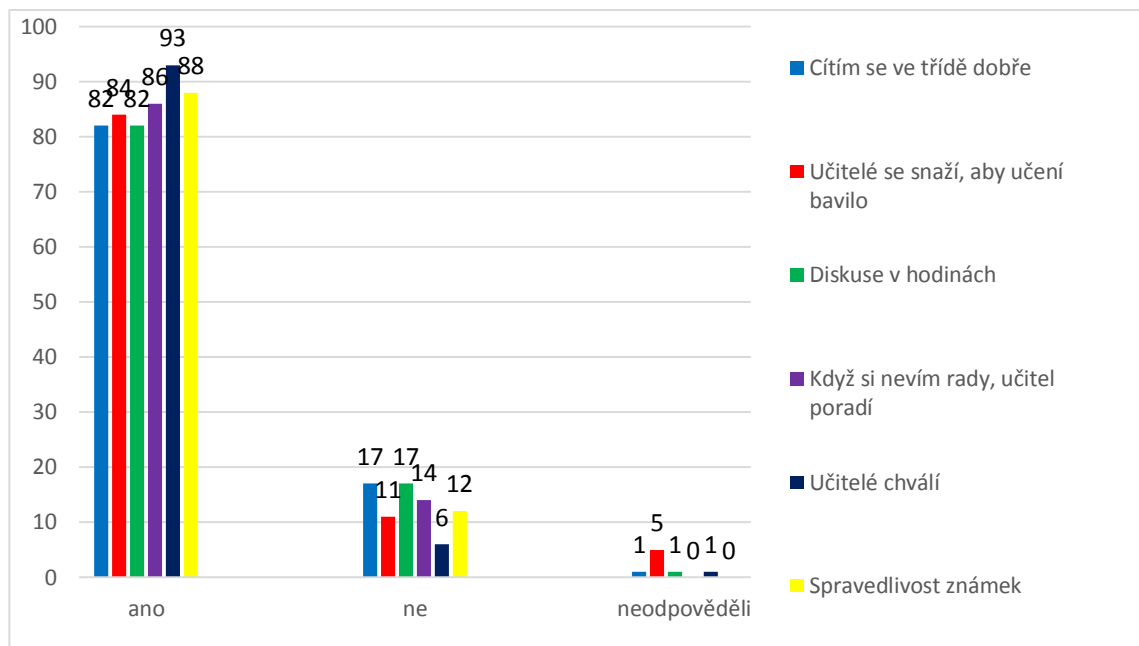


Graf 36: Hodnocení školy, Dotazník pro žáky – Vyučování a oblíbenost předmětů

Komentář:

Tento graf č. 36 vytváří přehled oblíbenosti jednotlivých předmětů. Mezi nejoblíbenější předměty patří Hudební výchova a Pracovní výchova (po 74 %). Hned za nimi jsou Český jazyk a Tělesná výchova (73 %) a další místo zaujímá Výtvarná výchova se 62 %. Za Výtvarnou výchovou následuje Matematika (42 %) a Informatika (37 %). Jsou zde patrné také méně oblíbené předměty, jako Přírodopis (26 %), Anglický jazyk (21 %) a Zeměpis s Fyzikou (16 %), Občanská výchova získala 10 %, Dějepis 7 % a na posledním místě oblíbenosti je Výchova ke zdraví s 5 %.¹¹⁸

