

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ/ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2019-2020

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Adéla Tůmová

**Přínos estetické výchovy pro děti v mladším školním věku
s mentálním postižením v Jedličkově ústavu**

Praha 2020

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Jan Josl, Ph. D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR / MASTER COMBINED (PART TIME) STUDIES

2019-2020

BACHELOR THESIS

Adéla Tůmová

**The Contribution of Aesthetic Education for Children of
Younger School Age with Mental disability in Jedlička
Institute**

Prague 2020

The Bachelor Thesis Work Supervisor: Mgr. Jan Josl, Ph. D.

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Jméno autorky

Anotace

Bakalářská práce nesoucí název *Přínos estetické výchovy pro děti mladšího školního věku s mentálním postižením v Jedličkově ústavu* se zaměřuje na působení esteticko-výchovných předmětů ve školním prostředí, a to konkrétně v prostředí Základní školy Jedličkova ústavu. Teoretická část uvádí do problematiky estetiky, dále se prolíná do vědního oboru pedagogiky, a to formou estetické výchovy. Vzhledem k tomu, že je bakalářská práce zaměřena na děti mladšího školního věku s mentálním postižením, věnuje této problematice postižení dvě samostatné kapitoly. V těchto kapitolách definuje pojem mentální postižení, charakterizuje jednotlivé stupně mentálního postižení a poukazuje na vzdělávání žáků s takovým typem postižení. Praktická část práce se věnuje empirickému výzkumu, jehož cílem bylo zjistit, jaký přínos má estetická výchova pro děti ve školním věku s mentálním postižením, přičemž byly stanoveny a zodpovězeny tři výzkumné otázky.

Klíčová slova

Estetika, estetická výchova, mentální postižení, osobnost, výchova, vzdělávání

Annotation

The bachelor thesis entitled *The Contribution of Aesthetic Education for Children of Younger School Age with Mental disability in Jedlička Institute*. Disability focuses on the effect of aesthetic-educational subjects in the school environment, namely in the environment of the Jedlička Institute Basic School. The theoretical part introduces to the issue of aesthetics, then it merges into the scientific field of pedagogy in the form of aesthetic education. Given that the bachelor thesis is focused on children of younger school age with mental disabilities, it devotes two separate chapters to this issue of disability. In these chapters it defines the concept of mental disability, characterizes the individual degrees of mental disability and points out the education of pupils with such a type of disability. The practical part of the thesis is devoted to empirical research, whose aim was to find out the benefits of aesthetic education for school-aged children with mental disabilities, whereas three research questions were identified and answered.

Keywords

Aesthetics, aesthetic education, education, mental disability, personality

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1. ESTETIKA A ESTETICKÁ VÝCHOVA.....	10
1.1 Historie estetické výchovy.....	10
1.2 Obsah, cíle a prostředky estetické výchovy.....	12
1.3 Působení a přínos estetiky na osobnost jedince s mentálním postižením.....	15
2. MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ.....	18
2.1 Vymezení pojmu.....	19
2.2 Etiologie a klasifikace mentálního postižení.....	20
2.3 Specifika osobnosti jedince s mentálním postižením.....	24
3. VZDĚLÁVÁNÍ OSOB S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM.....	26
3.1 Legislativní úprava vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ...	27
3.2 Možnosti vzdělávání osob s mentálním postižením v systému škol.....	29
3.3 Obsah vzdělávání žáků s mentálním postižením.....	32
PRAKTICKÁ ČÁST.....	35
4. PŘÍNOS ESTETICKÉ VÝCHOVY PRO DĚTI S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU V JEDLIČKOVĚ ÚSTAVU.....	35
4.1 Vymezení cíle a metody výzkumného projektu.....	35
4.2 Případové studie dětí.....	37
4.3 Evaluace a návrhy pro praxi.....	41
4.4 Výsledky pozorování.....	44
4.4.1 Popis zkoumaní jednotlivých položek.....	46
4.4.2 Shrnutí výsledků pozorování.....	49
ZÁVĚR.....	51
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	54
PŘÍLOHY.....	58

ÚVOD

*„Celý svět v zrnku písku zhlédnout a nebe v polní květině, na dlani sevřít
nekonečnost a věčnost v pouhé hodině.“¹*

Bakalářská práce začíná úryvkem básně od Williama Blakea. Autor měl na mysli umět spatřovat krásno v maličkostech. Krásno bude hlavním tématem této bakalářské práce. Estetika a estetická výchova je stále předmětem diskuse, která naši společnost provází celý život. Toto téma se prolíná i do školního prostředí, jelikož je nejen součástí každodenního života, ale i Rámcového vzdělávacího programu představující hlavní kurikulární dokumenty, a výchovně vzdělávací instituce mu musí tedy věnovat náležitou pozornost.

Estetická výchova prolíná většinu našich výchovně vzdělávacích předmětů, avšak nejfrektovaněji je užívána v takzvaných esteticko-výchovných předmětech, a to především v hudební výchově a výtvarné výchově, které spadají do vzdělávací oblasti Umění a kultura. Přičemž jedním z cílů této vzdělávací oblasti je i rozvíjení estetického cítění.

Již proto nás toto téma vedlo k sepsání bakalářské práce, která se bude touto problematikou zabývat. Nejen proto, aby objasnila tento vědní obor, které si často většina populace definuje zcela chybně, jak se dozvíte níže v teoretické části, ale především nás zajímalo, jaký přínos má estetická výchova pro děti ve školním věku s mentálním postižením. Vzhledem k aprobaci autorky práce jsme se zaměřili na žáky s mentálním postižením navštěvující Základní školu Jedličkova ústavu prvním rokem tedy ve věku 6-8 let. A soustředili jsme se na přínos v hudební a výtvarné výchově a samotné tvořivosti žáků.

Bakalářskou práci jsme koncipovali do dvou částí – teoretické a praktické. V teoretické části jsme se věnovali estetické výchově se zaměřením na mladší školní věk u jedinců

¹ BLAKE, W. *Svět v zrnku písku*. Přeložil Jiří VALJA. Praha: Mladá fronta, 1964. Květy poezie (Mladá fronta) s. 74.

s mentálním postižením. Praktickou částí jsme poté navázali na tato teoretická východiska, popsali jsme samotný empirický výzkum, jehož cílem bylo zjistit, jaký přínos má estetická výchova pro děti ve školním věku s mentálním postižením. Jak jsme již psali výše, do esteticko-výchovných předmětů spadá výtvarná i hudební výchova. V empirické části byly stanoveny a zodpovězeny tři výzkumné otázky. Vzhledem k aprobaci autorky práce jsme se zaměřili na žáky navštěvující Základní školu Jedličkova ústavu. Cíl byl ověřován analýzou projevu mentálního postižení u třech dětí mladšího školního věku. Do přílohové části jsme poté uvedli ukázkou návrhu činností a aktivit, které je možné zařadit do esteticko-výchovných předmětů a rozvíjet tak klíčové kompetence tím, že vedou žáka k rozvoji estetického citění.

TEORETICKÁ ČÁST

1. ESTETIKA A ESTETICKÁ VÝCHOVA

Většina veřejnosti se domnívá, že estetika se zabývá pouze uměním, ale není tomu tak. Estetika je filosofická disciplína, „*nauka o povaze, příčinách, zákonitostech a významu estetických jevů, jako výsledků (historicky, objektivně, společenskohistoricky podmíněného) estetického a uměleckého osvojování světa, tj. přírody, společnosti i člověka samého.*“²

Estetika se zabývá oblastí uměleckého estetická, která se věnuje tradičně umění. Estetika se také ale zajímá o oblast mimouměleckého estetická, která se věnuje estetice přírody, estetice vztahů mezi lidmi, člověka samotného či prostředím ve kterém se nacházíme.³

Výchova představuje záměrné působení na člověka, ovlivňuje jeho chování.⁴ „*Estetická výchova patří k humanitním disciplínám, které se úzce pojí k pedagogice a to z jednoho prostého důvodu. Estetické zde působí jako prostředek a ne jako cíl.*“⁵

1.1 HISTORIE ESTETICKÉ VÝCHOVY

Již v antickém Řecku se objevují počátky estetického rozjímání. Řeckým jazykem se estetika vyjadřuje slovem *aisthētikos*, což znamená vnímavost. Umět vnímat krásno kolem nás. Mezi hlavní osobnosti, představitele, kteří měli zájem o estetiku, se řadí Homér, Hesiodos, Demokritos, Sokrates, Platon, Aristoteles. Tito filosofové si kladli otázku na téma estetického myšlení, úvahy o umění a kráse.⁶

² JÚZL, M., PROKOP, D. *Úvod do estetiky: předmět a metody, dějiny, systém estetických kategorií a pojmů*. Praha: Panorama, 1989. Pyramida (Panorama). ISBN 80-7038-051-9. s. 12.

³ BERANOVÁ, V. *Průvodce po světě současné estetiky*. Slušovice: Monument, 2017. ISBN 978-80-88143-13-0. s. 58.

⁴ ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-060-7. s. 26.

⁵ BERANOVÁ, V. *Průvodce po světě současné estetiky*. Slušovice: Monument, 2017. ISBN 978-80-88143-13-0. s. 50.

⁶ JÚVA, V. *Estetická výchova a všestranný rozvoj osobnosti: vysokoškolská příručka pro studenty filozofických fakult studijních oborů 81-01-8, 81-31-8 a filozofických a pedagogických fakult studijních oborů 76*. Praha: Academia, 1987. s. 10.

Krásou a jejími hodnotami se zabýval Sokrates, který rozlišoval cíle a prostředky estetiky. Poukazoval na to, že krásno je v úzkém vztahu mezi užitečností a dobrem.⁷

Cílem athénské výchovy byl ideál krásy a dobra (tzv. kalokagathia). Což znamená, že tělesná krása není dostačující, když není současně doprovázena dobrotou a šlechetností. Pro Platóna byla středem zájmu estetické výchovy hudba. Vyzdvihoval, že hudební umění má očišťující vliv na lidský charakter. Poukazoval na sílu působení hudby, rytmů, tónin i hudebních nástrojů na jedince.⁸ Aristoteles přichází s teorií nápodoby (mimesis), která umění pozvedla na modernější úroveň. „Zavedl do teorie umění kategorii pravděpodobnosti proti představě umělecké pravdy jako pouhého mechanického zrcadlového kopírování skutečnosti.“⁹

Období středověku nebylo kvůli nízké kulturní úrovni příliš příznivé pro rozvoj estetické výchovy. Až s rozkvětem renesance, která se myšlenkovým návratem vrací k antice, se oživuje estetické cítění. Alberti aspiruje o sblížení vědy a umění a opět se základem krásy stává dokonalost lidského těla a ducha. Období baroka se soustředí na efektivnost, dynamiku díla, barevnost a světlo. A hlavní činností v tomto období je divadlo, opera a balet.¹⁰

Od sedmdesátých let 19. století se šířilo Hnutí uměleckých řemesel (Art and Crafts), jejíž propagátorem byl John Ruskin, také největší propagátor estetické výchovy. Byl znechucen moderní civilizací, a tak prosazoval návrat k tradicím, řemeslným postupům a klidu v prostředí venkova. Ruskin a jeho společníci hlásali, že umění má pro společnost dvojí způsob. Jedním způsobem je myšleno aktivní podílení se na tvorbě a druhým způsobem je uměním se obklopovat. V tomto století docházelo k osvícenským reformám, byla zavedena povinná školní docházka, na školách se vyučovalo trivium (čtení, psaní, počítání), a také výuka náboženství.

⁷ ZUBÍKOVÁ, Z., DRÁBOVÁ, R. *Společenské vědy v kostce: pro střední školy*. Havlíčkův Brod : Fragment, 2007. ISBN 978-80-253-0190-6. s. 188.

⁸ JŮVA, V. *Estetická výchova a všestranný rozvoj osobnosti: vysokoškolská příručka pro studenty filozofických fakult studijních oborů*. 81-01-8, 81-31-8 a filozofických a pedagogických fakult studijních oborů 76. Praha: Academia, 1987. s. 10.

⁹ JŮZL, M., PROKOP, D. *Úvod do estetiky: předmět a metody, dějiny, systém estetických kategorií a pojmů*. Praha: Panorama, 1989. ISBN 80-7038-051-9. s. 83.

¹⁰ JŮVA, V. *Estetická výchova a všestranný rozvoj osobnosti: vysokoškolská příručka pro studenty filozofických fakult studijních oborů*. 81-01-8, 81-31-8 a filozofických a pedagogických fakult studijních oborů 76. Praha: Academia, 1987. s. 12, 13.

Po tereziánsko-josefinských reformách bylo ve školách povinně zavedeno učení se německému jazyku. Češi proto měli snahu pozvednout český jazyk a literaturu na vyšší příčku, což se velmi dařilo. Čeština dokázala přetlumočit náročná literární díla a tím se literární výchova stala v tomto období centrem estetické výchovy.¹¹

S významnou koncepcí výchovy uměním a výchovou k umění přichází Herbert Read, napsal i stejnojmennou knihu s názvem *Výchova uměním* (1943). Koncepce této výchovy je zaměřena na výtvarný projev dětí, poukazuje na dětské dílo jako na umění. Read je zastáncem toho, že je třeba estetickou výchovu rozvíjet již od předškolního věku dítěte a to až po dospělost.¹²

V současné době je cílem moderní estetické výchovy proniknout do celé výchovně vzdělávací práce. Umět prolínat spolupráci estetiky mezi kulturními a společenskými organizacemi, mezi školou a rodinou tak, aby pozitivně přispívala na osobnost společnosti.¹³ Současná doba je estetické výchově příznivě otevřená. Vznikají nové formy estetické výchovy, otevírají se nové směry. Umělecký trend se stále mění a posouvá. Estetická výchova je v současné době disciplínou velmi živou, která poskytuje stále nové impulsy.¹⁴

1.2 OBSAH, CÍLE A PROSTŘEDKY ESTETICKÉ VÝCHOVY

Estetická výchova je nedílnou součástí pedagogiky z mnoha důvodů. Především pomáhá jedince rozvíjet v porozumění estetické kultuře, chápat a prožívat krásno. Neznamená to však, že jedinec by měl krásno pouze vnímat, ale také jej sám aktivně vytvářet.

¹¹ PTÁČKOVÁ, B., STIBRAL, K. *Estetika na dlani*. Olomouc: Rubico, 2002. ISBN 80-8583979-2. s. 29, 30.

