

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálně pedagogických studií

Bakalářská práce

Markéta Školoudíková

Faktory ovlivňující efektivitu práce s dítětem s lehkým
mentálním postižením

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí bakalářské práce a výhradně s použitím uvedené literatury v seznamu.

V Hlubočci dne 26.11.2023

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Petře Jurkovičové, Ph.D., za odborné vedení, za její ochotu a vstřícnost, se kterou mi udílela cenné rady.

Obsah

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1. Žák s lehkým mentálním postižením.....	9
1.1. Klasifikace mentálního postižení podle stupně postižení	9
1.2. Charakteristika stupňů mentálního postižení	10
1.3. Klasifikace dle DSM-5	11
1.4. Terminologie v psychopedii	11
1.5. Speciální vzdělávací potřeby	12
2. Legislativní vymezení.....	15
2.1. Poradenské služby.....	18
2.1.1 Individuální vzdělávací plán	19
3. Vzdělání žáků s mentálním postižením	22
3.1. Vzdělávací systém pro žáky s mentálním postižením	22
3.2. Principy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV).....	24
3.3. Pojetí a cíle základního vzdělávání	28
3.3.1 Pojetí základního vzdělávání.....	28
3.3.1. Cíle základního vzdělávání	29
3.4. Klíčové kompetence	29
3.5. Vzdělávací oblasti.....	31
3.5.1. Očekávané a minimální výstupy vyučovaných předmětů v 1. a 2. třídách	32
základních škol.....	32
PRAKTICKÁ ČÁST.....	46
4. Popis zvolené metody a cíle práce	46
4.1. Dotazník.....	47
4.2. Metoda prostého výčtu.....	47
5. Výzkumný soubor	48
6. Výsledky výzkumu	50
6.1. Stanovení předpokladů	56
6.2. Souhrnné hodnocení stanovených předpokladů	61
7. Doporučení pro praxi	63
ZÁVĚR	65
SEZNAM LITERATURY	67
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	69

SEZNAM OBRÁZKŮ	70
SEZNAM TABULEK	71
PŘÍLOHY	7
ANOTACE	12

ÚVOD

Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením stále patří k velmi diskutovaným tématům. Hlavním důvodem diskuzí na toto téma byla novela školského zákona, která přinesla změnu ve vzdělávání žáku s lehkým mentálním postižením. Jedná se o změnu uplatněnou od 1. září 2016, kdy byla zrušena příloha RVP ZV, podle které se žáci s lehkým mentálním postižením vzdělávali v tzv. praktických základních školách. Trendem ve vzdělávání se tak stala inkluze žáků s lehkým mentálním postižením mezi žáky intaktní. Všichni účastníci tohoto vzdělávacího procesu o něm mají své představy. Rodiče si přejí, aby jejich dítě bylo spokojené. Zde platí, že rodiče inkluzivního žáka se obávají jeho začlenění do kolektivu a jeho prospěch. Rodiče intaktních žáků mívají naopak obavy o zachování kvality výuky. Učitelé si pak přejí, aby byl zachován ve třídách řád a pořádek, aby byl zachován spravedlivý systém hodnocení a aby se dostávalo dostatečné pozornosti a aby byly dostatečně naplněny potřeby všech žáků, tedy žáků inkluzivních i nadprůměrně nadaných. Přáním všech žáků je pak učit se ve zdravém a harmonickém prostředí.

Představy a přání se však od reality mohou lišit. I když řada studií hovoří o tom, že inkluze vede ke zvýšení kvality výuky, není tomu ve všech případech tak. Dochází k tomu pouze za předpokladu, že vyučující používá individualizované a diferenciované metody, tedy metody inkluzivního vzdělávání. Vhodně zvolená výuková strategie, která reflektuje rozdílnost individuálních potřeb žáků, má pak za následek jejich efektivnější zapojení, lepší výsledky, a to nejen u žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, ale také u žáků intaktních. Pro co nejlepší výsledky inkluze je nezbytná kvalitní příprava pedagogů, kteří jsou plně schopni při výuce používat vhodné didaktické metody inkluzivního vzdělávání. Pedagog musí také být obrněn trpělivostí, neboť inkluzivní vzdělávání znamená neustále učení se novým věcem a hledání nových možností. Je třeba mít na paměti, že sebevětší iniciativa pedagoga nemůže být úspěšná bez iniciativy žáka.

Tato bakalářská práce se zabývá faktory, které ovlivňují vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením na nižším stupni, konkrétně v prvních a druhých třídách základních škol. Cílem práce je pak za pomoci dotazníku, kdy byli dotazováni pedagogičtí pracovníci základních škol, zodpovědět otázky, které jsou zaměřeny právě na faktory, jež efektivitu práce s dětmi s lehkým mentálním postižením ovlivňují.

Práce je členěna do jednotlivých kapitol, přičemž první kapitola se zabývá žákem s lehkým mentálním postižením. V této kapitole je uvedena klasifikace mentálního postižení, charakteristika stupně mentálního postižení, terminologie v psychopedii a speciální vzdělávací potřeby. Druhá kapitola je zaměřena na legislativní vymezení. Zabývá se také poradenskými službami. Třetí kapitola uvádí do problematiky vzdělávání žáků s lehkým mentální postižením. Úvodem do praktické části práce se pak zabývá kapitola čtvrtá. V páté kapitole je blíže popsán výzkumný soubor a výsledky výzkumu. V kapitole šesté je shrnuto doporučení pro praxi.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Žák s lehkým mentálním postižením

Zpoždění duševního zdraví je charakterizováno jako celkové snížení intelektových schopností jedince a jeho schopností adaptace na sociální prostředí. Odborným termínem je tato duševní porucha nazývaná jako mentální retardace. Světová zdravotnická organizace (WHO) reviduje klasifikaci nemocí včetně duševních poruch v tzv. Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN). (Valenta, Michalík, Lečbych a kol.2012)

1.1. Klasifikace mentálního postižení podle stupně postižení

Od roku 1992 vstupuje v platnost 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, která mění dříve užívanou kvalifikaci. Je zpracovaná Světovou zdravotnickou organizací v Ženevě. Mentální postižení se zde dělí na několik typů, viz Tabulka č.1.

Tabulka 1: Klasifikace mentálního postižení

Kódová čísla (MKN-10)	Slovní označení	Pásma IQ
F 70	Lehká mentální postižení	50-69
F 71	Středně těžké mentální postižení	35-49
F 72	Těžké mentální postižení	20-34
F 73	Hluboké mentální postižení	0-19

Pod značkou F-78 je uvedena v MKN- 10 ještě tzv. jiné mentální postižení, toto označení se v praxi používá, když byla diagnostika mentálního postižení zvláště obtížná pro přítomnost přidružených, kombinovaných vad (včetně autismu). Značka MKN-10 F 79 značí nespecifikované mentální postižení a používá se tehdy, pokud není dostatek informací, aby bylo možné osobu zařadit do již zmíněných kategorií. (Valenta, Michalík, Lečbych a kol.2012)

1.2. Charakteristika stupňů mentálního postižení

Lehké mentální postižení

Jedná se o nejlehčí stupeň postižení, i když je již zřejmé jisté opoždění a omezení, nedá se v začátcích neuropsychického vývoje s určitostí rozpoznat. Omezení rozumového vývoje se začne jasněji definovat v předškolním věku, a ještě výrazněji po vstupu do školy. Dítě je na první pohled zdravé, čilé, je schopné ovládat říkanky či písničky. Nedostatky takto postiženého dítěte jsou zvláště v rozumové oblasti při náročnějších myšlenkových operacích, při projevu je dítě méně chápavé, obtížněji se zapojuje do her. Rozsah postižení je do značné míry modifikován rodinným zázemím. Nižší výkony lze tak předpokládat u dětí z nepodnětného rodinného prostředí, lepší výkony pak u jedinců z podněcující rodiny. (Franiok, 2014; Psychopedie).

Dítě s lehkým stupněm mentálního postižení je schopno naučit se číst, psát, počítat. Porozumění přečtenému je ovšem s určitým omezením. Je schopné i jednoduchého abstraktního myšlení. Základní vzdělání takto postižené děti zvládají jen v mírně redukované podobě. (Franiok, 2014; Psychopedie).

Středně těžké mentální postižení

Vyznačuje se omezením neuropsychickým vývoji, dítě začíná později sedět, chodit, je neobratné a nekoordinované. Je schopno naučit se jíst, udržovat osobní hygienu, rozpoznávat osoby se svého okolí. Řeč se vyvíjí velmi opožděně, slovní zásoba je prostá, myšlení je pouze konkretizační. Citově jsou tyto děti nevyrovnané, labilní, mívají často výbuchy hněvu a zkratovité jednání. Vychovatelnost a vzdělanost těchto jedinců je značně omezená. Povinnou školní docházku absolvují ve školách zřízených dle § 16. (Franiok, 2014; Psychopedie).

Těžké mentální postižení

Jedinci s tímto postižením jsou charakterizováni celkovým omezením neuropsychologického vývoje a motorického vývoje. Nápadné jsou poruchy v koncentraci pozornosti, minimální dovednost řeči, užívání pouze izolovaných slov. Dětem s tímto postižením musí i tak být umožněno získat základy školního vzdělávání. (Franiok, 2014; Psychopedie).

Hluboké mentální postižení

U těchto jedinců je neuropsychický vývoj po celý život značně omezen. Úroveň myšlení paměti je minimální, eventuálně žádná. Komunikace probíhá pouze za pomoci výkřiků či echolalickým opakováním jednotlivých slov. Dále jsou charakteristické somatické a neurologické vady, které mohou vést k trvalému upoutání na lůžko. (Franiok, 2014; Psychopedie).

1.3. Klasifikace dle DSM-5

Pojem mentální retardace je zde nahrazen ID – intellectual disability, poruchou intelektu. V připravované revizi IDD- 11 bude synonymem intellectual developmental disability, tedy vývojová porucha intelektu. Stupně závažnosti zůstávají obdobné jako u předcházející revize:

- mírný
- středně těžký
- těžký
- hluboký

Porucha intelektu vzniká během vývoje a zahrnuje poruchu intelektových a adaptivních funkcí. Jedná se o oblasti konceptuální, sociální a praktické. Pro diagnostiku musí být splněna tři kritéria:

1. Deficity intelektových funkcí (jde o oblast učení a vzdělávání na základě zkušenosti, uvažování, řešení problémů...)
2. Deficity adaptivních funkcí (jde o neschopnost naplnit sociokulturní standardy pro odpovědnost a nezávislost)
3. Počátek v období vývoje (Valenta, Michalík, Lečbých a kol.,2018)

1.4. Terminologie v psychopedii

Obor psychopedie má velké problémy etického rázu týkající se terminologie, vyplývá to z charakteru postižení. Většina pojmů se postupem času stala společensky nepřijatelnými. Termíny jako jsou úchyl, debil, idiot, dement, kretén apod., se staly nadávkou. Začaly se tedy hledat nové termíny, které by nahradily stávající. Pojmy používané při komunikaci s veřejností a rodiči postižených mohou být nepřesné a zavádějící. Na druhé straně se používají jiné termíny při komunikaci profesionálů, a to především lékařů, psychologů, speciálních pedagogů. V anglicky hovořících zemích termín mentální retardace či mentální postižení nahrazuje termín

„learning difficulty“ (výukové těžkosti, obtíže). Sociální pracovníci ve Velké Británii usilují o to, aby byl termín mentální retardace vyřazen z odborné terminologie a tímto postaven mimo zákon. Jedná se o všeobecný humanizační trend. (Valenta, Müller, 2021)

Z psychopedické terminologie byly z důvodu humanizace postupně vypuštěny stupně postižení: debilita, imbecilita, idiocie, idioimbecilita. Také pojem nevzdělatelnost a nevychovatelnost. Psychoped dále nepoužívá termín mentální defekt v podobě defektivy. Pojem mentálně postižený je nahrazen označením osoba s mentálním postižením. V připravované 11. Revizi MKN je uvažováno označení osoba s vývojovou poruchou intelektu. Dle DSM-5 pak porucha intelektu. (Valenta, Müller, 2021)

1.5. Speciální vzdělávací potřeby

Myšlenka inkluzivního vzdělávání odráží tři různé faktory. Za prvé, pokud se s ním zachází vhodně, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami získají lepší akademické a společenské postavení a mohou si zlepšit sebevědomí. Dále mohou dosáhnout větší sociální spravedlnosti a rovnosti. Za druhé ve většině zemí je již nyní obecně brán jako fakt to, že žáci se speciálně vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělání vedle svých intaktních vrstevníků. Jako třetí fakt lze uvést, že inkluzivní vzdělávání je ekonomicky životaschopnější vzhledem k nákladům spojených s dopravou či ubytováním žáků do škol dle § 16, zejména ve venkovských oblastech. (Mitchell, 2008)

Inkluzivní vzdělávání vyžaduje závazek ze strany pedagogů a ochotě systému implementovat jeho základní filozofii. Základním předpokladem je umístění inkluzivního žáka do třídy, která odpovídá jeho věku a aby byli zapojeni do flexibilního mixu výuky celé třídy, pokud možno s určitou individuální pozorností. Je třeba si uvědomit, že na jedné straně mince je učební plán, na druhé straně je hodnocení. U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je jasné, že jejich výsledky budou horší než u intaktních žáků. Hodnocení je tedy nezbytné volit tak, aby nedošlo k jejich demotivaci. V inkluzivní třídě by hodnocení mělo splňovat následující kritéria:

- Mělo by pomoci přizpůsobit učební osnovy a vyučovací metody. Jinými slovy, když se ukáže, že žáci nezvládli konkrétní úkol, mělo by to učiteli umožnit diagnostikovat, proč tomu tak je a pot přepracovat možnosti učení.
- Hodnocení by mělo poskytovat zpětnou vazbu žákům i rodičům.