¹¹⁸ Zdroj: vlastní šetření

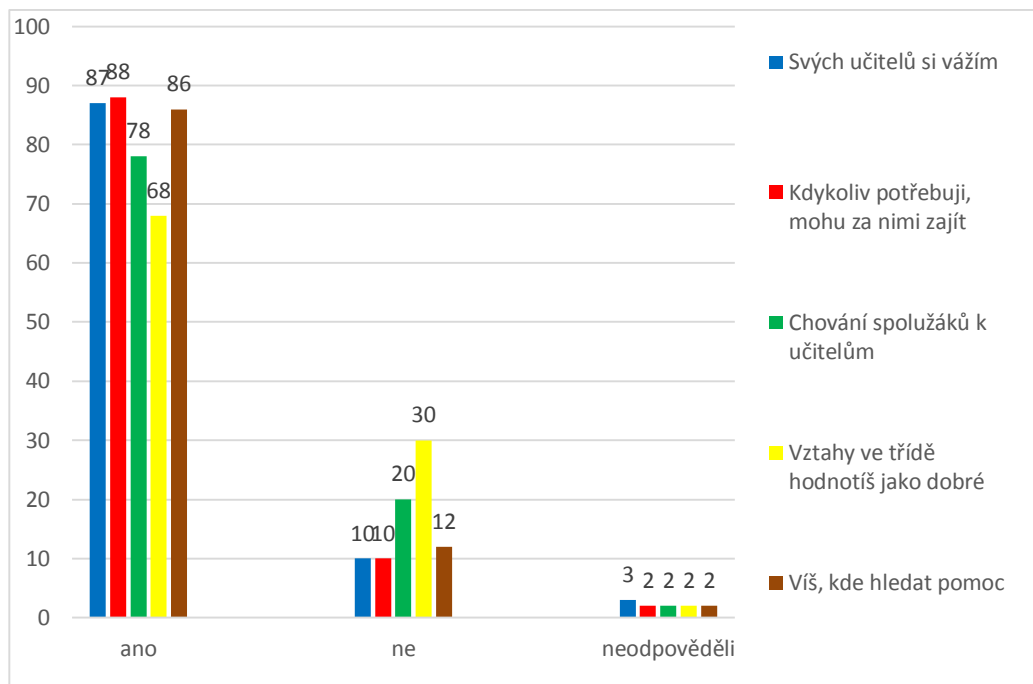


Graf 37: Hodnocení školy, Dotazník pro žáky – Klima školy

Komentář:

Následující graf č. 37 zobrazuje, jak je které dítě adaptováno ve své kmenové třídě a jestli jsou děti spokojeny s pedagogy. Ve své kmenové třídě se 70 % žáků cítí dobře. 75 % žáků si myslí, že se učitelé snaží, aby učení žáky bavilo. Diskuse v hodinách hodnotí žáci v 70 % jako velmi přínosné. Přes 80 % žáků odpovědělo, že pokud si neví rady, učitel jim vždy poradí a vysvětlí potřebné. V 82 % odpověděli žáci na otázku, zda je učitelé chválí pozitivně. Také velmi kladně můžeme hodnotit otázku na spravedlnost známkování. Jen nízké procento žáků si myslí, že ZŠP není pro ně vhodná.¹¹⁹

¹¹⁹ Zdroj: vlastní šetření



Graf 38: Hodnocení školy, Dotazník pro žáky – Klima školy

Komentář:

V této otázce jsme se zajímali o to, jak si respondenti váží svých pedagogů a zda jim pomáhají řešit problémy. Opět více jak 75 % žáků odpovědělo, že si svých učitelů váží (převážně jsou to jejich třídní učitelé). Na otázku „když potřebuji, mohu za učiteli zajít“ také žáci v 80 % odpověděli ano. Vztahy ve třídě jsou hodnoceny pozitivně v 60 %. Velmi kladné i to, že 86 % studentů ví, kde mohou hledat pomoc.

I přes handicap LMP můžeme tedy potvrdit, že tito žáci jsou velmi spokojeni na základních školách praktických. Mají velmi rádi své učitele i své spolužáky a je patrné, že učitelé na ZŠP kladou důraz na sebeuvědomění, hodnocení sama sebe i hodnocení ostatních.

Klima ve škole, dle mého výzkumu, je velmi pozitivní. Je zde vidět, že žáci chodí do školy rádi, protože se cítí ve škole v bezpečí. Opět jen malé procento žáků má výhrady ke škole. Na základě vyhodnocení dotazníků týkající se rodinné a osobní anamnézy bylo zjištěno, že ne všechny odpovědi byly zcela

relevantní. Někdy rodiče žáků nepochopili význam otázky a otázku zodpověděly jinak.¹²⁰

Ze zbylých dotazníků vyplývá, že práce pedagoga je velice psychicky i fyzicky náročná na každodenní přípravu, ale výsledky této namáhavé práce nejsou vždy na první pohled zřejmé. Některým pedagogům by se takováto práce mohla zdát málo smysluplná a neuspokojující.

Při hlubším proniknutí do problematiky výchovy a vzdělávání dětí s lehkým mentální postižením je obeznámené osobě jasné, že vytyčených cílů se dosahuje pozvolna a pomalými křůčky. Největší odměnou pro učitele je, pokud žák ZŠ dokončí, dále pokračuje studiem na učilišti a po jeho absolvování je schopen se zapojit do pracovního procesu. Žáci, kteří se zapojí do pracovního procesu se stanou „dobrymi“ a přínosnými občany země, ve které žijí.