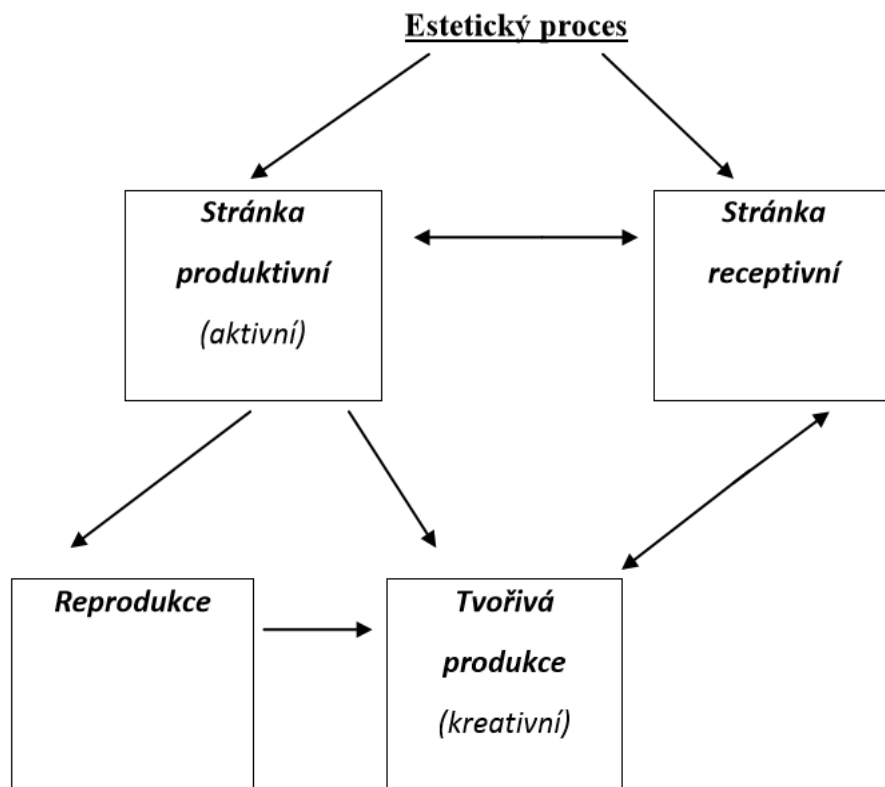
¹² PTÁČKOVÁ, B., STIBRAL, K. *Estetika na dlani*. Olomouc: Rubico, 2002. ISBN 80-8583979-2. s. 33.

¹³ JŮVA, V. *Estetická výchova, její stav a perspektivy*. Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově. [online]. Brno. 1951, 1984 (3), 297 – 309. ISSN 2336-2189. [cit. 201-12-12]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=4866&lang=cs>

¹⁴ PECLOVÁ, R. *Estetická výchova a její přínos pro rozvoj pro rozvoj tvořivosti ve výtvarné výchově u žáků s mentálním postižením*. Brno, 2011. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. str. 28.

Tento estetický proces znázornila v tabulce O. Krejčířová.

Obrázek 1- schéma estetickovýchovného procesu



Zdroj: KREJČÍŘOVÁ, O. *Estetická výchova mentálně retardovaných*. Olomouc: Netopejr, 1998. ISBN 80-86096-12-2. s. 25.

Z tabulky je zřejmé, že estetika má dvě stránky: receptivní (pasivní stránku) a produktivní (aktivní stránku). Obě se navzájem ovlivňují a utvářejí průběh celého procesu. Obě stránky jsou důležité v působení na osobnost dítěte. Aktivní stránka estetické výchovy se zabývá vznikem a rozvojem dovedností v oblastech umělecké činnosti (hudební, výtvarná, tělesná, dramatická). Děti se sami aktivně zapojují do umělecké činnosti a tím rozvíjí svou osobnost, jedná se například o navštěvování různých zájmových kroužků. Receptivní stránka estetické výchovy je odvozena od slova receptor (příjemce). Tato stránka rozvíjí psychické procesy, děti se učí poznávat umělecká díla, učí se citově prožít a pochopit umělecká díla.¹⁵

¹⁵ KREJČÍŘOVÁ, O. *Estetická výchova mentálně retardovaných*. Olomouc: Netopejr, 1998. ISBN 80-86096-12-2. s. 25.

Pokud se již dotýkáme aktivní stránky jedince, tedy aby se dítě aktivně zapojilo do estetického procesu, mluvíme tak i o samostatné tvořivosti. Jelikož tvořivost je i důležitým prvkem ve výchovně-vzdělávacích předmětech.¹⁶ Tvořivost chápeme jako *“schopnost poznávat předměty v nových vztazích a originálním způsobem, smysluplně je používat neobvyklým způsobem, vidět nové problémy tam, kde zdánlivě nejsou, odchylovat se od navykých schémat myšlení a nepojímat nic jako pevné a vyvíjet z norem vyplývající ideje i proti odporu prostředí jestliže se to vyplatí, nacházet něco nového, co představuje obohacení kultury a společnosti.”*¹⁷

Cíl estetické výchovy se tedy věnuje několika úkolům. V první řadě by jedinci měli získávat vědomosti o umění samotném. Mít povědomí o základních uměleckých dílech národní i světové kultury, znát tvůrce jednotlivých děl a seznámit se s hlavními etapami vývoje umění. A dalším úkolem je rozvíjení uměleckých schopností a dovedností. Rozvíjení umělecké tvořivosti v oblastí výtvarného umění, hudebního, literárně-dramatického, tanečního atd. Souhrn a hlavní cíl výše zmíněných úkolů je v jedinci pěstovat cit k umění, ale také potřebu vidět krásu v každodenním životě. Člověk by měl mít rozvinutý estetický vztah ke skutečnosti. Umět nacházet umění v přírodě, v práci, ve společenském i v osobním životě. Snažit se o vlastní tvorbu a usilovat o množení krásna.¹⁸

Prostředky estetické výchovy

Prostředky estetické výchovy lze shrnout do tří základních skupin. Dělí se na umění, prostředí a pracovní a jiné činnosti. Zásadním prostředkem estetické výchovy je bezesporu **umění**. Důležitost prostředku umění je dána vlivem na život jedince i celé společnosti. Skrz umění je jedinec schopen zachytit skutečnost, pohlédnout do historie

¹⁶ CHARALAMBIDIS, A. *Postavení hudební výchovy v RVP ZV a její metodologická východiska*. Metodický portál: Články [online]. 03. 08. 2004, [cit. 2020-01-04]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/42/POSTAVENI-HUDEBNI-VYCHOVY-V-RVP-ZV-A-JEJI-METODOLOGICKA-VYCHODISKA.html>>. ISSN 1802-4785.

¹⁷ NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0525-0. s. 107.

¹⁸ JŮVA, V. *Estetická výchova a všestranný rozvoj osobnosti: vysokoškolská příručka pro studenty filozofických fakult studijních oborů 81-01-8, 81-31-8 a filozofických a pedagogických fakult studijních oborů 76*. Praha: Academia, 1987. s. 65-66.

a poznávat svět.¹⁹ „Umělecké dílo je kvalita sui generis – není pouhým jevem, nýbrž zvláštní duchovní hodnotou.“²⁰

Vedle umění je dalším prostředkem estetické výchovy **prostředí**, které je aktivizujícím činitelem v estetice. Rozlišuje se prostředí přírodní, společenské a pedagogické. Přírodní prostředí působí na jedince komplexně svými tvary, barvami, zvuky i jen samotným pobytem v přírodě. Do společenského prostředí se řadí prostředí ve kterém jedinec žije, jaká je zde architektura, parky, kulturní instituce. Také se sem řadí mezilidské vztahy a hromadné sdělovací prostředky. To vše má estetický postoj a vliv na jedince.²¹ „Umělec více než kdokoliv jiný může říci s Odysseem: „Jsem částí všeho, co jsem potkal na své cestě.“ A proto i skrz umělce a jeho dílo mluví rozmanité příznivé vlivy přírodního i společenského prostředí.“²² Pedagogické prostředí je nedílnou součástí estetické výchovy. Řadí se sem nejenom budova školního zařízení, třída, chodby, školní zahrada, ale také kolektiv, styl učení a osobnost pedagogů. Žáci mají možnost se aktivně podílet na tvorbě pedagogického prostředí, což patří k velmi důležitému momentu. Posledním ze základních prostředků estetické výchovy je prostředí **práce**. Prací je myšlena práce řídicí i výkonná, ale také práce tělesná a duševní.²³

1.3 PŮSOBENÍ A PŘÍNOS ESTETIKY NA OSOBNOST JEDINCE S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Působení estetické výchovy na osobnost jedince s mentálním postižením plní ve výchově a vzdělávání především kompenzační a reedukační úlohu a terapeutický význam. Estetická výchova je odlišná od zdravých jedinců tím, že mají sníženou

¹⁹ JŮVA, V. *Estetická výchova a všestranný rozvoj osobnosti: vysokoškolská příručka pro studenty filozofických fakult studijních oborů*. 81-01-8, 81-31-8 a filozofických a pedagogických fakult studijních oborů 76. Praha: Academia, 1987. s. 72.

²⁰ BÍLÝ, J. *Základy etiky, estetiky a religionistiky*. Praha: Eurolex Bohemia, 2005. ISBN 80-86861-21-x. s. 49.

²¹ JŮVA, V. *Estetická výchova a všestranný rozvoj osobnosti: vysokoškolská příručka pro studenty filozofických fakult studijních oborů*. 81-01-8, 81-31-8 a filozofických a pedagogických fakult studijních oborů 76. Praha: Academia, 1987. s. 76, 77.

²² BÍLÝ, J. *Základy etiky, estetiky a religionistiky*. Praha: Eurolex Bohemia, 2005. ISBN 80-86861-21-x. s. 55.

²³ JŮVA, V. *Estetická výchova a všestranný rozvoj osobnosti: vysokoškolská příručka pro studenty filozofických fakult studijních oborů*. 81-01-8, 81-31-8 a filozofických a pedagogických fakult studijních oborů 76. Praha: Academia, 1987. s. 77-79.

rozumovou úroveň, opožděnou jemnou i hrubou motoriku a specifické emoce. V estetické výchově se kompenzují rozumové nedostatky, a tak by se měla poskytovat péče především proto, aby z žáků vyrostl sebevědomý jedinec, který si je vědom své hodnoty. Reedukace rozvíjí postižené a oslabené funkce v procesu vzdělávání a kompenzace je rozvíjení a nácvik náhradních činností všude tam, kde reedukace není už možná.²⁴ „*Ve výchovně vzdělávací práci věnovat mnoho času hře, tělesné výchově, rytmice, hudební výchově a modelování, poněvadž tyto činnosti napomáhají harmonickému rozvoji osobnosti mentálně postiženého dítěte.*“²⁵ Estetická výchova pomáhá jedincům s mentálním postižením začlenit se do společnosti, socializovat se a dosáhnout plnohodnotného života. Estetická výchova motivuje jedince k vlastní tvořivé činnosti, k vlastní aktivitě.

Je celá řada možností pro estetické činnosti. Všechny činnosti pro jedince s mentálním postižením jsou závislé na stupni defektu. Pokaždé je důležité přistupovat k jedincům s mentálním postižením individuálně, přihlížet k jeho věkovým možnostem, k fyzickým i psychickým zvláštnostem jedince. V estetické výchově není prioritou logická, rozumová práce, ale základem je důvtip, nápad a vynalézavost v tvoření, což je zejména důležité v umělecké tvorbě. Každé dítě a jedinec s mentálním postižením je svébytnou bytostí, která má své vývojové možnosti, své problémy, starosti. Avšak je možné a zejména nutné, rozvíjet neodhalené talenty, specifické vlohy a kreativitu každého z nich. Jedinci se rozvíjejí v oblasti umění a krásy, tímto faktem, estetická výchova přispívá k rozvoji vnímání.²⁶ Děti s mentálním postižením mají zúžený, pomalý a zjednodušený rozsah vnímání.²⁷ Pomaleji a později se dětem s mentálním postižením utvářejí podmíněné reflexy, také počítky a vjemy se utvářejí s množstvím zvláštností nebo nedostatků.²⁸

²⁴ KREJČÍŘOVÁ, O. *Estetické aspekty zájmové pohybové činnosti osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1648-9. str. 25 – 27.

²⁵ KYŠUČAN, J. *Úvod do psychopedie*. 2. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1986. s. 130.

²⁶ KREJČÍŘOVÁ, O. *Estetické aspekty zájmové pohybové činnosti osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1648-9. str. 14 – 17.

²⁷ BENDOVÁ, P., ZIKL P. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3. s. 18.

²⁸ ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-060-7. 45.

Na kladném rozvoji vnímání, představivosti, paměti, fantazie a myšlení přispívá právě estetická výchova, která silně působí na citovou oblast. K rozvoji fantazie a představivosti přispívá výtvarná výchova, ale také dramatická výchova, která mimo jiné velmi napomáhá pro rozvoj řeči a celkové komunikaci dítěte. Děti se takto nenásilnou a hravou formou učí správné výslovnosti, rozšiřuje se slovní zásoba a přispívá k rozvoji paměti a zapamatování textu. Děti mají rádi pohádky, říkadla, básničky, které pasivně poslouchají nebo je můžou aktivně reprodukovat. Estetická výchova má reedukační a terapeutický vliv na působení osobnosti jedince. Z terapií se sem řadí například arteterapie, muzikoterapie, literatura, pohybové činnosti atd.²⁹

Hlavním prostředkem arteterapie je výtvarný projev. V arteterapii není důležitý samotný vytvořený produkt výtvarného úsilí žáka, ale samotný proces tvorby, užívání si vytváření a tvorbu produktu. Žák s mentálním postižením do projekce vyjadřuje vlastní problémy, starosti, radosti.³⁰ V arteterapii dochází k naplnění různých cílů. „*Navození kompenzačního procesu, aktivizace, zprostředkování kontaktu, přeformování stereotypů, komunikace prostřednictvím výtvarného projevu, odstranění úzkostných stavů, socializace nebo kanalizace agresivity*“³¹ Arteterapeut díky tomuto pozorování jedince může vyhodnotit diagnostické hledisko. Tato terapie je především efektivní, pokud se pracuje s jednotlivcem nebo s malou skupinou žáků, kde je možnost bližšího vztahu mezi terapeutem a klientem.³²

„*Muzikoterapie je interpersonální proces, při kterém se využívají zkušenosti s hudbou za účelem zlepšení, stabilizace a znovuobnovení zdraví. Muzikoterapie zahrnuje kreativní zacházení s jednoduše ovladatelnými hudebními nástroji a vůbec takovými nástroji, které vydávají zvuk, dále zahrnuje zpívání písní a improvizaci s hlasem. Muzikoterapie je systematický proces intervence, během něhož terapeut pomáhá klientovi podpořit zdraví za použití hudebních zkušeností a vztahů, jež se*

²⁹ KREJČÍŘOVÁ, O. *Estetické aspekty zájmové pohybové činnosti osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1648-9. str. 26.