- Mělo by se zaměřit na identifikaci toho, čeho bylo nebo nebylo dosaženo (hodnocení podle kritérií), spíše než zařazovat žáky do nějakého druhu pořadí dle zásluh (hodnocení podle normy).
- Metody hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami by měly vzít v úvahu jejich konkrétní postižení. (Mitchell, 2008)

Inkluzivní vzdělávání vyžaduje podporu týmu profesionálů. Ideálně by se tento tým měl sestávat z všeobecného pedagoga, který by dostával rady a pokyny od specializovaného poradce. Dále pak vhodné terapeuta a další odborníka (např.: psychology, sociální pracovníky, logopedy). Nedílnou součástí týmu je také asistent pedagoga. Inkluzivní vzdělávání také vyžaduje aktivní podporu ze strany rodičů či zákonných zástupců. Je zřejmé, že inkluzivní vzdělávání vyžaduje vysokou úroveň zdrojů. Jeho hlavním rizikem je jeho implementace pouze v dílčí podobě. (Mitchell, 2008)

Mentální postižení činí člověka v běžné populaci značně rozdílným od intaktních lidí. Osoby s mentálním postižením se mohou v běžném životě setkávat s výsměchem ze strany intaktní populace. Je těžké si představit, jak se žije lidem s mentálním postižením. Není lehké se vcítit do jejich myšlení. Na rozdíl od lidí se zrakovým nebo sluchovým postižením, kdy si lze uvázat šátek přes oči nebo nasadit klapky na uši. Intaktní osoby si mohou vyzkoušet běžné úkony potřebné pro život s daným handicapem. (Slowík, 2016)

Osoby s lehkým mentálním postižením mají schopnost účelně užívat řeč v jejich osobním životě. Bez velkých obtíží se dokáží začlenit a udržovat sociální kontakty. Řeč u dětí s lehkým mentálním postižením dospívá až na úroveň druhé signální soustavy. To znamená ke schopnosti zobecňování a abstrahování. Naopak je značně snižena schopnost usuzování, což má za následek narušení vlastního komunikačního procesu. (Bendová, Zíkl, 2011)

Intelligenční kvocient se u osob s lehkým mentálním postižením pohybuje v rozmezí 50-69. (Valenta, Müller, 2021)

Osoby s lehkým mentálním postižením jsou v osobní péči plně samostatní, jde o oblast oblékání, stravování, hygienických návyků a v neposlední řadě v praktických domácích dovednostech. První obtíže přicházejí s nástupem do školy, a to hlavně při teoretické práci. Proto je vhodné se u dítěte zaměřit na edukaci nedostatečných schopností. Edukace se komplikuje vlivem emoční a citové nezralosti, nízkou sebekontrolou, sugestibilitou. Objevují se také problémy v oblasti čtení a psaní. U dětí je třeba zaměřit se na výchovu

a vzdělávání, která se zaměřuje na rozvoj jejich dovedností a kompenzuje nedostatky. U dětí s lehkým mentálním postižením se spíše zaměříme na praktické schopnosti, které následně využijí ve svém osobním životě. (Bendová, Zíkl, 2011)

Zvláštnosti percepce u dětí s lehkým mentálním postižením se projevují zpomaleností a sníženým rozsahem zrakového vnímání. Jedinec není schopen pochopit perspektivu, částečné překrývání kontur a nedokáže rozlišit polostíny. Také je u dítěte narušena diskriminace figury a pozadí. Osoba s mentálním postižením si není schopna materiál prohlédnout do detailů. U těchto jedinců se nedostatečné prostorové vnímání, snížená citlivost hmatových vjemů. Špatnou koordinaci pohybu způsobuje nedostatečný proces analýzy v korové části proprioceptivního analyzátoru. Opožděná diferenciací fonémů je charakteristická pro akustický analyzátor. (Valenta, Müller, 2021)

V myšlení jedince s lehkým mentálním postižením je specifická přílišná konkrétnost, neschopnost vyšší abstrakce a generalizace, nepřesnost a chybovost v analýze a syntéze. Vyznačuje se značnou nekritičností, slabou řídicí funkcí. Pojmy jsou tvořeny těžkopádně a úsudky jsou nepřesné. Myšlenky vyjadřujeme pomocí slov. U osob s lehkým mentálním postižením jsou často deformovány. (Valenta, Müller, 2021)

Také paměť u jedinců s lehkým mentálním postižením má svá specifika. Jedinci si vše nové osvojují pomalejším tempem, důležité je neustálé opakování. Paměť se dále vyznačuje svou krátkostí. Převládá mechanická paměť. (Valenta, Müller, 2021)

Pozornost u osob s mentálním postižením se vyznačuje nízkým rozsahem sledovaného pole, nestálostí a snadnou unavitelností. S přibývajícím úkoly přichází větší chybovost. Po soustředění je na místě zařadit relaxační chvíli. (Valenta, Müller, 2021)

Po emoční stránce mají osoby s lehkým mentálním postižením sníženou schopnost ovládat se v porovnání s intaktními jedinci stejného věku. Velký vliv má citová otevřenost. Jedinec přenáší kladné a záporné emoce do daných situací. Věkem klesá intenzita emočních reakcí. (Valenta, Müller, 2021)

Ve volných projevech jedinců osob s mentálním postižením nezvýšená sugestibilita, citová a volní labilita, impulzivnost, agresivita, ale vyskytuje se také úzkostnost a pasivita. Objevuje se také porucha vůle (dysbulie) a nerozhodnost, nedostatek vůle, ztráta volních činností (abulie). (Valenta, Müller, 2021)

2. Legislativní vymezení

Klíčovým dokumentem pro vzdělávání je školský zákon, tedy zákon číslo **561/ 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání**, ve znění pozdějších předpisů. Tento zákon v § 16 vymezuje podporu vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. (Zákon 561/2004Sb.)

Dítětem, žákem a studentem se speciálními potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Jedná se o nezbytné úpravy ve vzdělávání, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením. (Zákon 561/2004Sb)

Podpůrná opatření spočívají v

- a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,*
- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,*
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,*
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- g) využití asistenta pedagoga,*
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo*
- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených. (Zákon 561/2004Sb, §16)*

Základním východiskem rozdělení podpurných opatření do jednotlivých stupňů je úroveň zdravotního postižení žáka.

Důležitým právním dokumentem je provádějící předpis ke školskému zákonu, který také stanovuje začlenění podpurných opatření do potřebných stupňů. Jde o **vyhlášku č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných**, ve znění pozdějších předpisů. V úvodním ustanovení uvádí že *„Při postupech upravených touto vyhláškou se přihlíží ke všem vyjádřením žáka v záležitostech týkajících se jeho vzdělávání s ohledem na jeho věk a stupeň vývoje; o těchto záležitostech se žákovi poskytují dostatečné a vyčerpávající informace pro utvoření názoru. Při postupech upravených touto vyhláškou se dbá, aby byly v souladu se zájmem žáka. Veškerá sdělení upravená touto vyhláškou jsou poskytována žákovi nebo zákonnému zástupci žáka srozumitelným způsobem.“* (Vyhláška č.27/2016 Sb.,§1)

Stupeň podpory 1

Pro prevenci zhoršení školní úspěšnosti žáka je aplikován stupeň podpory 1. Jde o aplikaci běžně dostupných metod a forem práce. Podpurná opatření identifikují samotní pedagogové žáka. K opatření přistupují na základě pozorování žáka a rozborem jeho prací, hodnocením a v neposlední řadě znalostmi jeho rodinného zázemí. Je třeba nalézt příčinu selhávání žáka a včasného nastavení potřebného opatření k úspěšnému vzdělávání. Jednotliví vyučující žákovi poskytnou potřebnou podporu ve třídě a konzultují ji s pracovníky školního poradenského pracoviště a v případě potřeby také se školním poradenským zařízením. Může jít o úpravu zasedacího pořádku, délku vyučovacího celku, úpravu přestávek, odlišnosti časového úseku. Je třeba dbát na individualizaci potřeb žáka a jeho motivaci. Intervence spočívá v rámci běžné výuky a za využití běžných pomůcek. Důležitou roli hraje spolupráce s rodiči. Podpurná opatření tohoto stupně jsou hrazena z běžného provozu školy. (Valenta, 2020)

Stupeň podpory 2

Realizace speciálně pedagogických metod a forem práce, které nemají vážnější dopady na vzdělávání ostatních žáků ve třídě. Cílem je zapojení žáka do společného vzdělávání s ohledem k jeho individuálním potřebám. Opatření se realizuje na základě doporučení školního poradenského zařízení, kde pracovník v závěru z vyšetření doporučí opatření 2. stupně podpory. Je třeba respektovat doporučení k organizace výuky. Jedná se především o úpravu doby přímé práce v závislosti na využití zraku, sluchu, doba určená k hlasitému či tichému čtení, psaní. V případě potřeby jsou při vzdělávání žáka používány didaktické

či speciálně didaktické pomůcky. Obsah učiva odpovídá RVP. Výstupy však mohou redukovány na základě IVP žáka. Je využíváno rozšíření formy hodnocení. Jedná se o komplexnost zahrnující také mimo jiné snahu a pečlivost. (Valenta, 2020.)

Do výuky může vstoupit další pedagogický asistent, a to v rozmezí jedné hodiny týdně. Potřebnou roli může sehrát také tzv. sdílený asistent. (Valenta, 2020)

Stupeň podpory 3

Na základě doporučení ŠPZ je možno nahradit některé vzdělávací obsahy jinými, které jsou pro žáka s LMP vhodnější. Například je možno druhý cizí jazyk nahradit tělesnou výchovou nebo praktickou činností. Tyto úpravy je nutné realizovat za pomoci individuálního vzdělávacího plánu. (Valenta, 2020.)

Stupeň podpory 4

K tomuto opatření přistupujeme u žáka, jehož speciální vzdělávací potřeby vyžadují rozsáhlejší úpravy v metodách a organizaci výuky. Pro žáka, který není vzděláván podle § 16 odst.9 školského zákona je nutno vytvořit individuální vzdělávací plán a zařadit do něj předmět speciálně pedagogické péče. Tento předmět odpovídá speciálně vzdělávacím potřebám žáka. Na práci s žákem se podílí další pedagogičtí pracovníci (např. asistent pedagoga). Při tvorbě IVP vycházíme z RVP pro základní školu speciální. (Valenta, 2020.)

Stupeň podpory 5

Učivo z programu pro ZŠ speciální je potřeba individuálně upravit na možnosti žáka. Důležitou součástí jsou předměty speciálně pedagogické péče, které jsou vhodné pro stimulaci žáka se závažným postižením. Jedná se například o bazální stimulaci, zooterapii a další. Pro značnou míru unavitelnosti a pro vážnost postižením možnost doporučení pro úpravu hodinové dotace. (Valenta, 2020.)

2.1. Poradenské služby

Dalším právním předpisem, který má vztah ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je **vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních**, ve znění pozdějších předpisů.

Účelem těchto zařízení je vytvářet žákovi vhodné podmínky pro jeho zdravý tělesný, psychický, mentální a sociální vývoj, a to v průběhu celého vzdělávání. Zajišťují naplnění individuálních potřeb žáka za pomoci doporučení vhodných podpůrných opatření a jejich následným vyhodnocení. Rozvíjí pedagogicko – psychologické znalosti a profesní dovednosti pedagogických pracovníků ve školách a školských zařízeních. Pedagogickým pracovníkům dále poskytují metodickou podporu.

Poradenské služby jsou poskytovány školou, pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP) a speciálně pedagogickým centrem (SPC). Ve zdělávání dítěte s lehkým mentálním postižením hrají důležitou roli. (Vyhláška č. 72/2005 Sb.)

Pedagogicko – psychologická poradna

Poskytuje pedagogicko-psychologickou a speciálně pedagogickou pomoc a poradenství při výchově a vzdělávání žáka. Zjišťuje pedagogicko-psychologickou připravenost žáka pro povinnou školní docházku a vydá o ní zprávu s doporučením. Provádí speciálně pedagogickou diagnostiku a po následném vyhodnocení vypracuje pracovník poradny doporučení s návrhem podpůrných opatření pro žáka. (Vyhláška č. 72/2005 Sb.)

Speciálně pedagogické centrum

Poskytuje poradenské služby při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, sluchovým, zrakovým postižením, vadami řeči, vícečetným postižením nebo autismem. Činnost centra probíhá ambulantně a v případě potřeby také návštěvami pedagogických pracovníků centra ve školách a školských zařízeních, popřípadě v rodinách. Při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb přihlíží k lékařskému posouzení o stavu žáka a zpracuje podklady k poskytnutí podpůrného opatření. Vypracovává zprávy z vyšetření a doporučení. Poskytuje poradenství pedagogickým pracovníkům a zákonným zástupcům žáka. Také poskytuje metodickou podporu škole. (Vyhláška č. 72/2005 Sb)

Škola

Ředitel základní, střední a vyšší odborné školy zabezpečuje poskytování poradenských služeb ve škole školním poradenským pracovištěm. Tvoří ho výchovný poradce, školní metodik prevence. Oba úzce spolupracují hlavně s třídními učiteli. Poradenství dále zajišťuje speciální pedagog a školní psycholog. Škola zajišťuje podporu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Průběžně vyhodnocuje účinnost zvolených podpůrných opatření. Zajišťuje spolupráci a komunikaci mezi školou a zákonnými zástupci. (Vyhláška č. 72/2005 Sb.)

2.1.1 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (IVP) je dokument, který se stanoví žákovi se speciálně vzdělávacími potřebami podle zákona č.561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a vyhlášky 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Plán by měl být funkční a vychází z doporučení školského poradenského pracoviště, také vychází z vlastní diagnostiky pedagoga. Správná diagnostika je významná pro úspěšné vzdělávání žáka. Vždy přihlížíme k maximálnímu naplnění vzdělávacích potřeb žáka.

Ředitel

- Rozhoduje o povolení IVP a je zodpovědný za jeho správnost. (Valenta, 2020)

Pověřený učitel

- Vypracuje IVP dle speciálních vzdělávacích potřeb žáka.
- Spolupracuje s poradenským pracovníkem, ostatními pedagogy, kteří žáka vzdělávají a s rodiči. (Valenta, 2020)

Ostatní učitelé

- Všichni vyučující musí podporovat IVP a respektovat jej jako závazný dokument.
- Důležitá je vzájemná komunikace mezi učiteli.

Rodiče

- Rodiče jsou seznámeni s obsahem IVP. Tento dokument podepíší.
- Mají právo mít k tomuto dokumentu své výhrady a uplatnit je při jeho tvorbě.
- V IVP dále mohou být stanoveny povinnosti pro rodiče (např.: návštěva odborníka). Plnění by mělo být konkrétní a kontrolovatelné)

Poradenský pracovník

- Jedná se o jmenovitě určeného pracovníka školského poradenského zařízení, který bude se školou spolupracovat a konzultovat speciální vzdělávací potřeby žáka.
- Konzultuje a pomáhá při tvorbě IVP.
- Sleduje a vyhodnocuje dodržování postupů IVP, a to minimálně dvakrát ročně. Bohužel v praxi je tato kontrola prováděna pouze formálně, a to z důvodu nedostatku odborníků pracujících ve školském poradenském zařízení.
- Poskytuje škole a zákonným zástupcům žáka poradenskou pomoc. (Bendová, Zíkl, 2012)

Obsah IVP

- Anamnestické údaje žáka.
- Adresa a název školy.
- Název a adresa školského poradenského zařízení a jméno jeho konkrétního pracovníka.
- Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP. Datum a razítko školy, podpis ředitele.
- Priority vzdělávání žáka a jeho dalšího rozvoje.
- Cíl IVP.
- Předměty, jejichž výuka je realizovaná dle IVP.
- Dále jsou blíže specifikována podpůrná opatření a rozepsány metody výuky, úpravy obsahu vzdělávání, úprava očekávaných výstupů, organizace výuky, způsob zadání a plnění úkolů, hodnocení žáka. Dále pak pomůcky, personální zajištění, spolupráce se zákonnými zástupci žáka.
- Podrobněji jsou rozepsány vyučovací předměty, ve kterých se uplatňují podpůrná opatření.