Cílem analýzy dat bylo nashromáždění co největšího množství údajů, názorů, stanovisek a hodnocení, na základě kterých se mohla vytvořit skutečná představa o výchově a vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením na základních školách praktických. Dále pak jaké se využívají metody na základních školách praktických a úspěšnost metod.

11.1 Závěry

Hlavním přínosem základní školy praktické je výchova a vzdělávání dětí, kde se učí rozvoji myšlení, gramotnosti, správných návyků (hygienických návyků, samoobsluhy, časového režimu dne) a dovedností pro zvládnutí překážek běžného života. Dále znalost a dodržování základních norem slušného chování, správných hygienických a stravovacích návyků, znalost morálních zásad, sebereflexe a sebekontrola ve vypjatých situacích. Vzdělání vede žáka k uvědomění si, že vzdělání je nezbytné pro přípravu na povolání a usnadnění cesty k získání lepší a zajímavější práce.

¹²⁰ Zdroj: vlastní šetření

Možným negativem by se pro některé tyto děti mohla zdát zbytečnost vzdělávání z důvodu pomalosti a častému špatnému sebevědomí, že jsou tzv. „hloupé.“ Doba se mění a dnes už je většina dětí s lehkým mentálním postižením na základních školách praktických, kde se jim dostává speciálního přístupu, výchovy a vzdělávání.

Rodiče dětí, ale i děti samotné, kteří plní povinnou školní docházku na základní škole praktické si dobře uvědomují svá práva, ale většinou zapomínají na své povinnosti. Velkým negativem na těchto typech škol je to, že dívky velmi brzy otěhotní bez rozmyšlení, co bude v budoucnosti (mluvíme-li o praktických školách, kde je větší procento romských žáků). Nesnaží se, většina žáků nechce studovat dále po ukončení běžné základní školy nebo základní školy praktické. Většina dotazovaných dětí s MR jsou Romové. Do školy většinou tyto děti s LMP (romského etnika) chodí sporadicky, jelikož si myslí a domnívají se, že vzdělání nepotřebují. Vždy si najdou nějakou výmluvu a rodiče je nechají doma, protože vzdělání není hlavní prioritou. Ve škole mají tyto děti často mnoho neomluvených hodin. Většinou nenosí pomůcky na vyučování, velmi často v souladu s LMP zapomínají, neplní své povinnosti. Hodně dětí i rodičů si myslí, že je povinnost učitele mu veškeré pomůcky dát, což samozřejmě není možné a ani to nemůže být v silách pedagoga. Závěrem je vhodné říci, že ne všechny děti s lehkým mentálním postižením (i Romové), jsou stejné a nezodpovědné k sobě samým, ke svému životu i životu druhých občanů.

Hypotéza č. 1:

K úspěšné výchově a vzdělávání dětí s LMP a spokojenosti rodičů, kteří mají na ZŠ praktických své dítě je potřeba určitých podmínek, jak ze strany školy, tak ze strany rodičů. Z grafů bylo zřejmé, že rodiče žáků i žáci samotní, jsou ve škole a se školou spokojeni. Podmínky ze strany školy spočívají nejvíce v technickém, hygienickém, částečně materiálním a ekonomickém zabezpečení. Tyto podmínky byly splněny. **Tudíž se hypotéza č. 1 potvrdila.**

Hypotéza č. 2:

Vzhledem k sociálním podmínkám rodičů žáků, kteří navštěvují ZŠP, se předpokládala velmi malá spolupráce ze strany rodičů se školou. Většina rodičů je se školou i s chodem školy spokojena. Taktéž s výchovou a vzděláváním jejich dětí. Ne všichni rodiče spolupracují. Sociální podmínky ovlivňují spolupráci třídního učitele a rodiče.