³⁰ ČESKÁ ARTETERAPEUTICKÁ ASOCIACE. *Arteterapie*. [online]. Dostupné z: <http://www.arteterapie.cz/arteterapie> [cit. 2020-01-04].

³¹ ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0. s. 33.

³² ČESKÁ ARTETERAPEUTICKÁ ASOCIACE. *Arteterapie*. [online]. Dostupné z: <http://www.arteterapie.cz/arteterapie> [cit. 2020-01-04].

prostřednictvím hudebních prožitků vytvoří jako dynamické síly změny.“³³ Rozlišuje se muzikoterapie na aktivní a receptivní způsob. Receptivní způsob muzikoterapie je orientován na léčebný poslech hudby. A aktivní způsob je v samotné aktivní činnosti jedince. Dítě pracuje s rytmem, tóny, melodií, pohybem.³⁴ Muzikoterapie napomáhá dětem s mentálním postižením zlepšit komunikaci s okolím, rozšiřuje slovní zásobu. Odstraňuje nežádoucí projevy chování, díky muzikoterapii děti mohou lépe porozumět svým emocím. Rozvíjí se motorické schopnosti a dovednosti, rozvíjí se orientace v prostoru. Muzikoterapie napomáhá dětem smysluplně trávit svůj volný čas.³⁵

Dále se do estetické výchovy řadí tělesný pohyb. Například pantomima je výbornou technikou pro vyjádření situace a vztahu k lidem pouze pohybem. Terapie tance napomáhá k uvolnění těla, volnému průchodu emocí. V tanci se využívají harmonické a rytmické pohyby a dítě si užívá samotný pohyb sám o sobě. V tanci se kloubí pohyb s hudbou a tím se tato aktivita stává velmi oblíbenou, děti v ní nalézají prostředek pro vlastní seberealizaci.³⁶

2. MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ

Mentální retardace lze označit latinským slovem jako *mentis* – mysl, rozum a *retardatio* - zaostávat, zdržet, opoždovat.³⁷ Oficiální termín zní mentální retardace, ale v posledních letech se spíše používá termín mentální postižení. Tento pojem je uváděn z důvodu toho, že označuje mnohem širší škálu možností a je orientovaný na všechny jedince, kteří mají IQ nižší než 85. Dále se v posledních letech více používá označení osoba s mentálním postižením místo označení mentálně postižený. Důraz je

³³ BRUSCIA, K., E. *Defining music therapy*. 2nd ed. Gilsum, NH: Barcelona Publishers, c1998. ISBN 189127807X. s. 57.

³⁴ KREJČÍŘOVÁ, O. *Estetické aspekty zájmové pohybové činnosti osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1648-9. str. 28.

³⁵ MÜLLER, O. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4172-7. s. 289.

³⁶ KREJČÍŘOVÁ, O. *Estetické aspekty zájmové pohybové činnosti osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1648-9. str. 28.

³⁷ VÍTKOVÁ, M., ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9. s. 293.

kladen na to, že osoba s mentálním postižením je lidská bytost, která má pouze nějaké znevýhodnění.³⁸

V bakalářské práci budou uváděny oba termíny – mentální retardace i mentální postižení. Definici mentálního postižení každý autor přednáší jinak, ale jeho podstata je v závěru stejná. Nejčastěji bývá definována tím, že jedinec s mentálním postižením má snížený intelekt a problémy v sociálním chování.³⁹

2.1 VYMEZENÍ POJMU

Pedagog Valenta definuje mentální postižení jako „*vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince.*“⁴⁰

Slowík se na mentální postižení dívá z různých pohledů. Ve své publikaci rozlišuje čtyři pohledy, jak přistupovat k mentálnímu postižení. Jedná se o biologické, psychologické, sociální, pedagogické a právní hledisko. Z biologického hlediska se jedná o syndrom, který je způsoben chorobným procesem, jenž probíhá v mozku, je to nezvratné a velmi vážné organické nebo funkční poškození. Z psychologického pohledu je mentální postižení určeno snížením intelektových schopností. Intelekt jedince se měří pomocí IQ testu. Do sociálního pohledu řadíme, že pro jedince s mentálním postižením je obtížné se orientovat ve společnosti i ve světě. Z pohledu pedagogického se jedná o nižší schopnost učit se novým věcem i přes využívání specifických metod a postupů při vyučování. Právní hledisko formuluje mentální postižení jako omezení způsobilosti k právním úkonům.⁴¹

³⁸ VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 3., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2007. ISBN 978-80-7320-099-2., s. 13.

³⁹ VÍTKOVÁ, M., ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9. s. 293.

⁴⁰ VALENTA, M., MICHALÍK J., a LEČBYCH M. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3829-1. s. 31.

⁴¹ SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3. s. 110.

Jinou definici mentálního postižení vyjadřuje Vágnerová, popisuje ji jako: „*Mentální postižení je souhrnné označení vrozeného defektu rozumových schopností. Postižení je definováno jako neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje (méně než 70% normy), přestože byl takový jedinec přijatelným způsobem výchovně stimulován. Nízká úroveň inteligence bývá spojena se snížením či změnou dalších schopností a odlišnostmi ve struktuře osobnosti*“⁴² K této definici přidává také typické znaky pro mentální postižení. Vágnerová hovoří o tom, že postižení je vrozené a trvalé. Jedinci s mentálním postižením mají nízkou úroveň rozumových schopností, s tím je tedy úzce spojené vzdělávání, které je do značné míry omezené. Jedinci se také obtížněji adaptují na nové prostředí a veškeré narušené stereotypy jsou pro ně náročné.⁴³

2.2 ETIOLOGIE A KLASIFIKACE MENTÁLNÍHO POSTIŽENÍ

Příčiny mentálního postižení se rozlišují dle vývojového období, ve kterém k postižení došlo. Vznik mentálního postižení ovlivňuje mnoho vnějších (exogenních) i vnitřních (endogenních) faktorů a činitelů. „*Vnitřní příčiny jsou zakódovány již v systémech pohlavních buněk, jejichž spojením vzniká nový jedinec jsou to příčiny genetické.*“⁴⁴ Vnější příčiny mentálního postižení se rozlišují dle časového pohledu. Záleží na tom, zda poškození nastane v prenatálním období (v průběhu těhotenství), perinatálním (v průběhu porodu a těsně po něm), anebo v postnatálním období (faktory působící po narození). V perinatálním období záleží na výživě plodu, různých infekčních onemocnění matky či úrazů a také působení toxických látek a záření. V perinatálním období sehrává důležitou roli průběh porodu, který může trvat příliš dlouhou dobu nebo tím, že plod může mít nedostatek kyslíku. Postnatální období je období po porodu, do dvou let věku dítěte. Řadí se sem infekce novorozence, záněty mozku, úrazy

⁴² VÁGNEROVÁ, M. *Úvod do psychologie*. 2. vyd. V Praze: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0015-3. s. 146.

⁴³ VÁGNEROVÁ, M. *Úvod do psychologie*. 2. vyd. V Praze: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0015-3. s. 146.

⁴⁴ ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-060-7. s. 61.

nebo špatná výživa.⁴⁵ „Vrozené mentální postižení je spojeno s určitým poškozením, odchýlnou strukturou nebo odchýlným vývojem centrálního nervového systému (CNS) v období prenatalním, perinatálním nebo časně postnatálním, nejdéle do dvou let života dítěte.“⁴⁶

U získaného mentálního postižení (demence) se jedná o proces zastavení mentálního vývoje dítěte, ke kterému dochází po druhém roce věku dítěte a příčinou je vývojová porucha CNS. Mentální vývoj dítěte, který se vyvíjel normálně, se v důsledku různých úrazů či nemocí mozku, zastavil nebo byl narušen. Mentální vývoj dítěte se může zastavit a zůstat na dané úrovni bez jakéhokoli zlepšení nebo zhoršení. K hlavním příznakům demence patří mimo poruchy paměti a učení také emocionální labilita a necitelnost. Jedinci mají také velké výkyvy v nepozornosti a jsou často unavení. V dětském věku se demence nazývá jako deteriorace rozumových schopností, která se právě projevuje ztrátou intelektových schopností a zastavením psychického vývoje.⁴⁷

K mentálnímu postižení může dojít i v nevhodném prostředí. Toto postižení není způsobeno poškozením CNS, ale právě nevhodným prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Dítě v rodině nemá dostačující podněty pro rozvoj mentálního vývoje, je zanedbávané ve výchově nebo nemá dostatečné stimulační prostředí pro rozvoj mentálního vývoje. Dochází k tomu, že dítě neodpovídá rozumovými schopnostmi svému věku (opožděný vývoj řeči, myšlení, motoriky). V tomto případě je nutné, dítěti zajistit vhodné výchovné prostředí, může dojít k mírné nápravě mentálního vývoje.⁴⁸

V některých situacích nelze zjistit přesná příčina poruch mentálního postižení. Týká se to asi jen třetiny osob s mentálním postižením. Důvodem je, že výzkum dítěte není ještě zcela ukončený a odborníci se snaží prozkoumat všechny možné příčiny, které vedou k mentálnímu postižení jedince.⁴⁹

⁴⁵ PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0. s. 291.

⁴⁶ BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ B., PIPEKOVÁ, J. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-144-7. s. 99.

⁴⁷ PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-65-6. s. 172.

⁴⁸ BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ B., PIPEKOVÁ J. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-144-7. s. 99.

⁴⁹ SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8. s. 116.

Klasifikace

Nejvíce známým a používaným posudkem úrovně inteligence je inteligenční kvocient. Tento termín uvedl W. Stern, který definuje vztah mezi dosaženým výkonem v úlohách odpovídajících určitému vývojovému stupni (mentální věk) a chronologickým věkem. V současné době se pro klasifikaci mentálního postižení užívá 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, zpracována Světovou zdravotnickou organizací v Ženevě, která je platná již od roku 1993. Podle této klasifikace se mentální retardace dělí do šesti základních kategorií:⁵⁰

- lehká mentální retardace (mild mental retardation) IQ 69-50
- středně těžká mentální retardace (moderate mental retardation) IQ 49-35
- těžká mentální retardace (severe mental retardation) IQ 34-20
- hluboká mentální retardace (profound mental retardation) IQ pod 20
- jiná mentální retardace (other mental retardation)
- nespecifikovaná mentální retardace (unspecified mental retardation)⁵¹

Lehká mentální retardace

Jedinci s lehkou mentální retardací mají problémy ve vzdělávání se, zvládnutí učiva je pro ně velmi obtížné. Většina těchto jedinců je ale schopna se v dospělosti začlenit do běžného společenského života, navazovat a udržovat si sociální vztahy a také pracovat v zaměstnání.⁵² Zpravidla navštěvují zaměstnání, které je zaměřeno na praktickou a manuální činnost než teoretické schopnosti. Většina jedinců docílí také úplné soběstačnosti (strava, hygiena, oblékání). Problémy nastávají při řešení vážnějších situací, jedná se například o řešení samostatně si vyhledat odpovídající zaměstnání, přizpůsobení se kulturním tradicím a normám, zajištění bydlení či zdravotní péče.

⁵⁰ ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-060-7. s. 32.

⁵¹ VALENTA, M., MÜLLER O. *Psychopedie*. 2. vyd. Praha: Parta, 2004. ISBN 80-7320-063-5. s. 11.

⁵² SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3. s. 116.

U jedinců s lehkou mentální retardací se také mohou objevovat přidružené poruchy (autismus, epilepsie, tělesná postižení).⁵³

Středně těžká mentální retardace

Středně těžká mentální retardace se objevuje již v dětství s velice opožděným vývojem v motorické a neuropsychické stránce. Jedinci mají výrazně opožděný rozvoj porozumění a užívání řeči. Mají omezenou schopnost soběstačnosti a zručnosti. Jejich vzdělávání ve škole se omezuje na základní vědomosti a dovednosti. V dospělosti jsou schopni vykonávat jednoduchou manuální práci, pokud není vyžadována rychlost a přesnost. Úkoly musí být jasně a zřetelně strukturovány a musí být zajištěn odborný dohled. Samostatný život je v dospělosti málokdy možný. V kategorii středně těžké mentální retardace jsou mezi jedinci podstatné rozdíly. Někteří jedinci jsou schopni sociální interakce a komunikace, jiní nedokážou navázat jednoduchou komunikaci a stěží se domluvit o svých základních potřebách.⁵⁴

Těžká mentální retardace

Tato kategorie je velice podobná středně těžké mentální retardaci. Liší se o sníženou intelektovou úroveň a také velmi špatné motorické schopnosti. Obtíže v chůzi, sezení, stání. Jedinci nerozumí obsahu řeči, může se objevovat echolálie. Dorozumivacím prostředkem je často neverbální komunikace. Včasná systematická, výchovná, vzdělávací a rehabilitační péče může výrazně ovlivnit rozvoj jejich motoriky, rozumové a komunikační dovednosti, samostatnost, což vede k celkovému zlepšení kvality jejich života.⁵⁵

⁵³ ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-060-7. s. 34.

⁵⁴ ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-060-7. s. 34.

⁵⁵ ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-060-7. s. 35.

Hluboká mentální retardace

Jedinci z této skupiny jsou většinou imobilní nebo mají výrazně omezený pohyb. Jsou zcela odkázáni na pomoc druhé osoby a stálý dohled. Zpravidla bývají inkontinentní. Mají obtíže v porozumění, obvykle je omezeno pouze na reagování jednoduchých požadavků. IQ těchto jedinců nelze přesně změřit. K hluboké mentální retardaci jsou běžné přidružené neurologické a tělesné poruchy, epilepsie, poškození zrakového a sluchového vnímání.⁵⁶

Jiná mentální retardace

Tato skupina se používá pouze když určení stupně intelektové retardace je pomocí klasických metod složité nebo nemožné. Většinou se to týká jedinců, kteří mají další přidružené poškození, například nevidomý, neslyšící či nemluvicí, u jedinců s těžkými poruchami chování a těžce tělesně postižených jedinců nebo osoby s autismem.

Nespecifikovaná mentální retardace

Tato skupina se používá, když je prokázána mentální retardace, ale informace nejsou dostačující k možnosti zařazení do jedné z výše uvedených skupin mentální retardace.⁵⁷

2.3 SPECIFIKA OSOBNOSTI JEDINCE S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Osobnost dítěte s mentálním postižením není stavěna pouze na nízké úrovni inteligence, ale osobnost tvoří mnoho dalších činitelů, jako například vývoj emocionální a úroveň rozvinutosti volných vlastností.⁵⁸ Emocionalita u dětí s mentálním postižením je velmi

⁵⁶ ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-060-7. s. 36.