- Podpisy osob, které jsou zodpovědné za vzdělání o odbornou péči za žáka. (MŠMT, 2017)

3. Vzdělání žáků s mentálním postižením

Mezi nejvýznamnější právo každého jedince patří právo na vzdělání. Toto právo je zakotveno v mnoha mezinárodních úmluvách. Všeobecná deklarace lidských práv (Adamus, 2019) uvádí, že toto právo náleží každému dítěti Úmluva o právech dítěte (Adamus, 2019) je základním dokumentem, který upravuje práva dětí nejen intaktních, ale také dětí se zdravotním postižením. Tento dokument je mezinárodní a akceptuje ho také legislativa v České republice. Tento dokument zakazuje diskriminaci dítěte, a to s jakýmkoli zdravotním postižením. Nejvýznamnějším principem úmluvy se stává zájem o dítě v činnosti státních a správních orgánů, vzdělávacích a sociálních institucí. Je třeba vždy jednat v souladu s principy respektování blaha a ochrany dítěte. Dítěti by mělo být zpřístupněno takové vzdělání, které maximálně rozvíjí jeho schopnosti a potenciál. K významné oblasti je zařazen také princip nediskriminace v oblasti vzdělávání.

V Úmluvě o právech osob se zdravotním postižením (Adamus, 2019) v článku 24 je uvedeno, že státy, které tuto Úmluvu přijaly, musí zajistit, aby: *„osoby se zdravotním postižením měly na rovnoprávném základě s ostatními přístup k inkluzivnímu, kvalitnímu a bezplatnému základnímu vzdělávání a střednímu vzdělávání v místě, kde žijí.“*

V roce 2015 byl vládou schválen dokument, který významně ovlivnil inkluzivní přístup. Jedná se o Národní akční plán inkluzivního vzdělávání. Dokument umožňuje přijatelné vyučování pro všechny žáky s respektem k jejich individuálním vzdělávacím potřebám. (Adamus, 2019)

3.1. Vzdělávací systém pro žáky s mentálním postižením

Vzdělávací systém pro žáky s mentálním postižením je tvořen sítí speciálních škol a speciálních školských zařízení. Jedná se o mateřskou školu speciální, základní školu, základní školu speciální, praktickou školu a odborné učiliště. Díky možnosti inkluze, je možno přijmout žáka s mentálním postižením i do běžné mateřské, základní a střední školy. Jako další možnost se nabízí zřízení samostatné třídy ve všech uvedených institucích. Žák s mentálním postižením má možnost navštěvovat školní družinu, školní kluby, internáty a domovy mládeže jako jejich intaktní vrstevníci. Speciálně pedagogická centra jsou zajištěna poradenskými službami.

Mateřská škola speciální

Mateřská škola speciální plní funkce jako běžné předškolní zařízení. Jedná se o funkce:

- Formativní a informativní, při kterých se rozvíjí rozumová a řečová výchova. Dále pak tělesná, pracovní, estetická a mravní.

Na rozdíl od běžných mateřských škol, tyto školy dále mimo jiné plní tyto funkce:

- Diagnostickou, při které je nutné brát přihlížet na další institucionální péči dítěte.
- Reedukační, při které jde o rozvoj postižených funkcí. Je zde kladen důraz na kognitivní procesy.
- Kompenzační, při které jde o rozvoj nepostižených funkcí.
- Rehabilitační.
- Terapeuticko – formativní, kde se jedná o léčebně výchovnou či respitní. Cílem je ulevit rodičům, kteří jsou v každodenní péči o dítě s mentálním postižením.

V současné době se u nás jedná o přibližně šest desítek těchto předškolních zařízení. Déle existují další školy, které zřizuje soukromý či církevní zřizovatel. Díky inkluzi je několik set dětí s mentálním postižením integrováno do běžných základních škol. (Valenta, Müller, 2021)

Základní škola

Základní škola pro žáky s mentálním postižením byla dříve označena jako zvláštní škola, poté základní škola praktická. Nyní se používá termín škola zřízena podle paragrafu 16 šk. zákona a je zařízením edukačního systému pro žáky s lehkým mentálním postižením. V těchto typech škol je kladen důraz na praktickou přípravu žáků. Škola je vybavena cvičnými byty, kuchyněmi, dřevodílnami, kovodílnami, keramickými dílnami, zahrady, pozemky, skleníky. Tento typ školy vychází ze standardů Evropské agentury pro speciální vzdělávání. Školy tohoto typu mohou dále navštěvovat žáci s dalšími psychickými poruchami, autismem, více vadami. (Valenta, Müller, 2021)

Tento typ školy se výrazně neodlišuje od základní školy běžného typu. Svou strukturou, učebním plánem a organizací se příliš neliší. Povinná školní docházka je zde také devítiletá. Nejdéle může trvat do konce školního roku, v němž dosáhne sedmnácti let. Škola je rozdělena na první stupeň. Zde patří 1.-5. ročník. Dále pak na druhý stupeň, kam spadá 6.-9.ročník. První stupeň je dále rozdělen na tzv. první období (1.-3.ročník) a druhé období (4.-

5.ročník). Vzdělávání je realizováno podle školních vzdělávacích programů (ŠVP), zpracovaných dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). (Valenta, Müller, 2021)

Rámcové vzdělávací programy mají svou strategii, která zdůrazňuje klíčové kompetence, která navazuje na vzdělávací obsah a uplatnění získaných vědomostí v praktickém životě. Uvádějí očekávanou úroveň vzdělání určenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání. (Valenta, Müller, 2021)

3.2. Principy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV)

Rámcový vzdělávací systém pro základní vzdělávání navazuje svým obsahem na RVP PV. Dále je východiskem pro rámcový vzdělávací program pro střední školy. Vymezuje úroveň vzdělání, kterou by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělání. Udává obsah učiva a očekávaných výstupů. Stanovuje standardy, které pomáhají k naplnění dosáhnutí cílů stanovených v RVP ZV. Podporuje individuální přístup k žákům a jejich potřebám. Žádoucí je komplexní propojení různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití podpůrných opatření. Umožňuje úpravu vzdělávacího obsahu, rozsahu a zaměření výuky. Upravuje metody práce potřebné pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných. Důraz je kladen na vytváření příznivého klimatu v oblasti sociální, emocionální a pracovní oblasti vzdělávání. Umožňuje hodnocení dle individuálních potřeb žáka směrem k průběžné diagnostice. Významný důraz je kladen na vzájemnou komunikaci a spolupráci mezi školou a školským poradenským zařízením (ŠPZ), zákonným zástupcům a dalších osob podílejících se na vzdělávání žáků. (MŠMT, 2023)

RVP ZV (Valenta, Müller, 2021) stanovuje následující klíčové kompetence základního vzdělávání (tj. kompetence, které žák získá absolvováním základního vzdělávání).

Kompetence:

- *k učení*
- *k řešení problémů*
- *komunikativní*
- *sociální a personální*
- *občanské*

- *pracovní*

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí:

- *Jazyk a jazyková komunikace (obory Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)*
- *Matematika a její aplikace*
- *Informační a komunikační technologie*
- *Člověk a jeho svět*
- *Člověk a společnost (obory Dějepis, Výchova k občanství)*
- *Člověk a příroda (obory Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)*
- *Umění a kultura (obory Hudební výchova, Výtvarná výchova)*
- *Člověk a zdraví (obory Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)*
- *Člověk a svět práce.*

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace se člení na vzdělávací obory Český jazyk a literatura a Cizí jazyk.

Obsah oboru Český jazyk a literatura:

- *Komunikační a slohová výchova (na 1. Stupni obsahuje ještě samostatnou část Psaní)*
- *Jazyková výchova*
- *Literární výchova.*

Tematické okruhy vzdělávacího oboru Matematika a její aplikace:

- *Číslo a početní operace*
- *Závislosti, vztahy a práce s daty*
- *Geometrie v rovině a prostoru*
- *Aplikační úlohy.*

Tematické okruhy oboru Člověk a jeho svět:

- *Místo, kde žijeme*
- *Lidé kolem nás*
- *Lidé a čas*
- *Rozmanitost přírody*

- *Člověk a jeho zdraví.*

Obsah vzdělávací oblasti Člověk a svět práce je členěn do tematických okruhů:

- *1. Stupeň:*
 - *Práce s drobným materiálem*
 - *Práce montážní a demontážní*
 - *Pěstitelské práce*
 - *Příprava pokrmů.*
- *2. Stupeň*
 - *Práce s technickými materiály*
 - *Práce s ostatními materiály*
 - *Práce montážní a demontážní*
 - *Pěstitelské práce a chovatelství*
 - *Provoz a údržby domácnosti*
 - *Příprava pokrmů*
 - *Svět práce.*

Výstupy z RVP ZV lze dle individuálních potřeb žáka se speciálně vzdělávacími podmínkami upravovat prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu (IVP) na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádostí zletilého žáka či jeho zákonného zástupce.

V případě podpůrného opatření třetího stupně, který je v souladu s vyhláškou 27/2016 Sb. jsou výstupy minimálně doporučené úrovně využívány u žáků s lehkým mentálním postižením.

Pro přehlednou identifikaci se výstupy minimálně doporučené úrovně označují písmenem „p“ a kódem obsahově odpovídajícího očekávaného výstupu.

Průřezová témata (Valenta, Müller, 2021) – rozvíjí klíčové kompetence žáků a mají silný výchovný dopad na rozvoj jejich postojů a hodnot, přičemž jdou napříč celým kurikulem:

- *Osobnostní a sociální výchova*
- *Výchova demokratického občana*
- *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*
- *Multikulturní výchova*

- *Environmentální výchova*
- *Mediální výchova.*

Základní škola pro žáky s mentálním postižením

Hlavní rozdíl od majoritní základní školy spočívá ve využívání speciálně pedagogických prostředků, zejména instrumentářem didaktických, diagnostických a terapeuticko – formativních metod, forem a prostředků v užším slova smyslu, tzn. Kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek. Dále pak zařazením předmětů speciálně pedagogické péče (individuální logopedická péče, zdravotní tělesná výchova či rehabilitační tělesná výchova), poskytování pedagogicko-psychologických služeb, aplikace principu individuálního přístupu k žákům (snížený počet žáků ve třídách, přítomnost asistenta pedagoga). (Valenta, Müller, 2021)

Speciální základní škola

Od základních škol běžného typu se liší zejména mírou využívaných speciálně pedagogických prostředků a organizačními formami vzdělávání. Je již volen silně individuální přístup, vyučovací hodina již bývá rozdělena na více jednotek. Rozdíl je také dán strukturou a skladbou rámcového učebního plánu, kdy je důraz kladen především na kompetence komunikativní, sociálně – personální a pracovní. Pro speciální základní školy byl připraven Rámcový vzdělávací program (RVP-ZŠS). Tento typ základních škol poskytuje vzdělávání žáků s takovou úrovní rozumových schopností, jenž jim neumožňuje zvládat požadavky základních škol běžného typu. Absolventi základních speciálních škol nezískávají základní vzdělání nýbrž pouze základy vzdělání. (Valenta, Müller, 2021)

Speciálně pedagogické centrum

Jedná se o nepostradatelnou instituci jak pro ředitele, tak pro učitele základních škol, žáky se zdravotním postižením a také pro jejich rodiče, kteří jsou rozhodnutí integrovat žáka s mentálním postižením. Speciálně pedagogické centrum realizuje speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku dětí s mentálním postižením, ranou péči, ambulanci a poradenskou činnost pro děti s postižením a jejich rodiče. K jeho činnosti však také patří poskytování konzultací a metodické pomoci učitelům a rodičům. Dále pak sledování integrovaných dětí na základní školy běžného typu a poskytování podpůrných služeb či pomoc při vypracování individuálních programů pro žáky. Speciálně pedagogické centru

také umožňuje zapůjčení speciálních pomůcek, učebnic či odborné literatury. V těchto centrech je zaměstnáván tým specialistů ve složení psychoped, psycholog a sociální pracovníce. (Valenta, Müller, 2021)

3.3. Pojetí a cíle základního vzdělávání

3.3.1 Pojetí základního vzdělávání

Základní vzdělávání přímo navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu v rodině. Jedná se o etapu vzdělávání, jež je ze zákona povinná a absolvuje ji celá populace žáků, a to ve dvou navazujících stupních.

- První stupeň usnadňuje svým pojetím přechod žáků z předchozího vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Toto vzdělávání je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb a zájmů žáka, a to i žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Tento systém vzdělávání svým charakterem motivuje žáky k dalšímu učení, vede je k aktivitě a k poznávání.
- Druhý stupeň pomáhá žákům získávat vědomosti, dovednosti a návyky jež jim umožní samostatné učení a utváření hodnot a postojů, které vedou ke kultivovanému chování, zodpovědnosti, respektování práv a povinnosti občana našeho státu.

Základní vzdělání na prvním i druhém stupni vyžaduje podmětne tvůrčí a školní prostředí. Zajišťuje, aby se každý žák prostřednictvím výuky, jež je přizpůsobená individuálním potřebám individuálně vyvíjel a dosahoval svého osobního maxima. K tomu jsou nezbytné odpovídající podmínky pro vzdělávání. Hodnocení žáků by mělo spočívat na plnění konkrétních a splnitelných úkolů a na posuzování individuálního rozvoje žáka, tak aby měl žák možnost zažívat úspěch, nebát se chyby, ale získávat z ní poučení. (Švarcová-Slabinová, 2000); (Valenta a kol. 2021)

3.3.1. Cíle základního vzdělávání

Cílem základního vzdělávání je utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání. Usiluje o naplňování cílů, jako jsou (Švarcová-Slabinová, 2000, s.21):

- *umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení*
- *podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů*
- *vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci*
- *rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěch vlastních i druhých*
- *připravovat žáky k tomu, aby se projevovaly jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovat svá práva a naplňovali své povinnosti*
- *vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a prožívání citových situacích, rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě*
- *učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný*
- *vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi*

pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.