Od sociálních podmínek se odvíjí i spolupráce rodičů se školou. Je velmi pozoruhodné, jak málo rodičů se školou spolupracuje, i přesto, že jsou nezaměstnaní, tudíž mají z hypotetického hlediska více času. Vzhledem k tomu, že většina rodičů i žáků jsou romského původu, mají různý stupeň mentální retardace, mají mnoho dětí, nemají dokončené vzdělání, se potvrdilo, že děti musí řešit veškeré sociální problémy s rodiči. Takové děti jsou více roztěkané, nesoustředěné, mnohdy mají vysokou absenci, a tím selhávají v úspěšnosti i prospěchu ve škole. Dále jsme v hypotéze č. 2 zkoumali, zda je v rodině více členů s diagnózou MR, jaké jsou podmínky vzhledem k tomuto postižení ve vzdělávání a zaměstnání, a jak tyto podmínky ovlivňují úspěšnost a prospěch jejich dětí ve škole. Výzkumem bylo zjištěno, že ve většině rodin se již vyskytla a dále se vyskytuje mentální retardace (LMP), tudíž můžeme konstatovat, že rodiče nemohou vykonávat vzhledem ke svému postižení a vzdělání jakoukoli profesi. Tím se prohlubují jejich sociální problémy. Což se odráží i na úspěšnosti a prospěchu jejich dětí. Podmínky vzdělávání a výchovy ze strany žáků spočívají v aktivním podílení se na průběhu vzdělávání, tyto podmínky jsou splněny z části. Na výchovně-vzdělávacím procesu se musí alespoň částečně podílet všechny zmiňované strany. Škola splnila podmínky spolupráce tím, že poskytla přístroje a pomůcky pro výuku, odborný pedagogický personál, zajistila vhodné hygienické podmínky pro vzdělávání žáků. Ze strany rodičů a žáků byly podmínky splněny aktivní účastí k vyplnění dotazníků. **Hypotéza č. 2 se také potvrdila.**

Hypotéza č. 3:

Výzkumem bylo zjištěno, že dětem na ZŠP vyhovuje speciální výuka a vzdělávací metody s ohledem na jejich postižení, kdy „běžná“ ZŠ toto nemůže v takové míře poskytnout. Tudíž se na základě aktivní účasti školy, vzdělanosti pedagogů a materiálním vybavením školy potvrdila zkoumaná hypotéza,

že nejen dětem, ale i rodičům vyhovují speciální metody, které ZŠP nabízí.

Je potvrzeno, že na ZŠP je velmi úspěšná metoda praktická, dále pak metody výchovně-vzdělávací či kombinace metod s vyučovacími pomůckami. Je tedy potvrzeno, že žákům i rodičům vyhovuje typ výuky na ZŠP, ale i vzdělávací metody, které se snaží pedagogové využívat. Vyhodnocením všech dostupných dat a informací byl vytvořen nástin možností výchovy a vzdělávání žáků MR s ohledem na jejich potřeby a individuální zvláštnosti.

Hypotéza č. 3 se potvrdila.¹²¹

¹²¹ Zdroj: vlastní šetření

ZÁVĚR

Tato diplomová práce svým tématem zapadá do vlny velmi rozbouřených vod v oblasti speciálního školství současné doby a to nejen v rozporuplných názorech jednotlivých odborníků, ale vede i v obsáhlých diskusích široké veřejnosti o tom, zda základní školy praktické a speciální školství vůbec mají své místo v naší školské soustavě, či zda jsou tyto instituce „zbytečné nebo ekonomicky nevýhodné.“

Z výsledků průzkumu praktické části jednoznačně vyplývá, že žáků MR (LMP) sice přibývá, ale stále více zůstávají na ZŠ, jelikož v PPP nebo SPC nedostanou doporučení na ZŠP. Je to dáno tím, že stát chce tyto děti integrovat za každou cenu. Dále bylo potvrzeno, že práce s těmito žáky je velmi náročná ve všech oblastech s tím spojených, jako jsou např. individuální možnosti jednotlivých žáků, pozornost a míra soustředění při výuce, erudovanost speciálních pedagogů, speciální metody výuky, individuální systém výuky, vhodnost a množství speciální pomůcek, časté střídání činností, možnost relaxace a odpočinku v průběhu vyučování a v neposlední řadě třeba menší počet žáků ve třídě. Otázkou zůstává, zda by všechny tyto podmínky bylo možné zajistit v běžné základní škole s větším počtem žáků ve třídě a rychlejším tempem výuky? Myslím si, že ne. Pedagogové na běžných ZŠ se nemohou věnovat „normálním“ dětem a zároveň dětem s MR, kteří opravdu potřebují individuální přístup. Tento individuální přístup mají na ZŠP. Proto je velmi důležité tyto školy zachovat a více je podporovat po všech stránkách.

Cílem této práce bylo zjistit optimální podmínky pro výchovu a vzdělávání žáků s MR, kteří také chtějí zažít ve škole úspěch, být chváleni za své dovednosti a tím docílit toho, aby chodili do školy rádi a bez obav a stresu.