⁵⁷ SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3. s. 116.

⁵⁸ ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-060-7. s. 50.

zvýšená, je to jakási forma nedostatku logické složky osobnosti.⁵⁹ Emoce mají děti na úrovni mladšího dítěte, to znamená, že neumějí své city ovládat, a tak neadekvátně reagují na určité podněty. Mohou to být strachy z cizího prostředí, z neznámé osoby, strach ze tmy, úzkosti ze samoty atd.⁶⁰

Emoce dítěte s mentálním postižením můžeme charakterizovat takto:

- I. *„Jsou nedostatečně diferencovány,*
- II. *prožitky jsou primitivnější a protikladné,*
- III. *diferencované jemné odstíny prožívání téměř neexistují,*
- IV. *jsou neadekvátní svou dynamikou podnětům vnějšího světa,*
- V. *jsou opožděné, obtížně se vytvářejí tzv. vyšší city (svědomí, pocit povinnosti),*
- VI. *častěji se vyskytují chorobné citové projevy (projevy málo ovládané popudlivosti, epizodické poruchy nálad, euforie, apatie).“⁶¹*

Zkušenosti mnohých pedagogů, rodičů a dalších lidí, kteří pracují s dětmi s mentálním postižením, ukazují na to, že je důležité, jak se k dětem chová jejich blízké okolí. Pokud dítě vyrůstá v láskyplném, vlídném a laskavém prostředí, v osobnosti dítěte se nevyskytují žádné závažné problémy.⁶²

„Vůle je naučenou autoregulační schopností, která usměřňuje jednání člověka takovým způsobem, který je považován za účelný či nutný, ale není spojen s dosažením libosti, a proto by zde nestačila emoční regulace“⁶³ Děti s mentálním postižením jsou často nesamostatní, mají nedostatek vlastní iniciativy, sugestibility, nevyvinuté sebeovládání,

⁵⁹ SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3. s. 120.

⁶⁰ ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-060-7. s. 50, 51.

⁶¹ VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9. s. 303.

⁶² ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-060-7. s. 53.

⁶³ VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika*. 2.vyd. Brno: Paido, 2004 ISBN 80-7315-071-9. s. 302.

tvrdohlavost, sníženou schopnost překonávat překážky. To vše jsou projevy nezralé osobnosti. Výchova vůle je dlouhodobý a složitý proces, který závisí na závažnosti a stupni postižení a na trpělivosti okolí.⁶⁴ V dospělosti může nastat situace, že jedinci s mentálním postižením mohou být zneužity a zmanipulovány, právě kvůli neschopnosti samostatně řešit běžné životní situace. Tito lidé potřebují určitou pomoc, podporu a péči při jednání v určitých situacích.⁶⁵

3. VZDĚLÁVÁNÍ OSOB S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Spousta speciálních pedagogů se shodne na tom, že mezi hlavní a silně účinnou terapii mentálního postižení je vzdělávání se.⁶⁶ Z historického hlediska se největším mezníkem v systému výchovy a vzdělávání stal rok 1989, kdy se společnost začala věnovat edukaci jedinců s mentálním postižením. V současné době se jedinci s mentálním postižením mají možnost vzdělávat na úrovni, která odpovídá jejich stupni a hloubce mentálního postižení. Toto vzdělávání probíhá v rámci celoživotního procesu.⁶⁷ „*Mentálně postižení potřebují celoživotní vedení a podporu v učení, které se sice nejeví tak účinné, ale jeho výsledky jsou pro jejich život velice užitečné, zejména pokud jde o vedení k soběstačnosti apod.*“⁶⁸ Důvodem je, že jedinci s mentálním postižením mají zpomalen rozvoj kognitivních funkcí, proto je u nich výraznější potřeba jejich stálého rozvíjení a opakování již naučených znalostí a dovedností.⁶⁹

Avšak nejdůležitější základ výchovy dítě dostává především v rodině. V rodině by dítě mělo dostávat počátky vztahu k vědě, poznávání a získávání dovedností a návyků. Záleží na přístupu rodiny ke vzdělávání jedince, tímto přístupem je pak ovlivněno další vzdělávání a samotný život jedince s mentálním postižením. Pokud si rodič už neví

⁶⁴ ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-060-7. s. 55.

⁶⁵ SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3. s. 120.

⁶⁶ ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-060-7. s. 65.

⁶⁷ VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese / Marie Vágnerová*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3. s. 303.

⁶⁸ VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese / Marie Vágnerová*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3. s. 303.

⁶⁹ ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-060-7. s. 65.

rady, existuje v současné době řada odborných pracovníků, speciálně pedagogických center a dalších institucí, které ochotně pomohou rodiči při potřebné péči a práci s dětmi i dospělými s mentálním postižením.⁷⁰

3.1 LEGISLATIVNÍ ÚPRAVA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Na vzdělávání mají právo všechny děti, toto právo je stanoveno v Listině práv a svobod, která je svým článkem 33 součástí Ústavy České republiky (usnesení předsednictva ČNR 2/1993). V České republice se cíle vzdělávací politiky schválily vládou v roce 1999. Na tomto základě vznikl v roce 2001 dokument Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Bílá kniha.⁷¹ Děti s mentálním postižením jsou považovány za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich vzdělávání spadá do zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním a vyšším vzdělávání, kde je stanoven rovný přístup ke vzdělávání všech dětí bez ohledu na rasu, pohlaví, jazyk, náboženství, a právě i na stupeň zdravotního postižení či sociálního znevýhodnění. V zákoně je mimo jiné uvedeno, že děti mají právo na zohledňování individuálních potřeb, na úctu, solidaritu a respekt.⁷²

Ve vyhlášce 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, je psáno, že vzdělávání těchto žáků a studentů je upraveno podpůrným vzdělávacím opatřením. Cílem podpůrných opatření je vyrovnání podmínek pro vzdělávání žáka. Je to různé používání kompenzačních a rehabilitačních pomůcek, didaktických pomůcek a učebnic. Pedagog využívá speciální metody, postupy a formy ke vzdělávání a ve třídě je také zajištěna péče asistenta pedagoga. Neexistují dva stejní jedinci, kteří mají stejné

⁷⁰ KVAPILÍK, J., ČERNÁ, M. *Zdravý způsob života mentálně postižených*. Avicenum, Praha 1990, ISBN 80-201-0019-9. s. 35.

⁷¹ ZÁBOJNÍKOVÁ, H. Úmluva práv dítěte. *Metodický portál: Články* [online]. 18. 10. 2007, [cit. 2020-01-09]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1659/UMLUVA-PRAV-DITETE.html>>. ISSN 1802-4785.

⁷² MŠMT. Školský zákon. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České Republiky [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>[cit. 2019- 11-11].

symptomy. Z této věty vyplývá, že je důležité přistupovat ke každému žákovi individuálním přístupem vzdělávání.⁷³

Ve vyhlášce jsou stanoveny čtyři formy vzdělávání žáků s mentálním postižením:

1. Individuální integrace,
2. skupinová integrace,
3. zařízení určené pro žáky s mentálním postižením,
4. kombinace tří předchozích možností.⁷⁴

Zda žák potřebuje speciální vzdělávání se posuzuje na základě psychologického a speciálně-pedagogického vyšetření školským poradenským zařízením.⁷⁵ V České republice je podporována individuální a skupinová integrace do běžných školských zařízení. V Úmluvě o právech osob se zdravotním postižením je stanoveno, že jedinci s mentálním postižením mají právo na rovné příležitosti ve vzdělávání a pro rozvoj jejich kreativity a nadání. V současné době Česká republika podporuje inkluzivní přístup v oblasti vzdělávání. Integrace do běžných škol s sebou přináší vytvoření individuálního vzdělávacího plánu (IVP) pro žáka. V IVP je stanoven obsah učiva, pedagogické postupy, průběh a způsob vyučování. Jaké jsou cíle ve vzdělávání žáka a způsob hodnocení. Výuku integrovaného žáka podporuje kromě pedagoga také asistent pedagoga, který má za úkol pomoci pedagogovi při výchově a vzdělávací činnosti. Žákům pomáhá při výuce, při sebeobsluze nebo třeba orientaci v prostoru.⁷⁶

⁷³ MŠMT. Školský zákon. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České Republiky [online]. Vyhláška 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, část druhá, § 2 a § 8. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasaky-ke-skolskemu-zakonu> [cit. 2019- 11-11].

⁷⁴ MŠMT. Školský zákon. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České Republiky [online]. Vyhláška 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, část druhá, § 3 Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasaky-ke-skolskemu-zakonu> [cit. 2019- 11-11].

⁷⁵ MŠMT. Školský zákon. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České Republiky [online]. Vyhláška 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, část druhá, § 2 a § 8. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasaky-ke-skolskemu-zakonu> [cit. 2019- 11-11].

⁷⁶ MŠMT. Školský zákon. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České Republiky [online]. Vyhláška 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, část druhá, § 7. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasaky-ke-skolskemu-zakonu> [cit. 2019- 11-11].

Nedílnou součástí je také speciálně-pedagogické centrum, které spolupracuje se školním zařízením a rodiči žáků s mentálním postižením. Centrum nabízí konzultace a metodickou pomoc školám, poskytuje výpůjčky učebnic a speciálních pomůcek. Speciálně-pedagogické centrum společně s rodiči rozhoduje do jakého školního zařízení bude dítě zařazeno. Zda se dítě s mentálním postižením bude vzdělávat individuálně či skupinově integrovat nebo docházet do praktické či speciální školy, která mají vytvořený specifický školní vzdělávací program.⁷⁷

3.2 MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ OSOB S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM V SYSTÉMU ŠKOL

První instituce, kterou dítě s mentálním postižením v **předškolním období** může navštěvovat, je mateřská a speciální mateřská škola. Tato instituce je dle Školského zákona č. 561/2004 Sb., Vyhlášky č. 14/2005 Sb. a Vyhlášky č. 27/2016 Sb. legislativně ustanovena v rámci vzdělávací soustavy jako druh školy.⁷⁸ Předškolní vzdělávání je obvykle pro děti ve věku od tří do šesti (sedmi) let. Vzdělávání v mateřských školách probíhá klasicky podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, které je upravené individuálním potřebám dětí. Prostředí je přizpůsobeno dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Kapacita dětí je ve třídě snížena (max 10 dětí), aby byl prostor pro individuální věnování se dítěti. Ve třídě je také důležitá přítomnost asistenta pedagoga.⁷⁹ Pedagog i asistent pedagoga by měly mít odpovídající vzdělání v oblasti speciální pedagogiky, protože to ovlivňuje kvalitu předškolního vzdělávání. Pedagog by měl znát podmínky, které vyplývají z přirozených vývojových potřeb dětí a také ty podmínky, které jsou dány jejich speciálními potřebami. Úkolem předškolního vzdělávání dětem s mentálním postižením jsou funkce diagnostické, reedukační, respitní a také léčebné a rehabilitační.⁸⁰

⁷⁷ VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie*. 2. vyd. Praha: Parta, 2004. ISBN 80-7320-063-5. s. 105.

⁷⁸ ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-060-7. s. 67.

⁷⁹ BAZALOVÁ, B. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0693-4. s. 150.

⁸⁰ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2019-12-01]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>.

Cílem předškolního vzdělávání je, aby si děti osvojily základní hygienické návyky a specifické dovednosti, které jsou zaměřeny na zvládnutí samoobsluhy.⁸¹ V rámci předškolního vzdělávání je důležitá spolupráce pedagoga, rodiče a dalších odborníků nebo využívání služeb speciálně pedagogických center a dalších institucí zaměřených na edukaci dětí s mentálním postižením.⁸²

Děti s těžší formou mentálního postižení, kombinovaným postižením nebo autismem se mohou od pěti let vzdělávat v tzv. **přípravném stupni vzdělávání**. Náplň vzdělávání je odvozena od samotného názvu. Děti se zde připravují na další vzdělávání. Mají více času pro adaptaci se školním prostředím. Školní vzdělávací program vychází z RVP PV. (zákon č. 49/2009 Sb.). Vyučování probíhá klasicky v učebnách, které jsou vybaveny prostorem pro možnost relaxace a odpočinku nebo k individuální práci se žáky. Hodnocení žáků je slovní, aby motivovalo k dalšímu vzdělávání.⁸³

Základní vzdělávání dětí s mentálním postižením se rozděluje na individuální a skupinovou integraci. Podle vyhlášky 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami dětí mohou žáci povinnou školní docházku plnit v kolektivu spolužáků bez postižení, což se označuje za individuální integraci, kde jsou přijímána podpurná opatření (nižší počet žáků ve třídě, zajištění asistenta pedagoga, využívání specifických metod a prostředků, speciálních vzdělávacích pomůcek a didaktických materiálů, zohlednění specifických potřeb žáka). Skupinová integrace probíhá ve škole, kde je pro ně zřízena skupina pro žáky se stejnými speciálními potřebami a podpurná opatření platí pro celou skupinu žáků.⁸⁴ Náplní základního vzdělávání žáků s mentálním postižením je zvládnutí trivia (čtení, psaní, počty),

⁸¹ BAZALOVÁ, B. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0693-4, s. 150.

⁸² ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-060-7, s. 72.

⁸³ ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-060-7, s. 85.

⁸⁴ MŠMT. Školský zákon. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České Republiky [online]. Vyhláška 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, část druhá, § 3. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>.

a samozřejmě především zvládnutí sebeobsluhy, osobní hygieny, začlenění se do společnosti a osvojení si pracovních dovedností.⁸⁵

Žáci s lehkým mentálním postižením nebo jinou sníženou úrovní rozumových schopností docházejí do **základní školy praktické**. Úkolem školy je dosáhnout co nejvyšší úrovně znalostí a dovedností. Žáci se vzdělávají speciálními výchovnými a vzdělávacími metodami a prostředky. Je brán ohled především na individualitu každého žáka. Pedagog při vzdělávání uplatňuje individuální přístup, který odpovídá vývojovým a osobnostním zvláštnostem každého jedince.⁸⁶ Obsah vzdělávání je obsažen v rámcovém vzdělávacím programu, který je upraven pro žáky s lehkým mentálním postižením. Je obvykle rozdělen do devíti let povinné školní docházky. Na prvním stupni se vyučují stejné předměty jako na běžné základní škole a vyučování je členěno také do jednotlivých vzdělávacích oblastí. Do vzdělávacích oblastí patří český jazyk a literatura, matematika, člověk a jeho svět, společnost a příroda, informační a komunikační technologie. Klasifikace žáků na základní škole praktické probíhá klasickým hodnocením, které je doplněno o širší slovní hodnocení.⁸⁷

Další instituce, která poskytuje výchovu a vzdělávání dětem s mentálním postižením se nazývá **základní škola speciální**. Tuto školu navštěvují především žáci se středním a těžkým stupněm mentálního postižení. Žáci se dělí do tříd podle stupně mentálního postižení. Ti se středně těžkou mentální retardací jsou schopni si osvojit elementární znalosti, na které se soustředí výchovně vzdělávací činnost, a někteří jsou také schopni se naučit základy čtení, psaní či počítání. Zároveň si zde rozvíjejí své komunikační a motorické schopnosti a dovednosti, sebeobsluhu a osamostatňování se. Pro žáky s těžkou a hlubokou mentální retardací jsou zde zřízené tzv. rehabilitační třídy, které mají obsah vzdělávání naprosto odlišný od tříd pro žáky s lehkou a středně těžkou mentální retardací. Vzdělávací podmínky jsou upraveny schopnostem, dovednostem

⁸⁵ BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ M. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-140-9. s. 96.