3.4. Klíčové kompetence

Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, schopností, dovedností, postojů a hodnot nezbytných pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr vychází z hodnot, které jsou obecně přijímané ve společnosti, z obecně sdílených představ o tom, jaké kompetence přispívají ke vzdělávání jedince či spokojenému a úspěšnému životu.

Obecným smyslem vzdělávání je to, aby byli žáci vybaveni takovým souborem klíčových kompetencí, kterým umožní připravit se na další vzdělávání a následné uplatnění ve společnosti. Osvojování klíčových kompetencí je složitým a dlouhodobým procesem, jenž

má svůj začátek již v předškolním vzdělávání a postupně se dotváří v průběhu života. (Švarcová-Slabinová, 2000); (Valenta a kol.,2018)

V etapě základního vzdělávání patří mezi klíčové kompetence:

- kompetence k učení, kdy žák na konci základního vzdělání je schopen vyhledávat a třídit informace na základě jejich pochopení, využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení. Samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky srovnává, posuzuje a dokáže z nich vyvodit závěry.
- kompetence k řešení problémů, kdy je žák na konci základního vzdělávání schopen rozpoznat a pochopit problém, přemýšlet o něm, dle vlastních zkušeností a úsudku naplánovat jeho řešení. K jeho řešení dokáže vyhledat vhodné informace a nenechá se odradit neúspěchem, naopak hledá jinou možnost řešení. Problémy zvládá řešit samostatně a logicky. Dokáže osvědčené postupy aplikovat při řešení obdobných problémových situací. Za své rozhodnutí a výsledky dokáže vést zodpovědnost.
- kompetence komunikativní, kdy je žák na konci základního vzdělání schopen formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se souvisle, kultivovaně, a to jak v písemném, tak v ústním projevu. Dokáže naslouchat druhým, porozumět jim, vhodně reagovat a účinně se zapojovat do diskuze.
- kompetence sociální a personální, kdy je žák na konci základního vzdělávání schopen spolupracovat ve skupině a ovlivňovat pozitivně kvalitu společné práce. Dokáže jednat ohleduplně a s úctou při jednání s druhými lidmi, případně potřeby poskytne pomoc nebo o ni umí požádat. Zvládá oceňovat zkušenosti lidí a respektovat různé názory.
- kompetence občanské, kdy je žák na konci základního vzdělání schopen cítit se do situace ostatních lidí, odmítat útlak a hrubé zacházení a v případě potřeby se postavit vůči fyzickému či psychickému násilí. Dokáže chápat základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo ni.
- kompetence pracovní, kdy je na konci základního vzdělávání žák schopen dodržovat vymezená pravidla, plnit povinnosti a závazky, adaptovat se na nové pracovní podmínky. Dokáže využívat znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje.
- kompetence digitální, kdy je žák na konci základního vzdělávání schopen běžně používat digitální zařízení, aplikace a služby a využívat je při učení i při zapojení

do společnosti. Dokáže digitální technologie tak, aby i usnadnil práci, zefektivnil ji či zkvalitnil její výsledky. (Švarcová-Slabinová, 2000); (Valenta a kol. 2021)

3.5. Vzdělávací oblasti

Vzdělávací oblasti jsou vymezeny Charakteristickou vzdělávací oblastí, která vyjadřuje postavení a význam vzdělávací oblasti v základním vzdělávání a charakterizuje vzdělávací obsah vzdělávacích oborů dané vzdělávací oblasti. Dále je zde naznačena návaznost mezi vzdělávacím obsahem prvního a druhého stupně základního vzdělání. Na charakteristiku navazuje Cílové zaměření vzdělávací oblasti, které vymezuje, k čemu je žák veden, aby dosahoval klíčových kompetencí. (Švarcová-Slabinová, 2000); (Valenta a kol.2021)

Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů je tvořen učivem a očekávanými výstupy. Na prvním stupni základních škol je vzdělávací obsah členěn na 1.období (1.-3.ročník) a 2. Období (4.-5. ročník). Očekávané výstupy vymezují předpokládanou způsobilost žáků využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě. Pro zjednodušení identifikace jsou očekávané výstupy značeny kódy, které obsahují zkratku vzdělávacího oboru, označení ročníku, číselné označení tematického okruhu a číslo určující pořadí očekávaného výstupu v daném tematickém okruhu nebo v rámci vzdělávacího oboru. (Švarcová-Slabinová, 2000); (Valenta a kol.2021)

Minimální doporučenou úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření jsou upravené očekávané výstupy, jež jsou zpravidla na nižší úrovni než odpovídající očekávané výstupy daného vzdělávacího oboru. (Švarcová-Slabinová, 2000); (Valenta a kol. 2018)

3.5.1. Očekávané a minimální výstupy vyučovaných předmětů v 1. a 2. třídách základních škol

KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA

ČJL-3-1-01 plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti

ČJL-3-1-02 porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti

ČJL-3-1-03 respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru

ČJL-3-1-04 pečlivě vyslovuje, opravuje svou nesprávnou nebo nedbalou výslovnost

ČJL-3-1-05 v krátkých mluvených projevech správně dýchá a volí vhodné tempo řeči

ČJL-3-1-06 volí vhodné verbální i nonverbální prostředky řeči v běžných školních i mimoškolních situacích

ČJL-3-1-07 na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev

ČJL-3-1-08 zvládá základní hygienické návyky spojené se psaním

ČJL-3-1-09 píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky; kontroluje vlastní písemný projev

ČJL-3-1-10 píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení

ČJL-3-1-11 seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a vypráví podle nich jednoduchý příběh

(MŠMT, 2023, *str. 19*)

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření

ČJL-3-1-01p čte s porozuměním jednoduché texty

ČJL-3-1-02p rozumí pokynům přiměřené složitosti

ČJL-3-1-04p, ČJL-3-1-05p, ČJL-3-1-06p dbá na správnou výslovnost, tempo řeči a pravidelné dýchání ČJL-3-1-08 zvládá základní hygienické návyky spojené se psaním

ČJL-3-1-09p píše písmena a číslice – dodržuje správný poměr výšky písmen ve slově, velikost, sklon a správné tvary písmen

ČJL-3-1-09p spojuje písmena a slabiky

ČJL-3-1-09p převádí slova z mluvené do psané podoby

ČJL-3-1-09p dodržuje správné pořadí písmen ve slově a jejich úplnost

ČJL-3-1-10p opisuje a přepisuje krátké věty

(MŠMT, 2023, *str. 19*)

JAZYKOVÁ VÝCHOVA

Očekávané výstupy

ČJL-3-2-01 rozlišuje zvukovou a grafickou podobu slova, člení slova na hlásky, odlišuje dlouhé a krátké samohlásky

ČJL-3-2-02 porovnává významy slov, zvláště slova opačného významu a slova významem souřadná, nadřazená a podřazená, vyhledá v textu slova příbuzná

ČJL-3-2-03 porovnává a třídí slova podle zobecněného významu – děj, věc, okolnost, vlastnost

ČJL-3-2-04 rozlišuje slovní druhy v základním tvaru

ČJL-3-2-05 užívá v mluveném projevu správné gramatické tvary podstatných jmen, přídavných jmen a sloves

20 ČJL-3-2-06 spojuje věty do jednodušších souvětí vhodnými spojkami a jinými spojovacími výrazy ČJL-3-2-07 rozlišuje v textu druhy vět podle postoje mluvčího a k jejich vytvoření volí vhodné jazykové i zvukové prostředky

ČJL-3-2-08 odůvodňuje a píše správně: i/y po tvrdých a měkkých souhláskách i po obojetných souhláskách ve vyjmenovaných slovech; dě, tě, ně, ú/ů, bě, pě, vě, mě – mimo morfologický šev; velká písmena na začátku věty a v typických případech vlastních jmen osob, zvířat a místních pojmenování.

(MŠMT, 2023, *str. 20-21*)

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření

ČJL-3-2-01p rozlišuje všechna písmena malé a velké abecedy

ČJL-3-2-01p rozeznává samohlásky (odlišuje jejich délku) a souhlásky

ČJL-3-2-01p tvoří slabiky

ČJL-3-2-01p rozlišuje věty, slova, slabiky, hlásky

ČJL-3-2-08p píše velká písmena na začátku věty a ve vlastních jménech

(MŠMT, 2023, *str. 21*)

LITERÁRNÍ VÝCHOVA

Očekávané výstupy

ČJL-3-3-01 čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku

ČJL-3-3-02 vyjadřuje své pocity z přečteného textu

ČJL-3-3-03 rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění

ČJL-3-3-04 pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností

(MŠMT, 2023, *str. 22*)

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření

ČJL-3-3-01p pamatuje si a reprodukuje jednoduché říkanky a dětské básně

ČJL-3-3-02p reprodukuje krátký text podle otázek a ilustrací - při poslechu pohádek a krátkých příběhů udržuje pozornost

(MŠMT, 2023, *str. 22*)

CIZÍ JAZYK

Očekávané výstupy

CJ-3-1-01 rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele, které jsou sdělovány pomalu a s pečlivou výslovností, a reaguje na ně verbálně i neverbálně

CJ-3-1-02 zopakuje a použije slova a slovní spojení, se kterými se v průběhu výuky setkal

CJ-3-1-03 rozumí obsahu jednoduchého krátkého psaného textu, pokud má k dispozici vizuální oporu
CJ-3-1-04 rozumí obsahu jednoduchého krátkého mluveného textu, který je pronášen pomalu, zřetelně a s pečlivou výslovností, pokud má k dispozici vizuální oporu

CJ-3-1-05 přiřadí mluvenou a psanou podobu téhož slova či slovního spojení

CJ-3-1-06 píše slova a krátké věty na základě textové a vizuální předlohy

(MŠMT, 2023, *str.* 22-23)

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření

CJ-3-1-01p je seznámen se zvukovou podobou cizího jazyka

(MŠMT, 2023, *str.* 23)

MATEMATIKA A JEJÍ APLIKACE

Očekávané výstupy

M-3-1-01 používá přirozená čísla k modelování reálných situací, počítá předměty v daném souboru, vytváří soubory s daným počtem prvků

M-3-1-02 čte, zapisuje a porovnává přirozená čísla do 1 000, užívá a zapisuje vztah rovnosti a nerovnosti

M-3-1-03 užívá lineární uspořádání; zobrazí číslo na číselné ose

M-3-1-04 provádí z paměti jednoduché početní operace s přirozenými čísly

M-3-1-05 řeší a tvoří úlohy, ve kterých aplikuje a modeluje osvojené početní operace.

(MŠMT, 2023, *str.* 32)

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření

M-3-1-01p porovnává množství a vytváří soubory prvků podle daných kritérií v oboru do 20

M-3-1-02p čte, píše a používá číslice v oboru do 20, numerace do 100 M-3-1-02p zná matematické operátory $+$, $-$, $=$, $<$, $>$ a umí je zapsat

M-3-1-04p sčítá a odčítá s užitím názoru v oboru do 20

M-3-1-05p řeší jednoduché slovní úlohy na sčítání a odčítání v oboru do 20 umí rozklad čísel v oboru do 20

(MŠMT, 2023, *str.* 32)

- **ZÁVISLOSTI, VZTAHY A PRÁCE S DATY**

Očekávané výstupy

M-3-2-01 orientuje se v čase, provádí jednoduché převody jednotek času

M-3-2-02 popisuje jednoduché závislosti z praktického života

M-3-2-03 doplňuje tabulky, schémata, posloupnosti čísel

(MŠMT, 2023, *str.* 33)

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření

M-3-2-02p modeluje jednoduché situace podle pokynů a s využitím pomůcek

M-3-2-03p doplňuje jednoduché tabulky, schémata a posloupnosti čísel v oboru do 20 - zvládá orientaci v prostoru a používá výrazy vpravo, vlevo, pod, nad, před, za, nahoře, dole, vpředu, vzadu - uplatňuje matematické znalosti při manipulaci s drobnými mincemi

(MŠMT, 2023, *str.* 33)

- **GEOMETRIE V ROVINĚ A V PROSTORU**

Očekávané výstupy

M-3-3-01 rozezná, pojmenuje, vymodeluje a popíše základní rovinné útvary a jednoduchá tělesa; nachází v realitě jejich reprezentaci

M-3-3-02 porovnává velikost útvarů, měří a odhaduje délku úsečky

M-3-3-03 rozezná a modeluje jednoduché souměrné útvary v rovině

(MŠMT, 2023, *str. 34*)

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření

M-3-3-01p pozná a pojmenuje základní geometrické tvary a umí je graficky znázornit

M-3-3-01p rozezná přímku a úsečku, narýsuje je a ví, jak se označují

M-3-3-02p používá pravítko

(MŠMT, 2023, *str. 34*)

ČLOVĚK A JEHO SVĚT

- **MÍSTO, KDE ŽIJEME**

Očekávané výstupy

ČJS-3-1-01 vyznačí v jednoduchém plánu místo svého bydliště a školy, cestu na určené místo a rozliší možná nebezpečí v nejbližším okolí

ČJS-3-1-02 začlení svou obec (město) do příslušného kraje a obslužného centra ČR, pozoruje a popíše změny v nejbližším okolí, obci (městě)

(MŠMT, 2023, *str. 47*)

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření

ČJS-3-1-01p orientuje se v okolí svého bydliště a v okolí školy

ČJS-3-1-01p popíše a zvládne cestu do školy

(MŠMT, 2023, *str. 47*)

- **LIDÉ KOLEM NÁS**

Očekávané výstupy

ČJS-3-2-01 rozlišuje blízké příbuzenské vztahy v rodině, role rodinných příslušníků a vztahy mezi nimi, projevuje toleranci k přirozeným odlišnostem spolužáků i jiných lidí, jejich přednostem i nedostatkům

ČJS-3-2-02 odvodí význam a potřebu různých povolání a pracovních činností

(MŠMT, 2023, *str. 48*)

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření

ČJS-3-2-01p rozlišuje role rodinných příslušníků a vztahy mezi nimi, rozlišuje blízké příbuzenské vztahy

ČJS-3-2-01p dodržuje základní pravidla společenského chování

ČJS-3-2-01p při setkání s neznámými lidmi se chová adekvátně

ČJS-3-2-01p projevuje toleranci k odlišnostem spolužáků, jejich přednostem i nedostatkům