Že právě oni jsou ti, co to ve škole nezvládají a všem ostatním to kazí. Vždyť pokud se i takto hendikepovaný žák bude ve škole cítit dobře a každé ráno se bude do školy těšit, tak je to naše vítězství a předpoklad, že on i jeho děti v příštích generacích budou školu brát jako prospěšnou a důležitou instituci, která je spolehlivě připraví do života. Nebudou se na školu dívat jen jako na nutné zlo, kvůli kterému musí každé ráno vstávat z postele.

Speciální školství, základní školy praktické nevyjímaje, urazilo pořádný kus cesty a má za sebou velké množství úspěchů. Tak nezbývá než doufat, že bude i nadále kráčet vpřed a že nenastane doba, kdy se udělá krok zpátky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

DOBROVOLSKÁ, M., MACHÁČEK, M. 1917-1988 a ŠMAHEL, I. 1937-. *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky a patopsychologie*. 1. vyd. Brno: Rektorát Masarykovy univerzity, 1991. 102 s. ISBN 80-210-0240-9.

HAVLÍKOVÁ, P. *Historie, výchova a vzdělávání Romů*. Bakalářská práce. Praha: UJAK, 2011. 57 s.

JIRÁSEK, J., MATĚJČEK, Z., ŽLAB, Z., *Poruchy čtení a psaní*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966. 167 s. ISBN 14-021-66.

KUCHARSKÁ, A., (ed.), *Specifické poruchy učení a chování*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997. 203 s. ISBN 1211-670X.

LANGER, S. *Diagnostikování problémových žáků*. Vyd. 1. Hradec Králové: Kotva, 1999. 155 s. 80-900254-9-8.

LEČBYCH, M. 1980- Univerzita Palackého. Filozofická fakulta. *Mentální retardace v dospívání a mladé dospělosti*. Martin Lečbych. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 248 s. il. Monografie. Nad názvem: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-244-2071-4 (brož.).

LEJČAROVÁ, A. 1978. *Motorická výkonnost dětí s lehkým intelektovým postižením*. Alena Lejčarová. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2011. 191 s. ISBN 978-80-246-1843-2 (brož.).

MATĚJČEK, Z. 1922-2004. *Rodičům dětí s vážnějším mentálním postižením. Zdeněk Matějček. 2. upr. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2000. 15 s. Obálkový název. ISBN 80-7071-147-7.*

MATĚJČEK, Z., 1922-2004. *Co, kdy a jak ve výchově dětí. Zdeněk Matějček. Vyd. 3. Praha: Portál, 2000. 143 s. il. Rádci pro rodiče a Vychovatele. Další názvová informace na obálce: Kritické periody vývoje, těhotenství, první chvíle spolu, jak na školáky, pocit méněcennosti u dětí, citová a sexuální výchova, výchova k odpovědnosti, strach a úzkost u dětí. ISBN 80-7178-494-X.*

MATĚJČEK, Z. in DOBROVOLSKÁ, M., MACHÁČEK, M. a ŠMAHEL, I.: *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky a patologie. Brno: Masarykova univerzita – pedagogická fakulta. 1991. s. 85. ISBN*

MERTIN, V. *Individuální vzdělávací program pro zdravotně postižené žáky. Vyd. 1. Praha: Portál, 1995. 107 s. ISBN 80-7178-033-4.*

MOUSSOVÁ, Z a kol. *Intervence pedagogicko-psychologické poradenství III. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004. 249 s. ISBN 80-7290-146-X.*

MÜLLER, O. 1957. Univerzita Palackého. Pedagogická fakulta. *Lehká mentální retardace v pedagogicko-psychologickém kontextu. Oldřich Müller. 1. vyd. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 2001. 87 s. 4 tabulky. ISBN 80-244-0207-6.*

MUTLOVÁ, I. *Výchovně vzdělávací proces na základní škole Speciální. Diplomová práce. Praha: UJAK, 2009, 99 s.*

NAVRÁTIL P. a KOLEKTIV *Romové v české společnosti*. 1. vydání Praha: Portál s.r.o., 2003, 223 s. ISBN 80-7178-741-8.

NEČAS C. *Romové na Moravě a ve Slezsku (1740-1945)*. Brno: Matice moravská, 2005, ISBN 80-86488-20-9.