⁸⁶ ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-060-7. s. 73.

⁸⁷ MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání - příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005. 48 s. [cit. 2019-12-06]. ISBN 80-87000-02-1. Dostupné z WWW: <http://www.nuv.cz/file/138>, s. 16 – 63.

a potřebám žáků, kteří se v rehabilitačních třídách vzdělávají. Vzdělávání v základní škole speciální je desetileté. V rámci těchto desíti let si žáci splní devítiletou školní docházku, a desátý ročník tak není povinný, přesto je součástí výuky.⁸⁸

3.3 OBSAH VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Vzdělávání žáku s lehkým mentálním postižením probíhá podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s přílohou pro žáky s lehkým mentálním postižením (RVP ZV-LMP). V roce 2016 bylo uzákoněno, že žáci s lehkým mentálním postižením, mohou být integrováni do běžných škol. Pokud bude vzhledem k individualitě a potřebám jedince, umožněno kvalitní vzdělávání při využívání podpůrných opatření.⁸⁹

Specifika vzdělávacího programu:

- „Je součástí RVP ZV,
- představuje modifikaci pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením,
- respektuje sníženou úroveň rozumových schopností žáků, jejich fyzické i pracovní možnosti a předpoklady,
- vymezuje podmínky pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením,
- specifikuje úroveň klíčových kompetencí na konci základního vzdělávání, stanovuje cíle vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.“⁹⁰

Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je přizpůsobeno úrovni, která je pro ně dosažitelná a dovoluje žákům účelným způsobem se chovat v různých situacích. Klíčové kompetence jsou stanovené v RVP ZV-LMP a odpovídají požadavkům

⁸⁸ ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-060-7. s. 79.

⁸⁹ SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3. s. 118.

⁹⁰ BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ M. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-140-9. s. 98.

základního vzdělávání. Vzdělávací obsah a činnosti jsou upraveny tak, aby respektovali individuální potřeby a možnosti žáka.⁹¹ Klíčové kompetence vzhledem ke speciálním potřebám žáka s lehkým mentálním postižením jsou stanoveny na komunikativní, pracovní, sociální a personální stránku.⁹²

Obsah vzdělávání je rozdělen do devíti okruhů. Veškeré vzdělávací okruhy jsou upraveny tak, aby byla respektována snížená úroveň rozumových schopností žáka. A zároveň vzdělávací obsah musí podporovat poznávací a komunikační schopnosti a zájmy žáků a rozvíjet osobnost jedince. Žáci se vzdělávají v oblasti českého jazyka a literatury a také někteří žáci se vzdělávají v oblasti cizího jazyka. Dále matematika, informační a komunikační technologie. Také mezi vzdělávací okruhy patří, člověk a jeho svět, společnost, příroda, zdraví, svět práce. V těchto okruzích jsou podtémata, jmenovitě: dějepis, fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis. Žáci se vzdělávají v hudební, výtvarné a tělesné výchově.⁹³

Pro žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením a žáky s více vadami je od roku 2011 v platnosti Rámcový vzdělávací program pro obor základní škola speciální (RVP ZŠS). Tento vzdělávací program zahrnuje dva díly, které jsou rozděleny podle stupně mentálního postižení žáků.

Díl I. - Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením

Díl II. - Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a kombinovaným postižením.⁹⁴

⁹¹ MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání - příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005. 48 s. [cit. 2019-12-06]. ISBN 80-87000-02-1. Dostupné z WWW: <http://www.nuv.cz/file/138>, s. 16 – 63.

⁹² BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ M. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-140-9. s. 98.

⁹³ MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání - příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005. 48 s. [cit. 2019-12-06]. ISBN 80-87000-02-1. Dostupné z WWW: <http://www.nuv.cz/file/138>, s. 16 – 63.

⁹⁴ MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání - příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005. [cit. 2019-12-06]. ISBN 80-87000-02-1. Dostupné z WWW: <http://www.nuv.cz/file/138>, s. 16 – 63.

Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením probíhá na základní škole speciální a je přizpůsobeno žákům nejen vzhledem ke snížené úrovni rozumových schopností, ale také k psychickým a fyzickým zvláštnostem žáka a také k omezeným množstvím volných vlastností. Do základní školy speciální mohou nastoupit žáci po absolvování předškolního vzdělávání speciálního v mateřské škole nebo na přípravném stupni základní školy speciální. Rozdíl mezi běžnou základní školou a základní školou speciální je v organizačních formách vzdělávání a odlišným vzdělávacím obsahem. Učivo je omezeno především na osvojení si základních dovedností v jednotlivých vzdělávacích oblastech, je zaměřeno spíše na praktické vykonávání jednotlivých činností, pracovních dovedností, zvládnutí sebeobsluhy a umět používat předměty denní potřeby. Prostředí třídy je upraveno tak, aby se vytvořily vhodné podmínky pro žáky se středně těžkým mentálním postižením. Třída by měla žákům poskytnout pocit bezpečí a klidu, a také vhodně vybavena pro umožnění soustředění se pouze na vykonávanou práci ve vyučování.⁹⁵

⁹⁵ BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ M. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-140-9. s. 200.

PRAKTICKÁ ČÁST

4. PŘÍNOS ESTETICKÉ VÝCHOVY PRO DĚTI S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU V JEDLIČKOVĚ ÚSTAVU

Základní školu Jedličkova ústavu navštěvují žáci primárně s tělesným postižením, také s kombinovanými vadami nebo žáky se specifickými potřebami. Žáci jsou přijímány na žádost pedagogicko-psychologického vyšetření. Pro přijetí žáka musí zákonný zástupce dodat lékařský posudek o zdravotním stavu dítěte, zprávy týkající se typu postižení, zprávu z psychologického vyšetření a anamnézy dítěte.

Vyučovací hodina probíhá dle školního vzdělávacího programu „*Společně proti bariérám*“. Výuka žáků je doplněna o pracovní dílny, které se jednou týdně navštěvují. Jmenovitě to je truhlářská dílna, výroba košíků, textilní dílna, keramická dílna. Tyto dílny se navštěvují již od přípravné třídy. Žáci kromě základních vyučovacích hodin absolvují i rehabilitační programy, a to konkrétně fyzioterapii, ergoterapii, hipoterapii, logopedii. Také je ve škole během hodin tělesné výchovy využíván bazén. Veškeré terapie jsou prováděny pod dohledem odborníků. V jedné třídě je vždy speciální pedagog a asistent/i pedagoga. Po ukončení vyučování mohou žáci navštěvovat školní klub. Ve školním klubu se o žáky starají a pečují vychovatelé, kteří mají na starost odpolední aktivity a péči o děti.⁹⁶

4.1 VYMEZENÍ CÍLE A METODY VÝZKUMNÉHO PROJEKTU

Cílem bakalářské práce je prolnout mentální postižení s estetickou výchovou. Zjistit, jaký přínos má estetická výchova na osobnost jedince v aktivní činnosti ve výtvarné, tvořivé a hudební činnosti. Do jaké míry jsou děti s lehkým mentálním postižením

⁹⁶ JEDLIČKŮV ÚSTAV A ŠKOLY. Rubrika O nás. [online]. Praha, 2001. [cit. 2019-12-29]. Dostupné z WWW: <http://www.jus.cz/>.

schopti se tvořivě projevit a vyjádřit. Cíl bude ověřován analýzou projevu mentálního postižení u třech dětí mladšího školního věku, které navštěvují Základní školu Jedličkova ústavu.

Vzhledem k vymezeným cílům byly stanoveny následující výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1: *„Zjistit, jak se děti s lehkým mentálním postižením dokáží tvořivě projevit?“*

Výzkumná otázka č. 2: *„Zjistit, jaký přínos má výtvarná výchova na děti s lehkým mentálním postižením?“*

Výzkumná otázka č. 3: *„Zjistit, jaký vliv má hudba na děti s lehkým mentálním postižením?“*

Při zpracování praktické části bakalářské práce byly využity kvalitativní metody:

- přímé pozorování dětí,
- přímá práce s dětmi,
- analýza výsledků činnosti.

Metodou výzkumného projektu bylo přímé pozorování dětí a následné zpracování tří případových studií, při čemž byla pozornost zaměřena především na rodinnou, osobní, sociální anamnézu a také průběh výchovně-vzdělávacího procesu.

Pro toto výzkumné šetření byla využita metoda pozorování, konkrétně pozorování přímé, protože autorka byla přítomna každé činnosti, ať už řízené nebo volné.⁹⁷ Výzkum byl realizován od září 2019 do ledna 2020.

⁹⁷ GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0. s. 93.

4.2 PŘÍPADOVÉ STUDIE DĚTÍ

V této třídě autorka pracuje jako asistent pedagoga, proto měla možnost pozorovat vybrané děti každý školní den, kdy byly přítomny v základní škole. Pozorování dětí probíhalo během všech vyučovacích hodin, některých terapeutických hodin a volné činnosti během přestávek. První třída se skládá z pěti dětí. Dvě dívky a tři chlapci.

Ke zpracování případové studie si autorka vybrala tři chlapce ve věku 7 a 8 let. Chlapci mají kombinované postižení a lehké mentální postižení. U nichž byly zpracovány anamnézy – osobní, rodinná, sociální a průběh výchovně-vzdělávacího procesu.

Případová studie č. 1, chlapec H., 8 let

Osobní anamnéza:

Chlapec se narodil v listopadu, v 36. týdnu. V 10 dnech života proběhla operace tlustého střeva. Chlapec má diagnostikovanou spastickou diparézu dětské mozkové obrny s převahou na levé straně. Byla s ním cvičena Vojtova a Bobath metoda. Má diagnostikovanou lehkou mentální retardaci. Chlapec prodělal epileptické záchvaty. V současnosti je medikován a stav je nyní bez epileptických záchvatů. V 1. roce života mu byla zjištěna těžká sluchová vada. V 5 letech je tato vada kompenzována kochleárním implantátem. Chlapec se dorozumívá pár slovy znakovou řečí, ale díky kochleárnímu implantátu se začíná dorozumívat slovy. Zraková vada je kompenzována brýlemi.

Rodinná anamnéza:

Chlapec se narodil jako druhé dítě, má o dva roky starší sestru, se kterou mají mezi sebou hezký vztah. Chlapec vyrůstá v úplné rodině. Bližší vztah má k otci, kterého i více poslouchá. Otec s ním byl na mateřské dovolené. Matka má VŠ vzdělání. V rodině se mu všichni věnují. Rodina žije v domě se zahradou, chlapec je zapojován do práce na zahradě i v domácnosti. Pravidelně jezdí na výlety a dovolené.

Sociální anamnéza:

Chlapec je společenský, dobře navazuje sociální vztahy. Ve třídě si hraje se svými vrstevníky i dospělými. Občas mívá agresivní sklony, které si ale po pokárání uvědomuje. Ve třídě je aktivní, rád pomáhá spolužákům, učitelům i vychovatelům. Chlapec má svůj komunikační deník, kde rodina pravidelně zapisuje zážitky či důležité informace z předešlého dne, doplněný o fotografie.

Průběh výchovně – vzdělávacího procesu:

Chlapec nastoupil do ZŠ Jedličkova ústavu v 6 letech. První rok navštěvoval přípravnou třídu. Jeho mentální vývoj odpovídá věku 4 letého dítěte. Sebeobsluha se zlepšuje, chlapec je bez plen a dokáže si dojít na toaletu pouze s dopomocí při svlékání. Umí používat lžici. Velké problémy se objevují především v udržení pozornosti. Během vyučovací hodiny mívá krátké přestávky pro odpočinek. Pracuje s dopomocí druhé osoby, samostatná práce je jen velmi zřídka. Musí být neustále pobízen k činnosti. Lateralita je vyhraněná, používá pravou ruku. V českém jazyce je používána metoda globálního čtení. Umí správně přiřadit text k obrázku, i rozeznat počáteční slabiku daného obrázku. V matematice dokáže vyjmenovat číselnou řadu od 1-10. Sčítání a odčítání funguje pomocí kartiček. Určování „menší než“, „větší než“ dělá velké obtíže. V hudební výchově ho velmi baví hra na hudební nástroje, především malé pianko. Rád poslouchá vážnou nebo relaxační hudbu, vždy mu navodí příjemnou atmosféru a zklidní ho.

Případová studie č. 2, chlapec D., 7 let

Osobní anamnéza:

Chlapec se narodil v červenci 2012. Hlavním zdravotním problémem je spastická quadraparéza, tzn. že dětská mozková obrna postihla všechny končetiny. Chlapec používá invalidní vozík. Organické postižení CNS negativně ovlivňuje zejména hrubou i jemnou motoriku, včetně motoriky mluvidel, která má dopad na srozumitelnou řeč. Chlapec mluví velmi potichu. Má diagnostikovanou lehkou mentální retardaci. V sebeobslužných činnostech je odkázán na péči druhé osoby.

Rodinná anamnéza:

Chlapec pochází z bilingvní rodiny, má další tři sourozence, z nichž jedna sestra je jeho dvojče. Ostatní sourozenci jsou zdraví. V jedné domácnosti s nimi žije i jeho strýc, se kterým tráví spoustu volného času. Matka pochází z Ukrajiny. Chlapec některá slova používá v rodném jazyce matky. Oba rodiče pracují.

Sociální anamnéza:

Chlapec je pozitivně laděný, usměvavý. V kolektivu ve třídě dětí je oblíbený, spolužáci mu rádi pomáhají. Sám si umí o pomoc říkat a vždy poděkuje. Je rád středem pozornosti. V rodině mají k chlapci protekcionistický přístup. Rodiče s ním neplní domácí úkoly, ani úkoly z jednotlivých terapií nebo logopedie.