ČJS-3-2-02p pojmenuje nejběžnější povolání a pracovní činnosti

(MŠMT, 2023, *str. 48*)

- **LIDÉ A ČAS**

Očekávané výstupy

ČJS-3-3-01 využívá časové údaje při řešení různých situací v denním životě, rozlišuje děj v minulosti, přítomnosti a budoucnosti

ČJS-3-3-02 pojmenuje některé rodáky, kulturní či historické památky, významné události regionu,

ČJS-3-3-03 uplatňuje elementární poznatky o sobě, o rodině a činnostech člověka, o lidské společnosti, soužití, zvycích a o práci lidí; na příkladech porovnává minulost a současnost

(MŠMT, 2023, *str. 49*)

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření

ČJS-3-3-01p pozná, kolik je hodin; orientuje se v čase ČJS-3-3-01p zná rozvržení svých denních činností ČJS-3-3-02p

ČJS-3-3-03p rozlišuje děj v minulosti, přítomnosti a budoucnosti ČJS-3-3-03p poznává různé lidské činnosti

(MŠMT, 2023, *str. 49*)

- **ROZMANITOST PŘÍRODY**

Očekávané výstup

ČJS-3-4-01 pozoruje, popíše a porovná viditelné proměny v přírodě v jednotlivých ročních obdobích ČJS-3-4-02 roztrídí některé přírodniny podle nápadných určujících znaků, uvede příklady výskytu organismů ve známé lokalitě

ČJS-3-4-03 provádí jednoduché pokusy u skupiny známých látek, určuje jejich společné a rozdílné vlastnosti a změní základní veličiny pomocí jednoduchých nástrojů a přístrojů

(MŠMT, 2023, *str. 50*)

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření

ČJS-3-4-01p pozoruje a na základě toho popíše některé viditelné proměny v přírodě v jednotlivých ročních obdobích

ČJS-3-4-02p pozná nejběžnější druhy domácích a volně žijících zvířat

ČJS-3-4-02p pojmenuje základní druhy ovoce a zeleniny a pozná rozdíly mezi dřevinami a bylinami ČJS-3-4-03p provede jednoduchý pokus podle návodu

(MŠMT, 2023, *str. 50*)

- **ČLOVĚK A JEHO ZDRAVÍ**

Očekávané výstupy

ČJS-3-5-01 uplatňuje základní hygienické, režimové a jiné zdravotně preventivní návyky s využitím elementárních znalostí o lidském těle; projevuje vhodným chováním a činnostmi vztah ke zdraví

ČJS-3-5-02 rozezná nebezpečí různého charakteru, využívá bezpečná místa pro hru a trávení volného času; uplatňuje základní pravidla bezpečného chování účastníka silničního provozu, jedná tak, aby neohrožoval zdraví své a zdraví jiných

ČJS-3-5-03 chová se obezřetně při setkání s neznámými jedinci, odmítne komunikaci, která je mu nepříjemná; v případě potřeby požádá o pomoc pro sebe i pro jiné; ovládá způsoby komunikace s operátory tísňových linek

ČJS-3-5-04 reaguje adekvátně na pokyny dospělých při mimořádných událostech

(MŠMT, 2023, *str. 51*)

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření

ČJS-3-5-01p uplatňuje hygienické návyky a zvládá sebeobsahu; popíše své zdravotní potíže a pocity; zvládá ošetření drobných poranění

ČJS-3-5-01p pojmenuje hlavní části lidského těla

ČJS-3-5-02p rozezná nebezpečí; dodržuje zásady bezpečného chování; neohrožuje své zdraví a zdraví jiných

ČJS-3-5-02p uplatňuje základní pravidla bezpečného chování účastníka silničního provozu

ČJS-3-5-03p chová se obezřetně při setkání s neznámými jedinci; v případě potřeby požádá o pomoc pro sebe i pro jiné; ovládá způsoby komunikace s operátory tísňových linek

ČJS-3-5-04 reaguje adekvátně na pokyny dospělých při mimořádných událostech

(MŠMT, 2023, *str. 51*)

HUDEBNÍ VÝCHOVA

Očekávané výstupy

HV-3-1-01 zpívá v jednohlase

HV-3-1-02 rytmizuje a melodizuje jednoduché texty

HV-3-1-03 využívá jednoduché hudební nástroje k doprovodné hře

HV-3-1-04 reaguje pohybem na znějící hudbu, pohybem vyjadřuje metrum, tempo, dynamiku, směr melodie

HV-3-1-05 rozlišuje jednotlivé kvality tónů, rozpozná výrazné tempové a dynamické změny v proudu znějící hudby

HV-3-1-06 rozpozná v proudu znějící hudby některé hudební nástroje, odliší hudbu vokální, instrumentální a vokálně instrumentální

(MŠMT, 2023, *str.* 83)

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření

HV-3-1-01p zpívá jednoduché písně v rozsahu kvinty

HV-3-1-02p hospodárně dýchá a zřetelně vyslovuje při rytmizaci říkadel i při zpěvu

HV-3-1-04p reaguje pohybem na tempové a rytmické změny

HV-3-1-05p rozliší sílu zvuku - pozorně vnímá jednoduché skladby

(MŠMT, 2023, *str.* 83)

VÝTVARNÁ VÝCHOVA

Očekávané výstupy

VV-3-1-01 rozpoznává (linie, tvary, objemy, barvy, objekty); porovnává je a třídí na základě zkušeností, vjemů, zážitků a představ

VV-3-1-02 v tvorbě projevuje své zkušenosti; uplatňuje při tom v plošném i prostorovém uspořádání linie, tvary, objemy, barvy, objekty a další prvky a jejich kombinace

VV-3-1-03 vnímání události různými smysly a vizuálně je vyjadřuje

VV-3-1-04 interpretuje podle svých schopností různá vizuálně obrazná vyjádření; odlišné interpretace porovnává se svou dosavadní zkušeností

VV-3-1-05 na základě vlastní zkušenosti nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil

(MŠMT, 2023, *str.* 86)

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření

VV-3-1-01p až VV-5-1-05p zvládá základní dovednosti pro vlastní tvorbu

VV-3-1-01p rozpoznává, pojmenovává a porovnává linie, barvy, tvary, objekty ve výsledcích tvorby vlastní, tvorby ostatních i na příkladech z běžného života (s dopomocí učitele)

VV-3-1-02p, VV-3-1-04p uplatňuje vlastní zkušenosti, prožitky a fantazii při tvůrčích činnostech, je schopen výsledky své činnosti sdělit svým spolužákům

(MŠMT, 2023, *str.* 86)

TĚLESNÁ VÝCHOVA

Očekávané výstupy

TV-3-1-01 spojuje pravidelnou každodenní pohybovou činnost se zdravím a využívá nabízené příležitosti

TV-3-1-02 zvládá v souladu s individuálními předpoklady jednoduché pohybové činnosti jednotlivce nebo činnosti prováděné ve skupině; usiluje o jejich zlepšení

TV-3-1-03 spolupracuje při jednoduchých týmových pohybových činnostech a soutěžích

TV-3-1-04 uplatňuje hlavní zásady hygieny a bezpečnosti při pohybových činnostech ve známých prostorech školy

TV-3-1-05 reaguje na základní pokyny a povely k osvojované činnosti a její organizaci

(MŠMT, 2023, *str.* 95)

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření

TV-3-1-01p zvládá podle pokynů přípravu na pohybovou činnost

TV-3-1-04p dodržuje základní zásady bezpečnosti při pohybových činnostech a má osvojeny základní hygienické návyky při pohybových aktivitách

TV-3-1-05p reaguje na základní pokyny a povely k osvojované činnosti - projevuje kladný postoj k motorickému učení a pohybovým aktivitám - zvládá základní způsoby lokomoce a prostorovou orientaci podle individuálních předpokladů

(MŠMT, 2023, *str.* 95)

ZDRAVOTNÍ TĚLESNÁ VÝCHOVA

Očekávané výstupy

ZTV-3-1-01 uplatňuje správné způsoby držení těla v různých polohách a pracovních činnostech; zaujímá správné základní cvičební polohy

ZTV-3-1-02 zvládá jednoduchá speciální cvičení související s vlastním oslabením

(MŠMT, 2023, *str. 100*)

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření

ZTV-3-1-01 uplatňuje správné způsoby držení těla v různých polohách a pracovních činnostech; zaujímá správné základní cvičební polohy

ZTV-3-1-02 zvládá jednoduchá speciální cvičení související s vlastním oslabením

(MŠMT, 2023, *str. 100*)

ČLOVĚK A SVĚT PRÁCE

Očekávané výstupy

ČSP-3-1-01 vytváří jednoduchými postupy různé předměty z tradičních i netradičních materiálů

ČSP-3-1-02 pracuje podle slovního návodu a předlohy

(MŠMT, 2023, *str. 103*)

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření

ČSP-3-1-01p zvládá základní manuální dovednosti při práci s jednoduchými materiály a pomůckami; vytváří jednoduchými postupy různé předměty z tradičních i netradičních materiálů

ČSP-3-1-02 pracuje podle slovního návodu a předlohy

(MŠMT, 2023, *str. 103*)

KONSTRUKČNÍ ČINNOSTI

Očekávané výstupy

ČSP-3-2-01 zvládá elementární dovednosti a činnosti při práci se stavebnicemi

(MŠMT, 2023, *str. 103-104*)

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření

ČSP-3-2-01 zvládá elementární dovednosti a činnosti při práci se stavebnicemi

(MŠMT, 2023, *str. 104*)

- **PĚSTITELSKÉ PRÁCE**

Očekávané výstupy

ČSP-3-3-01 provádí pozorování přírody, zaznamená a zhodnotí výsledky pozorování

ČSP-3-3-02 pečuje o nenáročné rostliny

(MŠMT, 2023, *str. 104*)

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření

ČSP-3-3-01p provádí pozorování přírody v jednotlivých ročních obdobích a popíše jeho výsledky

ČSP-3-3-02 pečuje o nenáročné rostliny

(MŠMT, 2023, *str. 104*)

- **PŘÍPRAVA POKRMŮ**

Očekávané výstupy

ČSP-3-4-01 připraví tabuli pro jednoduché stolování

ČSP-3-4-02 chová se vhodně při stolování

(MŠMT, 2023, *str. 105*)

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření

ČSP-3-4-01p upraví stůl pro jednoduché stolování

ČSP-3-4-02 chová se vhodně při stolování

(MŠMT, 2023, *str. 105*)

PRAKTICKÁ ČÁST

4. Popis zvolené metody a cíle práce

Hlavní cíle praktické části práce je založen na metodě získávání empirických informací, založená na nepřímém dotazování se respondentů, tedy dotazníkem. Jehož cílem je zjistit jaké faktory ovlivňují vzdělávání žáků na nižším stupni, konkrétně žáků v prvních a druhých třídách základních škol běžného typu s lehkým mentálním postižením. Kladené otázky se vztahovaly jak k jevům vnějším, tak k jevům vnitřním.

Parciální cíle:

- Cílem v teoretické části je za pomoci odborné literatury nastudovat klasifikaci mentálního postižení, terminologii, speciálně vzdělávací potřeby, poradenské služby, legislativu.
- Vymežit metody a formy, které se při výuce žáků na základních školách využívají a na které je nutné při vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením ve škole zaměřit.
- V praktické části využít získané zkušenosti z praxe.
- Za pomoci výsledků dotazníku potvrdit či vyvrátit stanovené hypotézy.

Předpoklady:

- Předpokládáme, že participanti označují společné přecházení dětí z MŠ do ZŠ jako důležité při práci s dítětem s LMP.
- Předpokládáme, že participanti označují práci pedagoga se třídou, vysvětlení specifik a nastavení pravidel jako důležité při práci s dítětem s LMP.
- Předpokládáme, že participanti označují spolupráci s metodikem prevence nebo školním psychologem jako důležité při práci s dítětem s LMP.
- Předpokládáme, že participanti označují otevřenou komunikaci s rodiči dítěte s LMP a řešení nastalých situací jako důležité při práci s dítětem s LMP.
- Předpokládáme, že participanti označují komunikaci, přípravu rodičů intaktních žáků na situaci spolužáka s LMP jako důležité při práci s dítětem s LMP.

- Předpokládáme, že participanti označují využití třídnických hodin k podpoře dobrých sociálních vztahů ve třídě jako důležité při práci s dítětem s LMP.
- Předpokládáme, že participanti označují rozvoj sociálních kompetencí u dětí v rámci vyučovaných předmět jako důležité při práci s dítětem s LMP.
- Předpokládáme, že participanti označují specifickou podporu sociálních dovedností žáka s LMP jako důležité při práci s dítětem s LMP.
- Předpokládáme, že participanti označují přizpůsobení metod práce se třídou jako prevence vyčlenění dítěte s LMP z kolektivu třídy jako důležité při práci s dítětem s LMP.
- Předpokládáme, že participanti označují plánování mimoškolních aktivit zaměřených na soudržnost kolektivu třídy jako důležité při práci s dítětem s LMP.

4.1. Dotazník

Dotazník je tvořen položkami otevřenými, uzavřenými a polouzavřenými. Dále je tvořen škálovými a výčtovými položkami. Škálové položky jsou tzv. škály Likertova typu. Tyto škály prezentují určité tvrzení a po respondentovi je požadováno, aby vyjádřil stupeň svého souhlasu či nesouhlasu na hodnotící škále, v případě této práce byla použita škála pětibodová (hodnocení jako ve škole, tedy jedna naprosto souhlasím, pět nejméně souhlasím, respektive nesouhlasím). Výčtové položky byly zvoleny, aby respondent mohl vybírat současně několik odpovědí. Počet odpovědí, které mohly být vybrány, byl neomezený. Dotazník byl určen pro pedagogické pracovníky působících v prvních a druhých třídách nižšího stupně základních škol běžného typu, kteří jsou v přímém kontaktu se žáky s lehkým mentálním postižením. Dotazník byl předán respondentům prostřednictvím zaslání na příslušnou emailovou adresu. (Žiaková, 2009).

4.2. Metoda prostého výčtu

Jedná se o metodu, která se nachází na hranici mezi kvalitativním a kvantitativním přístupem. Vyjadřuje vlastnosti určitého jevu, např. toho, jak často se daný jev vyskytuje či v jakém poměru výskytu byl k jinému jevu. Zabývá se také sledováním frekvence a intenzity výskytu daného jevu, tedy se lze dozvědět podstatné informace o kvalitě. Při analýze kvalitativních dat musí být brán zřetel na to, kdy použít také kvantitativní ukazatele a podpořit

jimi význam vztahu, který byl nalezen. Kvantita bývá nezřídka nositelem důležitého významu pro interpretaci kvalitativních údajů. (Miovský, 2006)

5. Výzkumný soubor

Vzorek pedagogických pracovníků byl volen dle demografického kritéria, které je definováno Opavou a základními školami běžného typu do 15 km od ní vzdálených. Výběr respondentů byl prováděn metodou sněhové koule, neboť jejich výběr pochází z málo početných a obtížněji dostupných skupin. Metoda tedy spočívá v počátečním vyhledání několika osob splňujících zadaná kritéria a poté v kontaktování dalších členů skupiny, na které již vybrání lidé odkázali.