NEČAS C. *Romové v České republice včera a dnes*. 5. doplněné vydání Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002, 129 s. ISBN 80-244-0497-4.

NÝVLTOVÁ, V. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. 1. vydání Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, 200 s. ISBN 978-80-86723-48-8.

PAVELČÍKOVÁ N. *Romové v českých zemích v letech (1945-1989)*. Praha: Úřad dokumentace a vyšetřování zločinů komunismu PČR, 2004, ISBN 80-86621-07-3.

PRAŠKO, J., 1956-. *Poruchy osobnosti*. Ján Praško a kol. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 359 s.: 6 il., 94 tabulek. Obsahuje rejstřík. ISBN 80-7178-737-X.

SVOBODA, M. (ed.), KREJČÍŘOVÁ, D. a VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. vydání Praha: Portál, 2001, 729 s. ISBN 80-7178-545-8.

ŠIŠKA, J. 1968-. *Mimořádná dospělost: edukace člověka s mentálním postižením v období dospělosti*. Jan Šiška. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. 100 s. ISBN 80-246-0992-4.

ŠOTOLOVÁ E. *Vzdělávání Romů*. 3. vydání Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2008, 123 s. ISBN 978-80-246-1524-0.

ŠVARCOVÁ, I.: *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 3. aktualizované a přepracované vydání. Portál, Praha. 2006, 200 s. ISBN 80-7367-060-7.

VACÍNOVÁ, M., TRPIŠOVSKÁ, D. a FARKOVÁ, M. *Psychologie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. 187 s. ISBN 978-80-86723-47-1.

VÁGNEROVÁ, M. 1946 Technická univerzita v Liberci. Katedra Pedagogiky a psychologie. *Komplexní problematika školního neprospěchu. Marie Vágnerová*. 2. nezm. vyd. Liberec: Technická univerzita, 1996. 36 s. Studijní texty pro dálkové studium. ISBN 80-7083-174-X.

VÁGNEROVÁ, M., 1946 Univerzita Karlova. Husitská teologická Fakulta. Katedra učitelství a náboženské didaktiky. *Psychologie problémového dítěte školního věku. Marie Vágnerová*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 170 s. ISBN 80-7184-488-8.

VÁGNEROVÁ, M., 1946-. *Psychologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Marie Vágnerová. Vyd. 3. Praha: Portál, 2002. 444 s. Obsahuje rejstřík. ISBN 80-7178-678-0.

VALENTA, M. 1958 a PETRÁŠ, P. Univerzita Palackého. Pedagogická fakulta. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením. Milan Valenta, Petr Petráš a kolektiv*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012.

149 s. Nad názvem: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.
ISBN 978-80-244-3311-0 (brož.).

ZEZULKOVÁ, E. 1958. Jazyková a komunikativní kompetence dětí s mentálním postižením. Eva Zezulková. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. 134 s. 200 výt. ISBN 978-80-7368-991-9 (brož.).

Česko. Zákony atd. *Školství: školský zákon, vyhlášky, předškolní, základní, střední, vyšší odborné a jiné vzdělávání, školy a školská zařízení, výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče, pedagogičtí pracovníci, vysoké školství: podle stavu k 4. 3. 2013. Ostrava: Sagit. 2013. 496 s. ÚZ: úplné znění; č. 950. Název z obálky. ISBN 978-80-7208-974-1 (brož.).*

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (školský zákon)

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (školský zákon)