Průběh výchovně – vzdělávacího procesu:

Chlapec navštěvoval přípravnou třídu v Jedličkově ústavu. Adaptace tedy na školní vzdělávací systém byla jednodušší. Těžké tělesné postižení chlapce, které se odráží do oblasti jemné i hrubé motoriky rukou i mluvidel, koordinaci, i zrakového vnímání. Je také zvýšená unavitelnost. Při řízené činnosti potřebuje dohled asistenta pedagoga. Nemá stále vyhraněnou laterální, často během jedné činnosti vystřídá pravou i levou ruku. Má křečovité držení tužky. V budoucnu se bude soustředit spíše na psaní na klávesnici. Velmi nízká schopnost koordinace oko- ruka. Neschopnost zaměřit zrak na jeden předmět ze skupiny. Je pro něho obtížný přechod z jednoho řádku na druhý. Špatná orientace v prostoru. Chlapec musí mít svůj pracovní list s jednou probíranou látkou, aby se mohl lépe orientovat v prostoru. V českém jazyce dokáže pojmenovat cca 15 písmen. Slyší správně první písmeno ve slově, slabiku nerozezná. Když si slovo řekne sám, nedokáže rozeznat první písmeno. Používá mechanickou paměť. V matematice jsou výsledky mnohem lepší. Sčítání a odčítání do tří mu nečiní problémy. V tělesné výchově pracuje dle svých možností. Má rád míčové hry. Chlapec je velmi lekavý a má zvýšenou citlivost uší, proto v hudební výchově převládá poslech hudby z radia než hudba naživo. Ve výtvarné výchově je velmi pečlivý. Baví ho práce s barvami.

Případová studie č. 3, chlapec L., 7 let

Osobní anamnéza:

Chlapec se narodil v červenci 2012. Diagnostikován mu je Prader- Williho syndrom, který se zatím neprojevil v typické míře, zatím u něj převládá nechutenství k jídlu. V jídlu má velká omezení. Teplá jídla nejí vůbec. Je neustále žíznivý. Odmala mu je poskytován růstový hormon. Jeho rozumový výkon spadá do lehkého mentálního postižení. Má autistické rysy. Řeč je nesrozumitelná. V sebeobslužných činnostech je zcela samostatný.

Rodinná anamnéza:

Chlapec pochází z úplné rodiny. Má starší sestru, která má ve škole vynikající výsledky. Chlapec má s matkou a sestrou velmi blízký vztah. Matka je žena v domácnosti. Otec pracuje jako podnikatel. Matka se synem sdílí společný pokoj. Celá rodina je sportovně založena. Běhají závodně atletiku.

Sociální anamnéza:

Chlapec je velmi zdrženlivý. Špatně navazuje sociální vazby s vrstevníky a o přestávkách si ve třídě často hraje sám. Má ale velmi veselou povahu, rád se směje, zpívá a tančí. Cítí se spokojeně v menší skupině dětí nebo v individuální hře či práci ve dvou. Více si rozumí s dospělými. Organizace volné hry vážně, vyhovuje mu spíše řízená činnost.

Průběh výchovně – vzdělávacího procesu:

Chlapec před nástupem na ZŠ pravidelně navštěvoval MŠ speciální. Chlapec má velmi dobrou paměť na dění kolem sebe, má postřeh a je všímavý. Lateralita je ustálená, používá pravou ruku. Na začátku roku silou tlačil na tužku, momentálně se stav velmi zlepšuje. Obtíže se projevují především v mluvené řeči, která je velmi patlavá a nesrozumitelná. Ve třídě však patří k velmi chytrému a pilnému žákovi. Ve vyučování pracuje samostatně. V českém jazyce zadržává zmíněnou výslovnost. Ale slovní zásoba je bohatá. Dokáže si poradit v dorozumívání. Snaží se vysvětlit pomalu co potřebuje s doprovodnými gesty. Umí správně přiřadit napsaná slova k obrázkům, číst

a vytleskávat slabiky a složit slovo z písmen. Zvládne se sám podepsat. Písmena píše zatím hůlkovým písmem. Dělalí mu obtíže vlnky. To se objevuje i v psaní číslic. V matematice má vynikající výsledky. Sčítání, odčítání do pěti mu nečiní žádné velké problémy. Pozornost a soustředěnost na daný úkol je v normě. Při velké únavě se objevuje krátká nesoustředěnost, zahledění se. Při tlaku na výkon nebo při požádání o zrychlení se také objevují záseky, někdy jedná negativismem až afektem. Jsou mu nepříjemné jakékoliv změny, má rád řád a pravidelnost. Je pro něj důležité znát harmonogram dne. V tělesné výchově je vždy aktivní a zaujatý do hry či činnosti. Po vyučování navštěvuje i jednou týdně sportovní kroužek a hipoterapie. Ve výtvarné výchově rád vybarvuje a přitom si prozpěvuje. Zpěv a tanec patří k jeho nejoblíbenějším činnostem. Zabavuje se tím i při přestávkách nebo po cestě na vycházce. Při tvoření si rád vše dělá sám a odmítá pomoc. Má rád, když je vše souměrné a v řadě. Z vytvořeného díla má vždy velkou radost, kterou projevuje především žmouláním si rukou.

4.3 EVALUACE A NÁVRHY PRO PRAXI

Hlavním cílem bakalářské práce bylo prolnoout mentální postižení s estetickou výchovu. u třech chlapců ve věku 7, 8 let, kteří navštěvují Základní školu Jedličkova ústavu. Zjišťovalo se, jaký přínos má estetická výchova na osobnost chlapců v aktivní činnosti ve výtvarné a hudební činnosti. Do jaké míry se chlapci dokázali tvořivě projevit a vyjádřit. Dílčí cíle byly splněny formou případových studií, ve kterých byly popsány projevy chlapců s lehkým mentálním postižením. Odpovědi na výzkumné otázky byly zjištěny analýzou projevů žáků s lehkým mentálním postižením ze základní školy.

Výzkumná otázka č. 1: *„Zjistit, jak se žáci s lehkým mentálním postižením dokáží tvořivě projevit?“*

Na schopnosti tvořivého vyjádření se z větší části podílí stupeň defektu a jaké jsou motorické možnosti k tvoření. Velkou roli zastávají psychomotorické schopnosti, jemná i hrubá motorika ovlivňují výtvar žáka, ale i proces tvoření. Žáci s omezenými motorickými schopnostmi používají při tvorbě řadu kompenzačních pomůcek. Náčiní a prostor je uzpůsoben jejich postižení. Nastavitelné židle, stoly, bezbariérový prostor, široké dveře apod. Při činnostech je jim poskytována odborná pomoc a asistence. Žáci

s lehkým mentálním postižením dokáží esteticky vnímat a svým osobitým způsobem se umělecky vyjadřovat. Žáky s lehkým mentálním postižením je třeba chválit a motivovat k výsledku jejich práce. Ze samotného vytvořeného výsledku mají radost. Těší se na tvůrčí činnost a jsou velice hrdí na to, co dokázali sami vytvořit.

Výzkumná otázka č. 2: *„Zjistit, jaký přínos má výtvarná výchova na žáky s lehkým mentálním postižením?“*

Kreslení a malování je přirozenou součástí dětí, vyobrazují tím své myšlenky, své vnímání světa. Žáci s lehkým mentálním postižením mají značně deformované a hrbolaté kružnice a vlnovky. Kvůli sníženému rozsahu vnímání prostoru, se tento deficit projevuje v prostorových pracích výtvarné výchovy. Ale i přes tyto nedostatky jedinci dokáží vytvořit smysluplná výtvarná díla, která jim činí radost. Ve výtvarné výchově žáci nalézají pocit uvolnění. Existuje celá řada možných technik od tisknutí, modelování, trhání papíru apod. Veškeré výtvarné techniky obohacují tvořivost, fantazii a kreativitu jedince, podporují jeho sebeuzdravení a sebedůvěru. Jedinci se mohou skrz tvorbu neverbálně projevovat své myšlenky a pocity. Skupinová výtvarná činnost je výbornou technikou pro posilování sociálních vztahů, komunikace mezi sebou a upevňování vztahů v kolektivu. Pasivní proces výtvarné výchovy v sobě zahrnuje předávat informace o umění, vytváření pozitivního vztahu k umění a přírodní kráse a naučit jedince rozpoznávat vkusné věci. Žákům s lehkým mentálním postižením přináší výtvarná výchova radost a uspokojení z vytvořených děl, jsou šťastni, že mohou uplatnit své tvůrčí já. Toto je hlavní smysl a cíl výtvarné výchovy.

Výzkumná otázka č. 3: *„Zjistit, jaký vliv má hudba na žáky s lehkým mentálním postižením?“*

Jedinci s lehkým mentálním postižením mají zúženou schopnost rozlišovat v hudbě tóny, rytmy, zvuky. Tyto nedostatky se objevují například v napodobení stejného rytmu. Problémy se objevují také v hudebně pohybových činnostech a to z důvodu zpomalenosti jedinců, sníženému rozsahu vnímání prostoru a pohybu. Hudba má blahodárné účinky na organismus jedince s lehkým mentálním postižením, odbourává únavu a negativní emoce. Pasivní poslech hudby má uklidňující vliv a vede k vnitřní harmonii. Při aktivní činnosti se může jedinec s využitím svého hlasu, skřeku

nebo s použitím hudebních nástrojů vyjádřit beze slov. Lidské tělo dokáže vnímat hudbu nejen sluchem, ale i vibracemi. Proto i jedinci se sluchovými obtížemi mohou vnímat hudbu. Při dětských hudebních hrách se u žáků s mentálním postižením prohlubuje fantazie, představivost a také hudební vnímání. Hudba předává jedincům příjemnou náladu a zvyšuje jejich sebevědomí. Při společném poslechu hudby dochází ke sbližování kolektivu, upevňování vztahů v něm a uvolňování napětí. Hudba má terapeutické účinky na jedince s lehkým mentálním postižením a je zapotřebí, aby byla součástí každodenního programu ve školních zařízeních.

Návrh pro pedagogickou praxi

Při práci s žáky s lehkým mentálním postižením je zapotřebí především trpělivosti, empatie a pozitivní motivace k estetické činnosti. V estetické výchově je přihlíženo k individuálním a specifickým zvláštnostem a potřebám jedince. Na výkonnost má vliv psychický stav žáka, momentální naladění a únava. Pozornost lze zlepšovat střídáním různých aktivit. Střídání aktivní a receptivní stránky estetické výchovy, napomáhá k udržení pozornosti a soustředěnosti žáka a také motivuje k dalšímu výkonu. V estetické výchově je dobré posilovat obě složky. Aktivní stránka estetické výchovy slouží především k tomu, aby jedinec s lehkým mentálním postižením byl veden k samostatnosti. Při vykonávaných činnostech by měla být pouze dopomoc asistenta pedagoga nebo dohled. V receptivní stránce se jedinec podporuje k umění relaxovat a vyhranění si vlastního vkusu.

Ovlivňujícím faktem pro estetické aktivity je správná činnost smyslových orgánů. V estetické výchově se posiluje funkce nebo orgány, které jsou zdravé nebo se využívá metoda kompenzace. Samotná tvořivá činnost by u dětí s lehkým mentálním postižením nebyla možná bez předchozích zkušeností a znalostí. Je důležité žákům jednoduchým popisem vysvětlit činnost, která bude vykonávána.

Ve výtvarné výchově se pedagog zaměřuje na rozvoj smyslového vnímání, fantazie a rozvoj aktivity jedince. Činnosti ve výtvarné výchově vycházejí ze základních pohybů jemné a hrubé motoriky. Zpočátku je důležité se zaměřit na rozvoj hrubé motoriky, poté rozvoj jemné motoriky a až na konci se zaměřuje na grafomotorické činnosti. Žák s lehkým mentálním postižením je motivován například k chůzi rytmu,

střídání nohou nebo různé pohyby hlavou (kroužení, kývání). K procvičování jemné motoriky může sloužit například míček, který válíme pomocí dlaní a prstů po stole nebo zemi. Uvolňování zápěstí a ruky se provádí prostřednictvím grafomotorických listů a řadou možných výtvarných technik. Žáci s lehkým mentálním postižením mají obtíže s orientací v prostoru. Ta lze přirozenou formou trénovat prostřednictvím rozmanitých her. Účinnou technikou bývá seznámení žáka s místem, kde si odkládá své věci nebo hledání věcí přemístěných na jiné místo ve třídě. Těmito úkoly si žáci trénují paměť.

V hudební výchově je dobré pracovat na napodobování tónů a rytmů. Může se využít například rychlé a pomalé bubnování na bubínek. Napodobit počet tónů na dřívka. Celkové využití Orffových nástrojů je nezbytnou pomůckou v hudební výchově. Žáci hravou formou rozvíjejí základní smysl pro rytmus, cítění hudby a melodie. Tyto techniky pomáhají i k lepšímu porozumění mluvené řeči.

4.4 VÝSLEDKY POZOROVÁNÍ

Jak jsem již zmínila v kapitole Působení a přínos estetiky na osobnost jedince s mentálním postižením, různorodé činnosti estetické výchovy mají vliv na rozvoj složek osobnosti, blahodárný vliv na osobnost. Jednotlivý rozvoj popisuje O. Krejčířová, který jsem popsala v kapitole 1.3. Já se zaměřila na tyto složky: rozvoj představivosti a fantazie, rozvoj paměti a zapamatování textu, rozvoj slovní zásoby, umění napodobit rytmus, vliv na sebevědomí, pocit uvolnění.

Jednotlivé oblasti probíhaly metodou přímého pozorování od září 2019- leden 2020. Při aktivitách estetické výchovy. Výsledek jsem znázornila v tabulce, kde je popsán přínos estetické výchovy na jednotlivé složky osobnosti. Věřím, že dlouhodobým pozorováním by se u chlapců pozitivně rozvinuly nebo zlepšily jednotlivé oblasti.

	Chlapec H.	Chlapec D.	Chlapec L.
Rozvoj představivosti a fantazie	Ne	Ne	Ano
Rozvoj paměti, zapamatování textu	Ne	Ne	Ano
Rozvoj slovní zásoby	Ano	Ano	Ano
Napodobování tónu, rytmu	Ano	Ne	Ano
Vliv na sebevědomí	Ano	Ano	Ano
Zklidnění/ uvolnění	Ano	Ano	Ano

Tabulka 1 – Výsledky pozorování

Tyto výsledky jsme převedli do procentuálního vyjádření a tabulkového grafu, který jsme vložili do přílohové části.