Seznam škol v Opavě a jeho okolí v dosahu 15 km:

1. Základní škola a Mateřská škola Branka u Opavy, příspěvková organizace
2. Základní škola a Mateřská škola Dolní Životice, příspěvková organizace
3. Základní škola a Mateřská škola Hlavnice, příspěvková organizace
4. Základní škola a Mateřská škola Hněvošice, příspěvková organizace
5. Základní škola a Mateřská škola Hrabyně, příspěvková organizace
6. Základní škola a Mateřská škola Chlebičov, příspěvková organizace
7. Základní škola a Mateřská škola Neplachovice, příspěvková organizace
8. Základní škola a Mateřská škola Opava- Komárov, příspěvková organizace
9. Základní škola a Mateřská škola Opava- Malé Hoštice, příspěvková organizace
10. Základní škola a Mateřská škola Opava- Suché Lazce, příspěvková organizace
11. Základní škola a Mateřská škola Opava- Otice, příspěvková organizace
12. Základní škola a Mateřská škola Pustá Polom, příspěvková organizace
13. Základní škola a Mateřská škola Raduň, příspěvková organizace
14. Základní škola a Mateřská škola Skřipov, příspěvková organizace
15. Základní škola a Mateřská škola Slavkov, příspěvková organizace
16. Základní škola a Mateřská škola Služovice, příspěvková organizace
17. Základní škola a Mateřská škola Štěpánkovice, příspěvková organizace
18. Základní škola a Mateřská škola Velké Heraltice, příspěvková organizace
19. Základní škola a Mateřská škola Žimrovice
20. Základní škola a Praktická škola, Opava, Slezského odboje 5, příspěvková organizace
21. Základní škola Erazim
22. Základní škola generála Heliodora Píky a Mateřská škola Štítina, okres Opava, příspěvková organizace
23. Základní škola Hradec nad Moravicí, okres Opava, příspěvková organizace
24. Základní škola Ilji Hurníka Opava, Ochranova 6, příspěvková organizace
25. Základní škola Kravaře, příspěvková organizace
26. Základní škola Kravaře- Kouty, příspěvková organizace

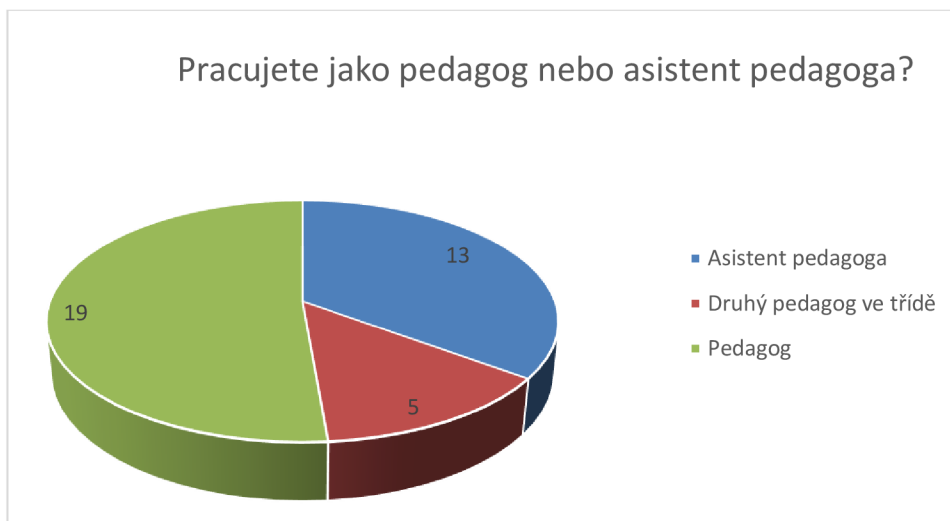
27. Základní škola Litultovice, příspěvková organizace
28. Základní škola Mokré Lazce, okres Opava, příspěvková organizace
29. Základní škola Nový svět, Opava, příspěvková organizace
30. Základní škola Oldřišov, okres Opava, příspěvková organizace
31. Základní škola Opava, Boženy Němcové 2, příspěvková organizace
32. Základní škola Opava, Edvarda Beneše 2, příspěvková organizace
33. Základní škola Opava, Englišova 82, příspěvková organizace
34. Základní škola Opava, Mařádkova 15, příspěvková organizace
35. Základní škola Opava, Otická 18, příspěvková organizace
36. Základní škola Opava, Šrámkova 4, příspěvková organizace
37. Základní škola Opava, Vrchní 19, příspěvková organizace
38. Základní škola Opava- Kylešovice, příspěvková organizace
39. Základní škola pro tělesně postižené, Opava, Dostojevského 12
40. Základní škola Stěbořice, okres Opava
41. Základní škola T.G. Masaryka Opava, Riegrova 13, příspěvková organizace
42. Základní škola Velké Hoštice, okres Opava, příspěvková organizace
43. Základní škola Opava, Havlíčkova 1, příspěvková organizace

Tabulka 2: Oslovené základní školy

Oslovené školy	Počet vrácených dotazníků	Pedagog	Druhý pedagog ve třídě	Asistent pedagoga
Základní škola a Mateřská škola Skřipov	15	9	2	4
Základní škola a Mateřská škola Pustá Polom	8	5	0	3
Základní škola Hradec nad Moravicí	7	3	2	2
Základní škola a Mateřská škola Branka u Opavy	4	2	0	2
Základní škola Opava, Vrchní	2	0	1	1

Ze seznamu těchto škol bylo na základě známosti oslovených 5 základních škol. Jedná se o jednu ZŠ v Opavě a čtyři do 15 km od ní vzdálené. Dotazník byl určen pedagogům, druhým pedagogům ve třídě a asistentům pedagoga, kteří jsou v přímém kontaktu se žáky s lehkým mentálním postižením (Tabulka č.2).

6. Výsledky výzkumu



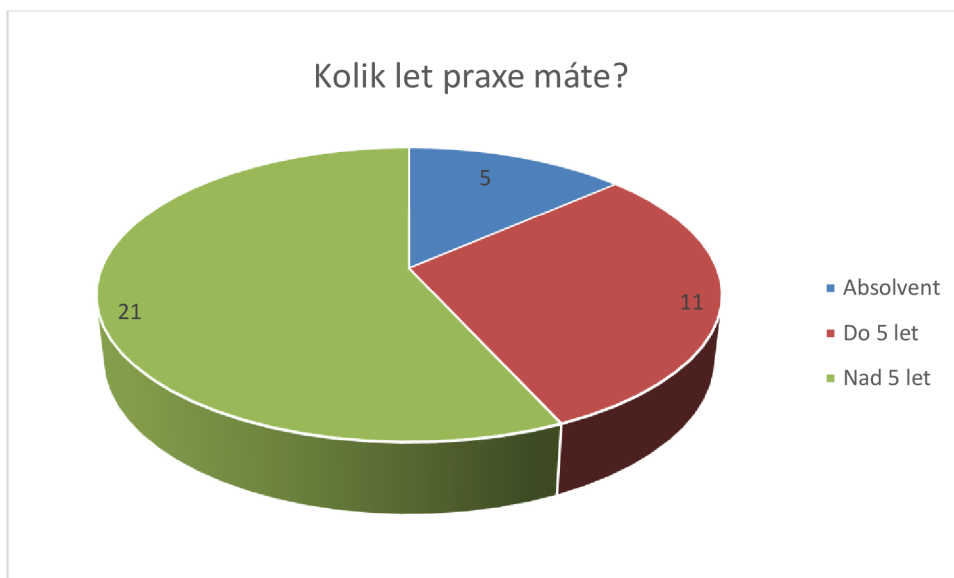
Obrázek 1: Grafické znázornění otázky: Pracujete jako pedagog nebo asistent pedagoga?

Výzkumného šetření se celkem zúčastnilo 37 pracovníků základních škol, přičemž *Obrázek 1* graficky znázorňuje, že z tohoto počtu pracovníků jich 19 pracuje jako pedagog, 13 jich je na pozici asistenta pedagoga a 5 jich funguje jako druhý pedagog ve třídě.



Obrázek 2: Grafické znázornění otázky: Máte vystudovaný obor Speciální pedagogika?

Obrázek 2 pak poukazuje na fakt, že většina dotázaných (20) nemá vystudovaný obor Speciální pedagogika. 7 dotázaných vystudovalo obor Speciální pedagogika v programu celoživotního vzdělávání, 6 v tomto oboru získalo magisterský titul a zbylí 4 titul bakalářský.



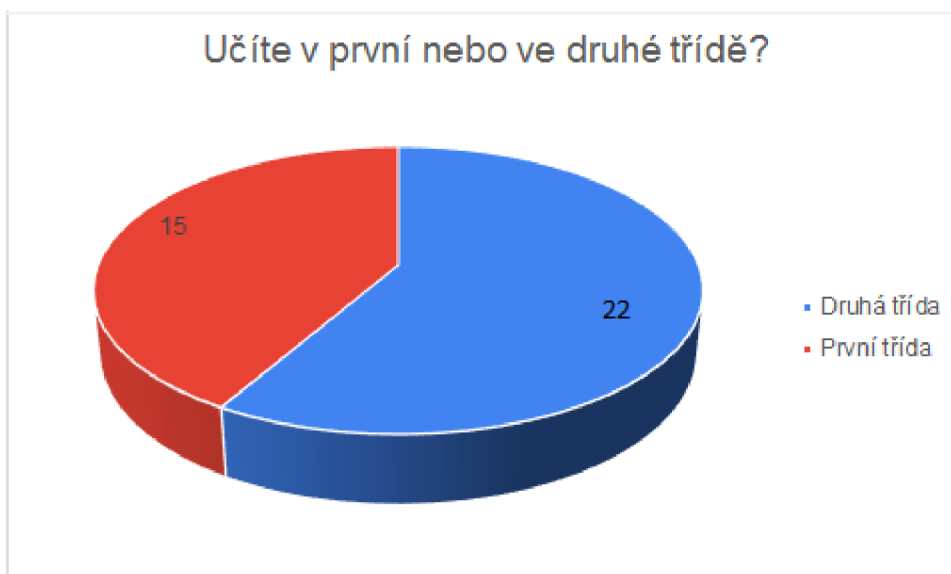
Obrázek 3: Grafické znázornění otázky: Kolik let praxe máte?

Obrázek 3 odpovídá na otázku zabývající se délkou praxe, kdy největší počet respondentů, tj. 21 má praxi delší jak 5 let. 11 respondentů pak má praxi do 5 let a 5 dotázaných jsou absolventi.



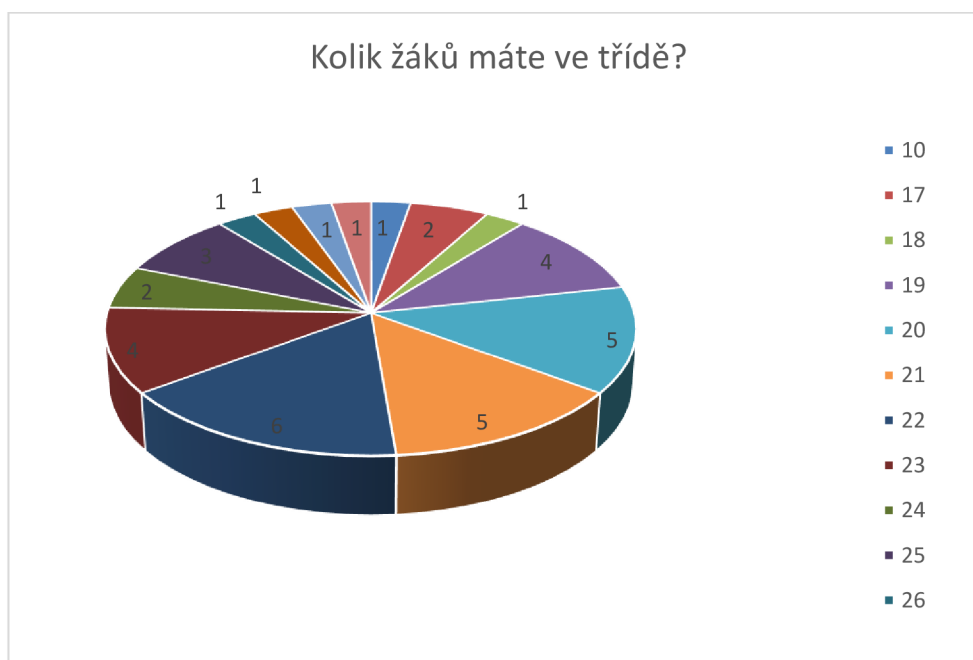
Obrázek 4: Grafické znázornění otázky: Kolik žáků má vaše škola?

Obrázek 4 popisuje množství žáků ve škole. 25 dotázaných základních škol má do 300 žáků, 7 pak do 500 žáků, 3 nad 500 žáků a 2 do 100 žáků.



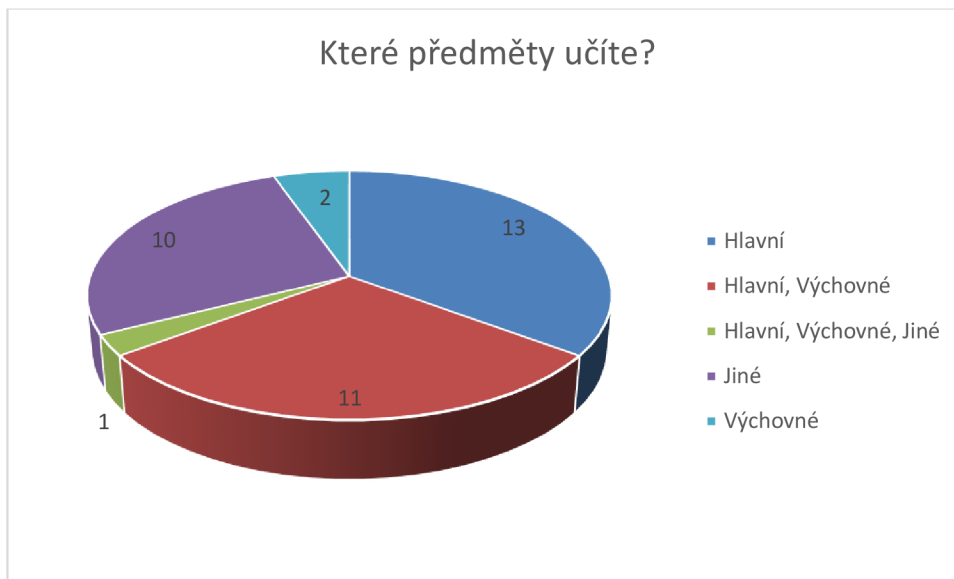
Obrázek 5: Grafické znázornění otázky: Učíte v první nebo ve druhé třídě?