SEZNAM TABULEK a GRAFŮ

Seznam grafů

Graf 1: Dotazník pro pedagogy – Nejvyšší dosažené vzdělání pedagogů	83
Graf 2: Dotazník pro pedagogy - Jaká je délka ve výkonu funkce pedagoga	84
Komentář:	84
Graf 3: Dotazník pro pedagogy - Jaká je délka praxe na ZŠ	85
Graf 4: Dotazník pro pedagogy - Zda mají vzdělání a znalosti ze Speciální pedagogiky	86
Graf 5: Dotazník pro pedagogy - Správná práce s dětmi, které jsou LMP	87
Graf 6: Dotazník pro pedagogy - Zda pedagogové používají speciální metodu při výuce dětí s LMP	88
Graf 7: Dotazník pro pedagogy - Názor pedagogů, zda integrace či ne	89
Graf 8: Dotazník pro pedagogy - Názor na zrušení ZŠP	90
Graf 9: Dotazník pro pedagogy, Výukové metody – Metody slovní	91
Graf 10: Dotazník pro pedagogy, Výukové metody – Názorně demonstrační	93
Graf 11: Dotazník pro pedagogy, Výukové metody – Metody praktické	94
Graf 12: Dotazník pro pedagogy, Výukové metody – Metody z hlediska psychologického	96
Graf 13: Dotazník pro pedagogy, Výukové metody – Metoda z hlediska procesuálního	97
Graf 14: Dotazník pro pedagogy, Výukové metody – Metoda z hlediska organizačního	98
Graf 15: Dotazník pro pedagogy, Výukové metody – Metoda z hlediska interaktivního	99
Graf 16: Hodnocení školy – Spokojenost rodičů se školou	101
Graf 17: Hodnocení školy – Výchova a vzdělávání	102
Graf 18: Hodnocení školy - Zázemí školy	104
Graf 19: Hodnocení školy – Sociální podmínky rodiny	105

Graf 20: Hodnocení školy – Zaměstnanost rodičů.....	106
Graf 21: Hodnocení školy - Zdravotní stav	107
Graf 22: Hodnocení školy – Zda bylo diagnostikováno v rodině LMP	108
Graf 23: Ze školní dokumentace osobní anamnéza žáka – Kdo diagnostikoval LMP.....	109
Graf 24: Ze školní dokumentace osobní anamnéza žáka – Výskyt LMP na ZŠP Duchcov.....	110
Graf 25: Školní docházka – Odklad školní docházky	111
Graf 26: Školní docházka – Opakování ročníku na ZŠ.....	112
Graf 27: Školní docházka – Škola a kvalifikace pedagogů.....	113
Graf 28: Školní docházka – Škola a asistent pedagoga.....	114
Graf 29: Školní docházka – Škola a spolupráce se SPC	115
Graf 30: Školní docházka – Škola a spolupráce s PPP	116
Graf 31: Školní docházka – Škola a rodina	117
Graf 32: Školní docházka – Škola a domácí příprava žáků.....	118
Graf 33: Vědomosti a dovednosti – Adaptace dětí s LMP na ZŠP.....	119
Graf 34: Vědomosti a dovednosti – Kontakt se spolužáky	120
Graf 35: Hodnocení školy, Dotazník pro žáky – Prostory školy a její vybavení	121
Graf 36: Hodnocení školy, Dotazník pro žáky – Vyučování a oblíbenost předmětů.....	122
Graf 37: Hodnocení školy, Dotazník pro žáky – Klima školy	123
Graf 38: Hodnocení školy, Dotazník pro žáky – Klima školy	124

Seznam tabulek

Tabulka 1: Dotazník pro pedagogy (vzdělanost pedagogů, praxe...)	69
Tabulka 2: Dotazník pro pedagogy (jaké používají výukové metody a úspěšnost používaných metod u dětí s LMP)	71
Tabulka 3: Dotazník pro rodiče (spokojenost se školou, výchova a vzdělávání, zázemí školy, zaměstnanost rodičů a sociální podmínky rodiny)	74
Tabulka 4: Dotazník pro rodiče (Školní docházka, škola, rodina)	78
Tabulka 5: Hodnocení školy - Dotazník pro žáky	80

Seznam použitých symbolů a zkratek

aj.	(a jiné)
atd.	(a tak dále)
CNS	(Centrální nervová soustava)
ČR	(Česká republika)
č. j.	(číslo jednací)
DÚ	(domácí úkol)
LMP	(Lehké mentální postižení)
LMR	(Lehká mentální retardace)
MŠMT	(Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy)
např.	(například)
PPP	(Pedagogicko- psychologická poradna)
r.	(rok)
RVP	(Rámcový vzdělávací program)
SPC	(Speciálně pedagogické centrum)
STMP	(Středně těžké mentální postižení)
tzv.	(tak zvaný)
ZŠ	(Základní škola)
ZŠP	(Základní škola Praktická)
ZŠS	(Základní škola Speciální)

Jméno autora: Petra Havlíková

Obor: Magisterské - Speciální pedagogika

Forma studia: Kombinované studium

Název práce: Charakteristika ZŠ praktických, ZŠ speciálních pro žáky s mentálním postižením, výukové metody a jejich úspěšnost

Rok: 2013

Počet stran bez příloh: 139

Celkový počet stran příloh: 0

Vedoucí práce: Mgr. Tomanová Jana Ph.D.