	Ano	Ne
Rozvoj představivosti a fantazie	33,30%	66,70%
Rozvoj paměti, zapamatování textu	66,70%	33,30%
Rozvoj slovní zásoby	100%	0%
Napodobování rytmu	66,70%	33,30%
Vliv na sebevědomí	100%	0%
Tvoření	100%	0%
Zklidnění/ uvolnění	100%	0%

Tabulka 2 – Výsledky pozorování v procentuálním vyjádření

4.4.1 POPIS ZKOUMANÍ JEDNOTLIVÝCH POLOŽEK

Rozvoj představivosti a fantazie

Chlapec H.

Chlapec potřebuje mít u sebe osobu, která se mu věnuje. Samostatně se do žádného díla nepouští. Je pro něj důležité jednoduchými a zřetelnými instrukcemi vysvětlit činnost, která ho bude čekat. Je velmi manuálně zručný. I přesto, že sám od sebe nic nevytvoří, užívá si činnost, která mu je dána. Manuální činnosti mu dodávají pocit jistoty a relaxace. Rád pracuje s hlinou, modelínou. Rád šije a vytváří věci v truhlářské dílně.

Chlapec D.

Chlapec má těžké tělesné postižení, které ho omezuje v řadě činností. Sám od sebe nechce kreslit či malovat tužkou, pastelkami apod., protože bez pomoci nedokáže toto náčiní udržet. Při tvoření je pro něj těžké si zvolit výběr barvy nebo i samotného výrobku, který by chtěl tvořit. Musí být stále pobízen a motivován ke zvolení činnosti. Větší radost mu činí vytvořený výtvar než samotná cesta k výtvaru. V truhlářské dílně si vyrábí vlak ze dřeva. Chlapec se nedokázal rozhodnout o jednotlivých barvách, které použije na různé části.

Chlapec L.

Chlapec má autistické rysy. Je pro něj důležité, že má vše svůj řád. Ve výtvarných činnostech tvoří vše do linií, do rovných řad a sloupců. Přesto dokáže samostatně pracovat, zvolit si sám výběr různých pomůcek, barev. Dokáže samostatně pracovat sám bez pomoci i bez dohledu. Nemá rád, když je mu zasahováno do jeho činnosti. Vždy se těší na vyrábění produktu a má radost z vyrobeného díla. V truhlářské dílně si vyrobil dřevěný vlak, každý týden se těšil do dílny, že si vlak bude vyrábět a pyšně se s ním chlubil rodičům.

Rozvoj paměti, zapamatování textu

Chlapec H.

Chlapec má těžké sluchové postižení. Převládá u něj krátkodobá a mechanická paměť. Také velmi nízká pozornost a soustředěnost moc nepřispívají pro rozvoj paměti. Rozvoj paměti zkusíme podpořit vyprávěním pohádek s chybami a chlapec se snaží chyby v pohádkách rozpoznat.

Chlapec D.

Stejně jako u chlapce H., převládá krátkodobá a mechanická paměť. Je tomu i u chlapce D. Je pro něj důležité časté opakování jedné a té samé činnosti. Při častém opakování jdou vidět výsledky. Každý měsíc je probírána jedna klasická pohádka. Žáci ji nejprve několikrát pasivně poslouchají a poté sami dle obrázků zkouší seřadit děj pohádky, jak jde za sebou. Chlapec je velmi snaživý a touží po tom příběh se skládat správně. Samostatně to zatím nedokáže. Musí být pohádka přečtena po částech a on s pomocí doplňuje dané obrázky.

Chlapec L.

Chlapec si dokáže zapamatovat říkadlo, básničku, písničku. Pamatuje se zadaný úkol z předchozího dne. Je pro něj i velice snadné pamatování si všedních okamžiků, co kdo má na sobě, co komu patří, co se ve třídě změnilo. Při vystoupení se chlapec umí dramaticky předvést, užívá si svůj výkon. Chlapec si svou paměť také trénuje hraním pexesa, které ho velmi baví.

Rozvoj slovní zásoby

Chlapec H.

Chlapec si teprve rok zvyká na naslouchátko, ale i přesto se mu slovní zásoba značně rozšiřuje. Ke komunikaci používá komunikační deník doplněný o fotografie různých aktivit z domova i ze školy. Snaží se fotografie popisovat znakovou řečí i reprodukcí pár slov. K rozvoji slovní zásoby napomáhají pohádky, každý měsíc je probírána jedna pohádka. Žák se snaží podle obrázku popsát, co je na něm nakresleno.

Chlapec D.

Slovní zásoba chlapce se rozšiřuje díky pohádkám, prohlížení knih, poslouchání říkanek a básniček. Chlapec navštěvuje ve škole 1x týdně logopedii, která pomáhá ke správné výslovnosti a k rozvoji slovní zásoby. Mluví často šeptem, k tomu, aby mluvil více nahlas dopomáhají dramatické hry. Při kterých se dbá na jeho hlasitým přednesu.

Chlapec L.

Vada řeči a patlavost často ztěžují/ znemožňují porozumění slovům. Chlapec je však velmi trpělivý při vysvětlování a jmenuje slovo po slově, protože chce, aby chlapec rozuměli jeho vyprávění. Pracuje se na tom, aby chlapec hovořil ve větách a daří se to. Sám od sebe už dokáže navázat spontánní komunikaci. K rozvoji slovní zásoby napomáhají básničky, písničky a pohádky, které se žákem učíme. Do veškerých aktivit se zapojuje rád a zaujatě poslouchá. Dokáže se zeptat, když něčemu nerozumí.

Umět napodobit tóny, rytmy

Chlapec H.

Chlapec miluje hudbu. Dokáže ji vědomě vnímat a napodobit předvedený rytmus, tón i melodii. Z hudebních nástrojů mu je nejvíce příjemný zvuk piana, na který o přestávky sám hraje. Velmi často se v hodinách hudební výchovy využívá Orffových nástrojů. Chlapec zvládne napodobit tón na bubínek nebo dřívka.

Chlapec D.

Chlapec má potíže ve sluchovém rozlišování, potíže mu činí poznat první slabiku ve slově. Od toho se i odvíjí, že nedokáže napodobit rytmus, tón nebo melodii. Rytmičké cítění je prozatím velmi špatné. Obtíže jsou zřetelné především ve hře na hudební nástroje. Ve vytleskávání jsou obtíže mírnější. Jednoduchý tón nebo rytmus dokáže napodobit.

Chlapec L.

Velmi dobře umí napodobit rytmus, tón i melodii. Rozezná krátké a dlouhé tóny. Nečiní mu obtíže ani udržet stejná rychlost. Například u bubínku nemá tendence zrychlovat ani zpomalovat rytmus. Zvládne i náročnější kombinace několika tónů.

Vliv na sebevědomí

Chlapec H.

Činnosti v estetické výchově mají na chlapce pozitivní vliv. Nejvíce hrdý si připadá při kresbě, malování nebo modelování. Tyto činnosti ho velmi baví a je hrdý na svůj výtvar. Chce si to vyfotit a nalepit do svého komunikačního deníku nebo i jen druhý den ukázat rodičům. Vliv na sebevědomí má také šití na šicím stroji, které ho nesmírně baví.

Chlapec D.

Chlapec si v jiných vyučovacích hodinách uvědomuje, že mu některé věci nejdou (např. matematika, český jazyk). Ale v estetických činnostech si je vědom své hodnoty a rád se tvořivě projevuje. Když ví, že ten den jsou tvořivé dílny, těší se celé dopoledne, až nastanou dané vyučovací hodiny. Na své výtvar je hrdý a chce je ukazovat svým spolužákům i rodině.

Chlapec L.

V některých činnostech si je chlapec nejistý. Uvědomuje si, že mu příliš nejdou dělat oblouky v písmenech a číslech. Sám z toho bývá smutný a velmi se snaží o dobrý

výsledek. Vždy když je pochválen, udělá mu to radost a chce pokračovat v práci. Je velmi vytrvalý. Estetická výchova má na chlapce velmi pozitivní vliv. Sebevědomí mu dodává, že je manuálně zručný, dokáže se kreativně vyjádřit. Svou kreativitou přispívá i na výzdobu třídy nebo chodby. Své dílo si několikrát prohlíží a je hrdý na to, co vytvořil.

Zklidnění/ uvolnění

Chlapec H.

Pro chlapce jsou činnosti v estetické výchově funkční a pozitivní technikou. Když je chlapec unavený, tak si na papír kreslí tužkou. Cítí se uvolněný, má lepší náladu a může dál pokračovat ve vyučovací hodině. Další využívanou technikou je poslech relaxační hudby. Chlapec si lehne na žíněnku nebo do spacího pytle, odpočívá a žádá si i od spolužáků klid pro poslech hudby. Na hudebních koncertech různých žánrů vydrží sedět a zaujatě poslouchat hudbu.

Chlapec D.

Těžké tělesné postižení chlapce omezuje ve spontánním odpočinku, je odkázán na pomoc druhé osoby. Když se cítí unavený nebo když nemá dobrou náladu, umí požádat o to, zda by si mohl odpočinout žíněnce. Je mu velice příjemná bazální stimulace. Chlapec leží na žíněnce a má kolem sebe rozestavěné spací pytle a polštáře. Při této poloze je mu velice příjemné poslouchat relaxační hudbu, která mu přivodí lepší náladu a může pokračovat ve vyučování.

Chlapec L.

Pocit uvolnění chlapec pociťuje nejvíce při hudbě, ať už při pasivním poslechu relaxační nebo klasické hudby, tak rád zpívá a tančí. Při těchto činnostech si odbourává stres a je dobře naladěný na další školní činnost. Také mu vybarvování omalovánek mu dodává pocit radosti a klidu. Rád vybarvuje i různé úkoly v pracovních listech a využívá k tomu obrovskou škálu různých barev.

4.4.2 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ POZOROVÁNÍ

Z tabulky a grafu lze posoudit, že estetická výchova velmi pozitivně ovlivňuje osobnost jedince. Především v oblasti sebevědomí, které pro děti s lehkým mentálním postižením je velmi důležité. V mnoha klasických vyučovacích hodinách si uvědomují své nedostatky, jsou zklamáni z neúspěchů, ale naopak jsou velmi manuálně zruční a náležitě hrdí na svůj výkon v hodinách estetické výchovy. Pozitivně také hodnotím

přínos estetické výchovy na blahodárné účinky vlivu na uvolnění těla a organismu. Chlapci bývají brzy unavitelní v práci ve vyučování a různorodé činnosti estetické výchovy, dodávají energii a pocit uvolnění. Výzkum trval necelých šest měsíců, věřím, že v delší časový úsek a pravidelné hodiny estetické výchovy by přispěly i pro větší rozvoj představivosti a rozvoj paměti.

ZÁVĚR

V předložené bakalářské práci jsme se zabývali problematikou estetické výchovy a jejím přínosem pro děti v mladším školním věku s mentálním postižením. Vzhledem k pedagogické praxi autorky práce jsme se zaměřili na žáky, kteří svou povinnou školní docházku plní v Jedličkově ústavu v Praze. Naším cílem bylo zjistit, jaký přínos má estetická výchova pro děti ve školním věku s mentálním postižením, přičemž byly stanoveny a zodpovězeny tři výzkumné otázky. Tyto otázky vyplynuly z teoretické části a zabývaly se přínosem estetické výchovy v esteticko-výchovných předmětech, a to konkrétně v hudební a výtvarné výchově, a poté v samotné tvořivosti žáků.

Teoretickou část jsme koncipovali do třech kapitol. První kapitolou jsme uvedli do problematiky estetiky a estetické výchovy, vymezili jsme jednotlivé termíny, poukázali jsme na obsah, cíle a prostředky estetické výchovy. Nezapomněli jsme podotknout historii této výchovy a objasnili jsme samotné působení a přínos estetické výchovy na osobnost jedince, čemuž je přikloněna celá tato práce. V druhé kapitole jsme se zabývali samotným mentálním postižením, přičemž jsme uvedli definici tohoto pojmu, popsali jsme etiologii a specifika tohoto postižení a klasifikovali jsme stupně mentálního postižení. Poslední kapitolu teoretické části jsme objasnili vzdělávání žáků s mentálním postižením, a to nejen možnostmi vzdělávání osob s mentálním postižením v systému škol, ale také obsahem vzdělávání žáků s takovýmto typem postižení. V neposlední řadě jsme se věnovali legislativním úpravám vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jejichž potřeby spadají do zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním a vyšším vzdělávání.

Na tato teoretická východiska jsme navázali částí praktickou, v níž jsme popsali samotný empirický výzkum. V této části jsme vymezili cíl této práce a v souladu s tímto cílem jsme stanovili tři výzkumné otázky, k jejichž zodpovězení jsme zrealizovali výzkumné šetření prostřednictvím přímého pozorování a analýzou činností třech žáků navštěvující první ročník Základní školy Jedličkova ústavu v Praze. Abychom přiblížili žáky navštěvující tuto třídu, zpracovali jsme případové studie každého z nich, při čemž byla pozornost zaměřena především na rodinnou, osobní, sociální anamnézu a také průběh výchovně-vzdělávacího procesu.

Výzkum jsme realizovali od září 2019 do ledna 2020 a zaměřili jsme se na přínos estetické výchovy žáků s mentálním postižením v esteticko-výchovných předmětech, a to konkrétně v hudební a výtvarné výchově, a poté v samotné tvořivosti žáků. V těchto předmětech jsme se soustředili na kladné přínosy estetické výchovy a rozvoj jednotlivých složek osobnosti jedince, které jsme uvedli v kapitole 1.3, přičemž jsme se soustředili na sedm přínosů pro dané žáky: rozvoj představivosti a fantazie, rozvoj paměti a zapamatování, rozvoj slovní zásoby, napodobování rytmu, vliv na sebevědomí, vliv na tvořivost a zklidnění. Tyto přínosy jsme sledovali právě při esteticko-výchovných předmětech, a to konkrétně ve výtvarné a hudební výchově, ve vzdělávací oblasti Umění a kultura.

Výzkumné šetření prokázalo, že 100% přínos jsme zpozorovali v tvoření, blahodárný vliv při uvolnění, vlivu na sebevědomí a taktéž v rozvoji slovní zásoby. Především u chlapce H. jsme zpozorovali uvolnění při hudbě, sebevědomí se projevovalo zejména v tvořivých činnostech a rozvoj slovní zásoby jsme zaznamenali v hudební výchově při nácviu nových říkánek nebo písní.

U dvou žáků ze tří, tedy v 67%, jsme viděli rozvoj paměti a napodobování. To se projevilo zejména při vyprávění pohádek a následného převyprávění nebo skládání děje dle obrázku. U jednoho žáka nebyl tento přínos zpozorován a to z důvodů těžkého postižení.