Obrázek 5 říká, že 22 respondentů učí ve druhé třídě základních škol a zbylých 15 dotázaných v prvních třídách.



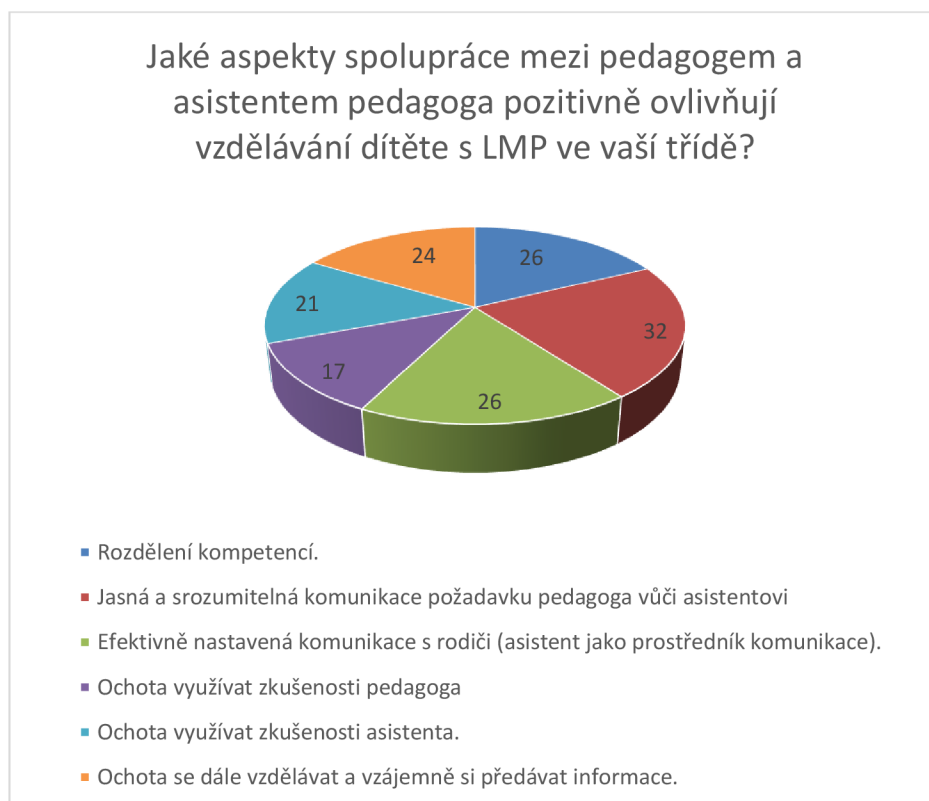
Obrázek 6: Grafické znázornění otázky: Kolik žáků máte ve třídě?

Obrázek 6 zodpovídá otázku týkající se počtu žáků ve třídě. Z grafu lze vyčíst, že nad 20 žáků ve třídě má 24 respondentů a zbylých.



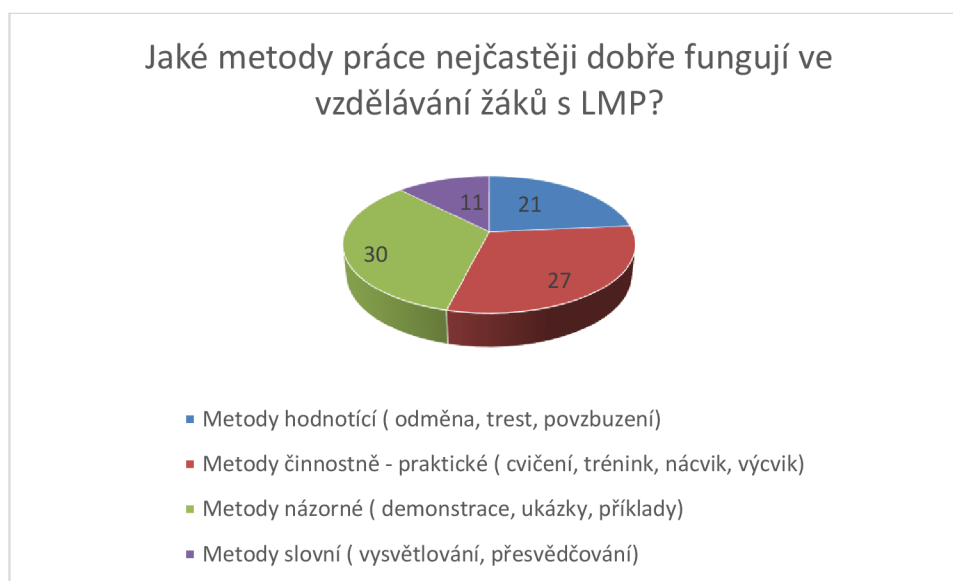
Obrázek 7: Grafické znázornění otázky: Které předměty učíte?

Obrázek 7 znázorňuje, které předměty daný pedagog vyučuje. Z výsledků vyplývá, že 13 z nich vyučuje hlavní, 11 pak vyučuje hlavní a výchovné předměty, 10 se zabývá výukou předmětů jiných než výchovných nebo hlavních, 2 vedou výuku pouze výchovných předmětů a 1 předměty hlavní, výchovné i jiné.



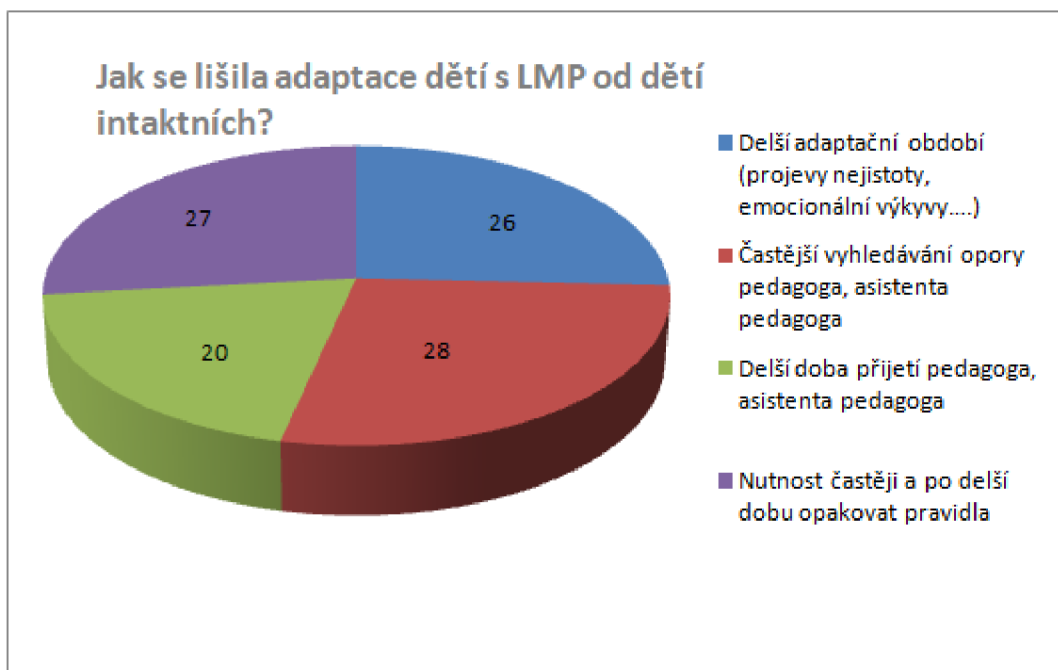
Obrázek 8: Grafické znázornění otázky: Jaké aspekty spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga pozitivně ovlivňují vzdělávání dítěte s LMP ve vaší třídě?

Obrázek 8 graficky znázorňuje odpovědi na otázku: Jaké aspekty spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga pozitivně ovlivňují vzdělávání dítěte s LMP ve vaší třídě? Z výsledků vyplývá, že ze 146 odpovědí (v dotazníku se jednalo o otázky s možností více odpovědí) nejvíce získala odpověď, že jako nejlepší možnost spolupráce je jasná a srozumitelná komunikace požadavku pedagoga vůči asistentovi, shodně po 26 zvoleních má efektivně nastavená komunikace s rodiči, kdy je asistent jako prostředník, a jasné rozdělení kompetencí. 24 zvolení pak měla ochota se dále vzdělávat a vzájemně si předávat informace. Možnost využívat zkušenosti asistenta získala 21 hlasů a 17 hlasů měla možnost ochota využívat zkušenosti pedagoga.



Obrázek 9: Grafické znázornění otázky: Jaké metody práce nejčastěji dobře fungují ve vzdělávání žáků s LMP?

Obrázek 9 graficky znázorňuje odpovědi na otázku: Jaké metody práce nejčastěji dobře fungují ve vzdělávání žáků s LMP? Z výsledků vyplývá, že z 89 odpovědí (v dotazníku se jednalo opět o otázky s možností více odpovědí) nejvíce hlasů (30) získala odpověď, že nejlépe fungující metodou vzdělávání žáků s LMP je metoda názorná. 27 hlasů získala metoda činnostná, 21 pak metoda hodnotící a po 11 hlasech dostala metoda slovní.



Obrázek 10: Grafické znázornění otázky: Jak se lišila adaptace dětí s LMP od dětí intaktních?

Obrázek 10 graficky znázorňuje odpovědi na otázku: Jak se lišila adaptace dětí s LMP od dětí intaktních? Z výsledků vyplývá, že ze 101 odpovědí (v dotazníku se jednalo opět o otázky s možností více odpovědí) nejvíce hlasů (28) získala odpověď, že rozdíl adaptace dětí s LMP od dětí intaktních spočívá v častějším vyhledávání opory pedagoga či asistenta pedagoga. 27 hlasů získalo nutnost častěji a po delší dobu opakovat pravidla, 26 pak delší adaptační období a po 20 hlasech delší doba přijetí pedagoga či asistenta pedagoga.

V dotazníku byla respondentům také položena otevřená otázka: Jaké metody z praxe se jim osvědčily při vzdělávání celé třídy, ve které je přítomen žák s LMP. Respondentům přijdou důležité zejména metody hodnotící a činnostně praktické. Důležitou roli dle nich také hraje vzájemná komunikace mezi žákem a pedagogem, kdy je za potřebí neustálé ověřování si pochopení zadaného úkolu, jasný a srozumitelný výklad a ověřování zpětné vazby. Při výuce dotazování používají názorné pomůcky (didaktické hry, hry s obrázky). Dále se ukazuje, že pro praxi jsou využívány také prvky Montessori pedagogiky.

V závěru dotazníku byla respondentům položena otevřená otázka: Jaké postupy jim dále pomáhají při podpoře vzdělávání. Základem je podle nich moderně vybavená učebna s interaktivní tabulí s výukovými programy, PC, notebooky. Možnost využívat speciálně-vzdělávací pomůcky (hry, speciální pracovní listy). Pro harmonickou spolupráci by také měly být využívány zkušenosti asistenta pedagoga tak, aby byla možnost efektivně využívat individuální výuku žáka s LMP. V učebně by měl být prostor pro individuální práci žáka s LMP

a asistenta pedagoga. Dále pak možnost využívat relaxační koutek. Důležité je také neustále udržovat zdravé klima třídy.

6.1. Stanovení předpokladů

Předpoklad I: Vliv začlenění dítěte s LMP do kolektivu – Děti přecházející společně z MŠ do ZŠ

Předpokládáme, že participanti označí faktor, kdy děti přecházejí společně z MŠ do ZŠ, jako důležitý pro začlenění dítěte s LMP do kolektivu.

Tabulka 3: Děti přecházející společně z MŠ

Hodnocení	Počet hlasů	Podíl v %
1	13	35
2	12	32
3	10	27
4	2	6
5	0	0

Vzhledem k faktu, že hodnocení v dotazníku probíhalo jako ve škole, tedy 1 nejvíce ovlivňuje a 5 nejméně ovlivňuje, můžeme hodnocení 1 a 2 požadovat za hlasy pro potvrzení předpokladu a hodnocení 4 a 5 za vyloučení stanoveného předpokladu. Z tabulky 3 tak lze určit, že známky 1 a 2 jsou zastoupeny v 67 %, známky 4 a 5 v 6 % a jako neutrální vyjádření je možné považovat známku 3, která získala 27 %. Lze tedy říci, že **Předpoklad I byl potvrzen.**

Předpoklad II: Vliv začlenění dítěte s LMP do kolektivu – Práce pedagoga se třídou, vysvětlení specifik a nastavení pravidel chování.

Předpokládáme, že participanti označí práci pedagoga se třídou, vysvětlení specifik a nastavení pravidel chování jako důležitý faktor pro začlenění dítěte s LMP do kolektivu.

Tabulka 4: Práce pedagoga se třídou, vysvětlení specifik a nastavení pravidel chování

Hodnocení	Počet hlasů	Podíl v %
1	16	43
2	13	35
3	6	16
4	2	6
5	0	0

Z tabulky 4 je patrné, že známky 1 a 2 jsou zastoupeny ve většinové míře tedy v 78 %, lze tedy **Předpoklad II potvrdit.**

Předpoklad III: Vliv začlenění dítěte s LMP do kolektivu – Spolupráce s metodikem prevence nebo školním psychologem

Předpokládáme, že účastníci označí jako důležitý faktor spolupráci s metodikem prevence nebo školním psychologem.

Tabulka 5: Spolupráce s metodikem prevence nebo školním psychologem

Hodnocení	Počet hlasů	Podíl v %
1	10	27
2	16	43
3	4	11
4	7	19
5	0	0

Z tabulky 5 vyplývá, že známky 1 a 2 jsou zastoupeny v 70 %, známky 4 a 5 v 19 % a neutrální známka 3 v 11 %. **Předpoklad III lze tedy potvrdit.**

Předpoklad IV: Vliv začlenění dítěte s LMP do kolektivu – Otevřená komunikace s dítětem s LMP a řešení nastalých situací

Předpokládáme, že účastníci označí jako důležitý faktor otevřenou komunikaci s dítětem s LMP a řešení nastalých situací při začleňování dítěte s LMP do kolektivu.