Poslední položku, kterou jsme zkoumali, byl rozvoj představivosti a fantazie. Tato položka byla zpozorována pouze u jednoho dítěte ze tří, tedy pouze v 33%. Projevilo se to aktivním zájmem a samostatnou prací jedince bez pomoci druhé osoby. U dvou chlapců to nebylo zpozorováno, což se projevilo tím, že většinou sami nevěděli, jak začít, museli jsme žáky k činnosti vést a pak teprve začali pracovat. Důvodem je těžké kombinované postižení jednoho z chlapců, který potřebuje při manuálních činnostech podporu druhé osoby. U druhého chlapce je těžká porucha sluchu a porucha pozornosti a soustředěnosti. Vzhledem k nízkému věku pozorovaných chlapců. Je možné, že i tato položka by se mohla rozvíjet v dalších měsících, popř. rocích při dalším pozorování.

Všechny tyto položky, jsme zařadili do samotného grafu, který jsme umístili do přílohové části. Vzhledem k pozorování pouze tří žáků, není samozřejmě toto zjištění úplně relativní. Nicméně i přesto bylo sesbíráno bohaté množství informací, z nichž by si značná část zasloužila vlastní zpracování a i více respondentů. Každopádně kapacita práce je omezena počtem stránek, a proto jsme do práce začlenili nejnütnější poznatky týkající se dané problematiky, které i přesto byli pro naši práci velmi užitečné a přínosné.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ B., PIPEKOVÁ J. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-144-7.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ M. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-140-9.

BAZALOVÁ, B. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0693-4.

BENDOVÁ, P., ZIKL P. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3.

BERANOVÁ, V. *Průvodce po světě současné estetiky*. Slušovice: Monument, 2017. ISBN 978-80-88143-13-0.

BÍLÝ, J. *Základy etiky, estetiky a religionistiky*. Praha: Eurolex Bohemia, 2005. ISBN 80-86861-21-x.

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

JŮVA, V. *Estetická výchova a všestranný rozvoj osobnosti: vysokoškolská příručka pro studenty filozofických fakult studijních oborů 81-01-8, 81-31-8 a filozofických a pedagogických fakult studijních oborů 76*. Praha: Academia, 1987.

JŮZL, M. a PROKOP, D. *Úvod do estetiky: předmět a metody, dějiny, systém estetických kategorií a pojmů*. Praha: Panorama, 1989. Pyramida (Panorama). ISBN 80-7038-051-9.

KREJČÍŘOVÁ, O. *Estetická výchova mentálně retardovaných*. Olomouc: Netopejr, 1998. ISBN 80-86096-12-2.

KREJČÍŘOVÁ, O. *Estetické aspekty zájmové pohybové činnosti osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1648-9.

KVAPILÍK, J., ČERNÁ, M. *Zdravý způsob života mentálně postižených*. Avicenum, Praha 1990, ISBN 80-201-0019-9. s. 35.

KYSUČAN, J. *Úvod do psychopedie*. 2. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1986.

MÜLLER, O. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4172-7.

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0525-0.

PECLOVÁ, R. *Estetická výchova a její přínos pro rozvoj tvořivosti ve výtvarné výchově u žáků s mentálním postižením*. Brno, 2011. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta.

PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

PTÁČKOVÁ, B., STIBRAL, K. *Estetika na dlani*. Olomouc: Rubico, 2002. ISBN 80-8583979-2.

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.

ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-060-7.

VALENTA, M., MICHALÍK J., a LEČBYCH M. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3829-1.

VALENTA, M., MÜLLER. O. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 3., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2007. ISBN 978-80-7320-099-2.

VÁGNEROVÁ, M. *Úvod do psychologie*. 2. vyd. V Praze: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0015-3.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese / Marie Vágnerová*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

VÍTKOVÁ, M., ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.

ZUBÍKOVÁ, Z., DRÁBOVÁ, R. *Společenské vědy v kostce: pro střední školy*. Havlíčkův Brod: Fragment, 2007. ISBN 978-80-253-0190-6.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

BLAKE, W. *Svět v zrnku písku*. Přeložil Jiří VALJA. Praha: Mladá fronta, 1964. Květy poezie (Mladá fronta).

BRUSCIA, K., E. *Defining music therapy*. 2nd ed. Gilsum, NH: Barcelona Publishers, c1998. ISBN 189127807X

CHARALAMBIDIS, A. Postavení hudební výchovy v RVP ZV a její metodologická východiska. *Metodický portál: Články* [online]. 03. 08. 2004, [cit. 2020-01-04]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/42/POSTAVENI-HUDEBNI-VYCHOVY-V-RVP-ZV-A-JEJI-METODOLOGICKA-VYCHODISKA.html>>. ISSN 1802-4785.

Seznam použitých internetových zdrojů

ČESKÁ ARTETERAPEUTICKÁ ASOCIACE. *Arteterapie*. [online]. Dostupné z: <http://www.arteterapie.cz/arteterapie> [cit. 2020- 01-04].

JEDLIČKŮV ÚSTAV A ŠKOLY. *Rubrika O nás*. [online]. Praha, 2001. [cit. 2019-12-29]. Dostupné z WWW: <http://www.jus.cz/>

MŠMT. Školský zákon. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České Republiky [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

MŠMT. Školský zákon. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České Republiky [online]. Vyhláška 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>.

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání - příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005. 48 s. [cit. 2019-12-06]. ISBN 80-87000-02-1. Dostupné z WWW: <http://www.nuv.cz/file/138>.

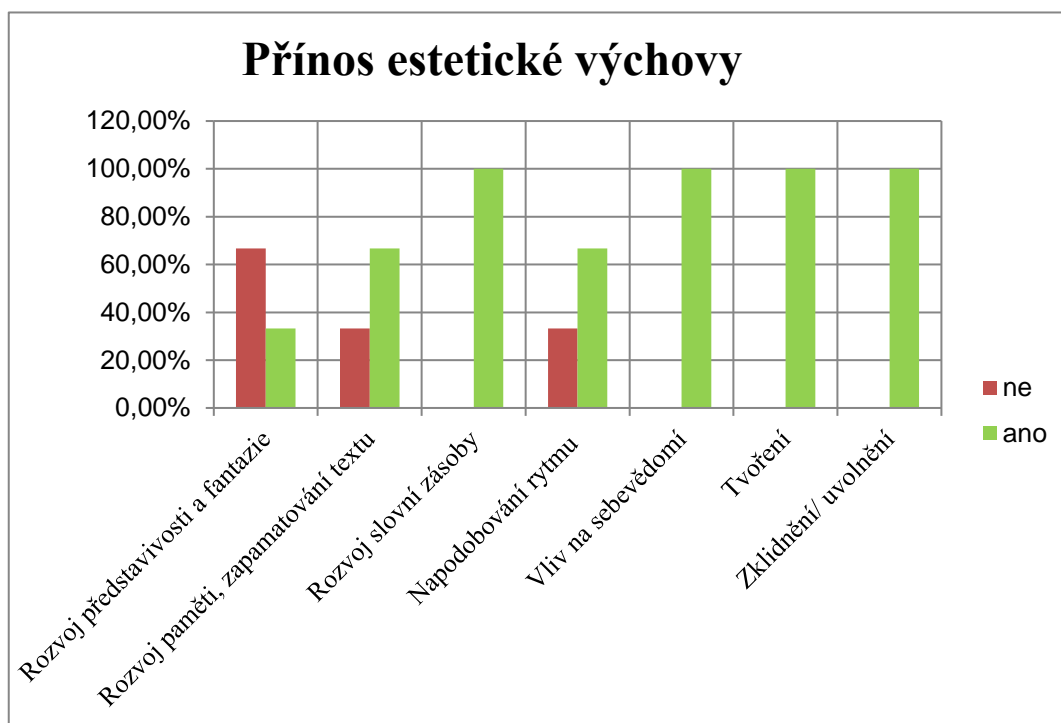
ZÁBOJNÍKOVÁ, H. Úmluva práv dítěte. *Metodický portál: Články* [online]. 18. 10. 2007, [cit. 2020-01-09]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1659/UMLUVA-PRAV-DITETE.html>>. ISSN 1802-4785.

PŘÍLOHY

Příloha 1. Graf výsledků pozorování

Příloha 2. Výtvary dětí

Příloha 1. Graf výsledků pozorování

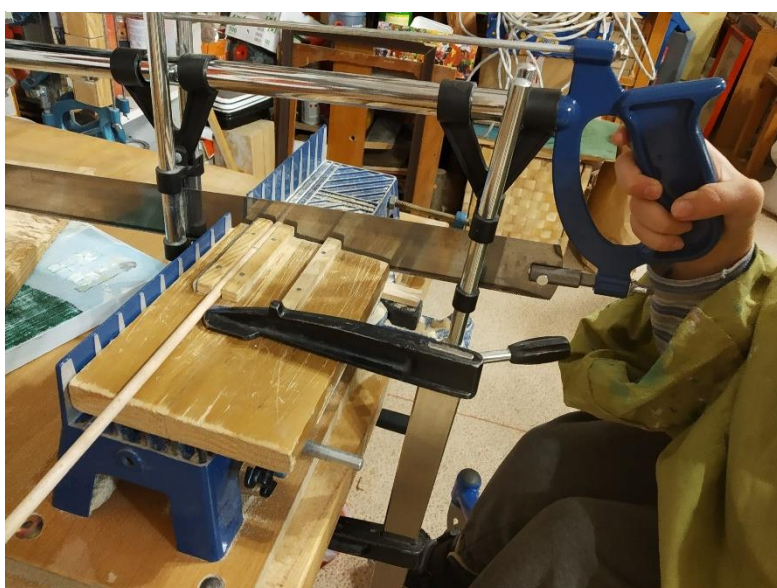


Příloha 2. Výtvořy dětí

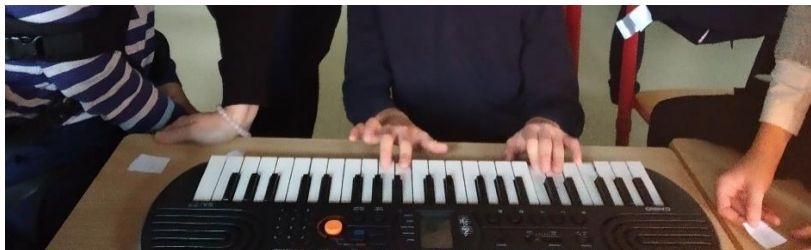
Obrázek 2- Chlapec D.- výroba vlaku



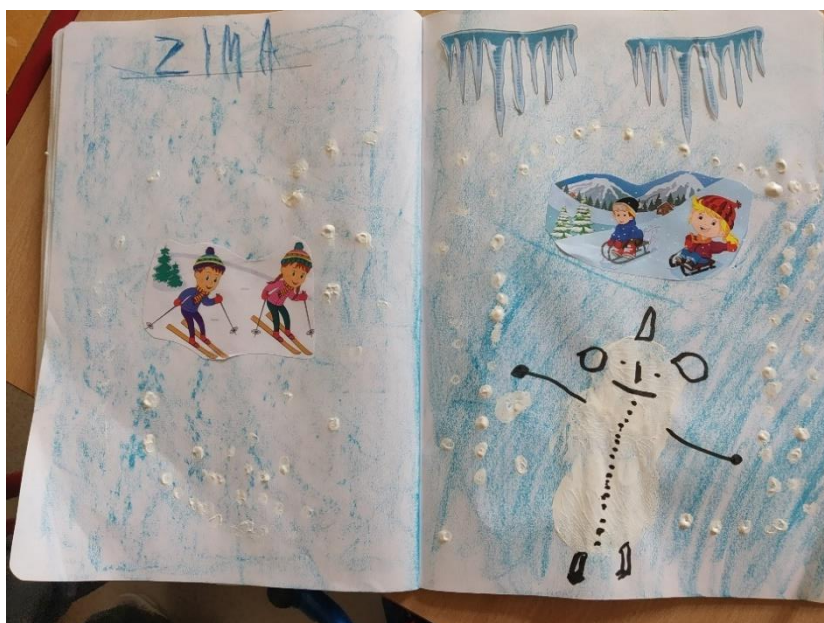
Obrázek 3- chlapec D.- výroba vlaku



Obrázek 4- chlapec H.- hra na piáno



Obrázek 5- chlapec L.- téma zima



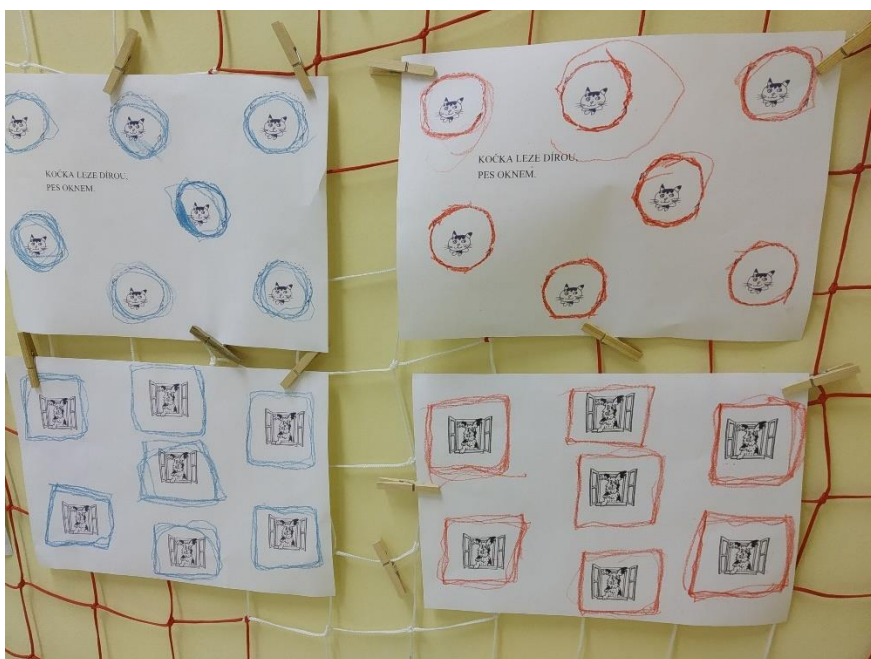
Obrázek 6- společná práce- výzdoba školní chodby



Obrázek 7- společná práce- výzdoba třídy- domeček nálad



Obrázek 8- hudební výchova



BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Adéla Tůmová

Obor: Speciální pedagogika- vychovatelství

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Přínos estetické výchovy pro děti s mentálním postižením v mladším školním věku v Jedličkově ústavu

Rok: 2020

Počet stran textu bez příloh: 43

Celkový počet stran příloh: 5

Počet titulů českých použitých zdrojů: 27

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 4

Počet internetových zdrojů: 7

Vedoucí práce: Mgr. Jan Josl, Ph. D.