Tabulka 6: Otevřená komunikace s dítětem s LMP a řešení nastalých situací

Hodnocení	Počet hlasů	Podíl v %
1	21	56
2	11	29
3	1	3
4	2	6
5	2	6

Z tabulky 6 je patrné, že známky 1 a 2 jednoznačně převažují nad zbylým hodnocením, a to v poměru 85 % k 15 %. **Předpoklad IV je tedy potvrzen.**

Předpoklad V: Vliv začlenění dítěte s LMP do kolektivu – Komunikace, příprava rodičů intaktních žáků na situaci spolužáka s LMP

Předpokládáme, že participanti označí, že důležitým faktorem při začleňování dítěte s LMP do kolektivu je komunikace a příprava rodičů intaktních žáků na situaci spolužáka s LMP.

Tabulka 7: Komunikace, příprava rodičů intaktních žáků na situaci spolužáka s LMP

Hodnocení	Počet hlasů	Podíl v %
1	8	22
2	18	48
3	6	16
4	4	11
5	1	3

Tabulka č. 7 ukazuje, že **Předpoklad V může být potvrzen**, neboť známky 1 a 2 opět převyšují zbylá hodnocení hovořící pro zamítnutí hypotézy.

Předpoklad VI: Vliv začlenění dítěte s LMP do kolektivu – Využití třídnických hodin k podpoře dobrých sociálních vztahů ve třídě

Předpokládáme, že participanti označí, že důležitým faktorem při začleňování dítěte s LMP do kolektivu je využití třídnických hodin k podpoře dobrých sociálních vztahů ve třídě.

Tabulka 8: Využití třídnických hodin k podpoře dobrých sociálních vztahů ve třídě

Hodnocení	Počet hlasů	Podíl v %
1	13	36
2	11	29
3	11	29
4	1	3
5	1	3

Tabulka č. 8 říká, že známky 1-2 byly zastoupeny celkem v 65 %, známky 4-5 dosáhly 6 % a neutrální známka 3 pak byla zastoupena 29 %. **Předpoklad VI pak dle našich stanovených kritérií lze potvrdit.**

Předpoklad VII: Vliv začlenění dítěte s LMP do kolektivu – Rozvoj sociálních kompetencí u dětí v rámci vyučovaných předmětů

Předpokládáme, že participanti označí, že důležitým faktorem při začleňování dítěte s LMP do kolektivu je rozvoj sociálních kompetencí u dětí v rámci vyučovaných předmětů.

Tabulka 9: Rozvoj sociálních kompetencí u dětí v rámci vyučovaných předmětů

Hodnocení	Počet hlasů	Podíl v %
1	16	43
2	15	41
3	5	13
4	1	3
5	0	0

Z výsledků uvedených v tabulce č. 9 lze také považovat **Předpoklad VII za potvrzený**.

Známky 1-2 jsou totiž opět v převaze, respektive jsou zastoupeny v 84 %, zatímco známky 4-5 pouze ve 3 %. Ve 13 % je pak zastoupena neutrální známka 3.

Předpoklad VIII: Vliv začlenění dítěte s LMP do kolektivu – Specifická podpora sociálních dovedností žáka s LMP

Předpokládáme, že participanti označí, že důležitým faktorem při začleňování dítěte s LMP do kolektivu specifická podpora sociálních dovedností žáka s LMP.

Tabulka 10: Specifická podpora sociálních dovedností žáka s LMP

Hodnocení	Počet hlasů	Podíl v %
1	16	43
2	15	41
3	5	13
4	1	3
5	0	0

Vzhledem k faktu, že výsledky Tabulky č. 10 jsou totožné s Tabulkou č. 9, lze předpokládat stejný výstup, tedy **lze potvrdit Předpoklad VIII**.

Předpoklad IX: Vliv začlenění dítěte s LMP do kolektivu – Přizpůsobení metod práce se třídou jako prevence vyčlenění dítěte s LMP z kolektivu třídy

Předpokládáme, že participanti označí, že důležitým faktorem při začleňování dítěte s LMP je přizpůsobení metod práce se třídou jako prevence vyčlenění dítěte s LMP z kolektivu třídy.

Tabulka 11: Přizpůsobení metod práce se třídou jako prevence vyčlenění dítěte s LMP z kolektivu třídy

Hodnocení	Počet hlasů	Podíl v %
1	12	32
2	17	46
3	6	16
4	1	3
5	1	3

Tabulka č. 11 ukazuje, že známky 1 a 2 hovořící pro potvrzení Předpokladu IX dosáhly 78 %, zatímco známky hovořící proti potvrzení Předpokladu IX jsou pouze v 6 %. Zbýlých 16 % je pak přičteno známce 3. **Předpoklad IX je tedy potvrzen.**

Předpoklad X: Vliv začlenění dítěte s LMP do kolektivu – Plánování mimoškolních aktivit zaměřených na soudržnost kolektivu třídy

Předpokládáme, že participanti označí, že důležitým faktorem při začleňování dítěte s LMP do kolektivu je plánování mimoškolních aktivit zaměřených na soudržnost kolektivu třídy.

Tabulka 12: Plánování mimoškolních aktivit zaměřených na soudržnost kolektivu třídy

Hodnocení	Počet hlasů	Podíl v %
1	5	13
2	20	54
3	7	19
4	4	11
5	1	3

Tabulka č. 12 říká, že známky 1 a 2 získaly 67 %, neutrální známka 3 19 % a známky 4 a 5 14 %. **Lze tedy potvrdit Předpoklad X.**

6.2. Souhrnné hodnocení stanovených předpokladů

Tabulka 13: Souhrnné hodnocení stanovených předpokladů

Předpoklad	Počet hlasů hodnocení 1-2	Podíl v % hodnocení 1-2
IV – otevřená komunikace	32	85
VII – rozvoj sociálních kompetencí	31	84
VIII – specifická podpora dovedností	31	84
II – práce pedagoga se třídou	29	78
XI – prevence vyčlenění	29	78
III – spolupráce s metodikem	26	70
V – příprava rodičů	26	70
I – společné docházení od MŠ	25	67
X – mimoškolní aktivity	25	67
VI – třídnické hodiny	24	65

Participanti přikládali velký smysl otevřené komunikaci s dítětem s LMP a řešení nastalých situací. Číslo 1 a 2 vychází v 85 %. S propojením teorie a mé praxe se také přikláním k tomuto názoru. S dítětem je třeba komunikovat, rozebrat nastalou situaci. Nutno však v co nejkratším časovém úseku po daném problému. Hovořit jednoduše, stručně a tak, aby nám dítě porozumělo. Nutné je si u dítěte ověřit zpětnou vazbu. Odměnu či trest nelze odkládat na pozdější dobu.

Participanti dále přikládali číslem 1 a 2 v 84 % význam rozvoji sociálních kompetencí u dětí v rámci vyučovaných předmětů a specifické podpoře sociálních dovedností žáka s LMP. Po ověření si této problematiky dětí s LMP v praxi, považují, že je důležité této oblasti přikládat značný význam. U dětí s LMP jsou city po dlouhou dobu nedostatečně diferencované. Je potřebné, aby dítě zažívalo úspěch a cítilo bezpečí a jistotu. Dítě je třeba neustále motivovat a povzbuzovat. Dítě s LMP bývá emočně nevyrovnané. Pocity hněvu u něj bývají intenzivnější v porovnání s intaktními žáky. Žák s LMP po emočním vypětí snadno přechází k agresivnímu jednání. Druhým, extrémním opakem jsou u něj pozitivní emoce. Dítě je třeba vést k tomu, aby zvládalo každodenní situace běžného života (řešení problémů, respektu pravidel).

Číslem 1 a 2 v 78 % přikládali participaci významu přizpůsobení metod práce se třídou jako prevence vyčlenění dítěte s LMP z kolektivu třídy. Dále pak práci pedagoga se třídou, vysvětlení specifík a nastavení pravidel. Tato metoda práce se v praxi dle mého názoru velice pozitivně promítne hlavně ve vyšších ročnících. Dítě s LMP se postupem času začíná čím dál

více lišit od svých intaktních vrstevníků. Rozdíly ve vývoji jsou značné a je třeba pracovat se všemi žáky ve třídě, aby hlavně ve vyšších ročnících nedocházelo k častým konfliktům a omezily se na minimum.

Participantů přikládali číslem 1 a 2 v 70 % význam spolupráce s metodikem prevence a školním psychologem. Dále pak ve stejném procentu komunikaci a přípravu rodičů intaktních žáků na situaci spolužáka s LMP. Větší váhu bych však přikládala spolupráci s metodikem prevence. Metodik prevence však v praxi ve třídě působí ve značně omezeném čase. Hlavní a největší vliv má pedagog, který je s dětmi ve výuce po celou dobu výuky. Ke komunikaci s rodiči intaktních žáků se přikláním k názoru, že v praxi se i přes informace, které k rodičům intaktních žáků v rámci inkluze přicházejí, setkáváme stále spíše s negativními názory.

Číslem 1 a 2 v 67 % participaci přikládali význam plánování mimoškolních aktivit zaměřených na soudržnost kolektivu třídy. Dále pak společnému přechodu dětí s MŠ do ZŠ. Dle mého názoru a mé praxe přikládám společnému přechodu dětí z MŠ do ZŠ větší význam než participantů. Děti mají ve třídě kolem sebe kamarády, které znají a cítí se bezpečněji. Hlavně na malých školách na vesnicích, kde se většinou znají i s pedagogem. Mimoškolní aktivity stmelují kolektiv, ale časově jich však není možno naplánovat tolik, kolik by bylo potřeba.

Dále pak číslem 1 a 2 v 65 % participaci přikládají význam využití třídnických hodin k podpoře dobrých sociálních vztahů ve třídě. Třídnické hodiny jsou významné jako prevence rizikového chování žáků. Je třeba stanovit si cíl a zvolit efektivní metodu práce přiměřenou věku a mentalitě žáků. V praxi je však těchto hodin málo a nepřikládá se jim potřebný význam.

7. Doporučení pro praxi

Vzhledem k rostoucímu počtu žáků s lehkým mentálním postižením na základních školách běžného typu je potřeba zřídit v těchto školách pozice pro školní speciální pedagogy. Bylo by vhodné v těch třídách, ve kterých se vyskytují žáci se specifickými potřebami, obzvláště v prvních a druhých třídách zajistit, aby třídním učitelem byl právě pedagog se speciálně pedagogickým vzděláním. Je tedy nezbytné, aby vedení školy zajistilo potřebné podmínky pro inkluzivní vzdělávání tak, aby následná výuka probíhala bez nežádoucího dopadu na intaktní žáky.

V případě, že ve třídách bude přítomen asistent pedagoga, bylo by dobré, aby při jeho přijímacím řízení byl přítomen třídní učitel, aby se zamezilo možným antipatiím mezi nimi. Je také třeba, aby asistent pedagoga měl nejen požadovanou kvalifikaci, ale i dostatečné zkušenosti a osobnostní charakteristiky potřebné pro edukaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále je nezbytná spolupráce pedagogů s rodiči jak inkluzivních dětí, tak dětí intaktních. To je důležité zejména v tom ohledu, aby rodiče intaktních žáků byli srozuměni s potřebami inkluzivních žáků a vytvořili si tak potřebnou toleranci a pochopení. Takto je důležité uvést do problematiky i spolužáky inkluzivních dětí. Na místě je také trpělivost ostatních vyučujících.

Počet inkluzivních žáků ve třídě by měl být nejlépe volen tak, aby nebyla narušena plynulost výuky. Ve třídách s inkluzivními dětmi by měl pedagog nastavit jasná pravidla chování žáků tak, aby se eliminovala možná šikana a adaptace inkluzivních žáků byla co nejpřirozenější. K tomu by mohlo sloužit dostatečné množství třídnických hodin a také plánování mimoškolních aktivit zaměřených na soudržnost kolektivu třídy. Dále by bylo dobré naleznout fungující metody pro motivaci inkluzivních žáků. Mohlo by se jednat například o odměny v podobě možností častějších přestávek. Důležité také jsou vhodně zvolené metody výuky pedagogických pracovníků jako například různé demonstrace, ukázky, praktická cvičení či trpělivost s dovysvětlováním probíraného učiva. Nápomocny také mohou být různé didaktické pomůcky, dobře vybavená učebna, možnost individualizované výuky ve volné učebně či relaxační koutek.

Pro plně funkční vzdělávací systém je potřebné neustále vzdělávání a školení pedagogických pracovníků o nových metodách práce se žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Základní školy běžného typu s inkluzivními žáky by také měly nabízet poradenství

jak pro rodiče, tak i pro všechny žáky a pedagogy, tak aby byla možnost nabídnout pomocnou ruku a předávat zkušenosti.

ZÁVĚR

Hlavním cílem této práce bylo za pomoci vypracovaného dotazníku, kdy byli dotazováni pedagogičtí pracovníci základních škol, konkrétně vyučující v prvních a druhých třídách, odpovědět na otázky, které byly zaměřeny na faktory, jež ovlivňují efektivitu práce s dětmi s lehkým mentálním postižením. Práce se v teoretické části zabývala klasifikací mentálního postižení, charakteristikou stupně mentálního postižení, terminologií v psychopedii, speciálními vzdělávacími potřebami či poradenskými službami. Také je zde popsána problematika vzdělávání žáků s lehkým mentální postižením a legislativa. Pro správné pochopení výše uvedených témat bylo nutné nejen nastudování odborné literatury, ale také vhodné využití zkušeností z praxe. Získané zkušenosti se promítly také do praktické části práce, kdy za pomoci výsledků dotazníku byly potvrzeny či vyvráceny stanovené hypotézy.

Praktická část práce je tedy postavena na metodě získávání empirických informací, založená na nepřímém dotazování se respondentů. Kladené otázky se vztahovaly jak k jevům vnějším, tak k jevům vnitřním. Dotazník byl tvořen položkami otevřenými, uzavřenými a polouzavřenými. Dále byl tvořen škálovými a výčtovými položkami. Vzorek pedagogických pracovníků byl volen dle demografického kritéria, které je definováno Opavou a základními školami běžného typu do 15 km od ní vzdálených. Výběr respondentů byl prováděn metodou sněhové koule, neboť jejich výběr pochází z málo početných a obtížněji dostupných skupin.

Bylo zjištěno, že všechny výzkumné předpoklady byly potvrzeny. Z toho vyplývá, že faktory uvedené v dotazníku, tzn. například spolupráce s metodikem prevence nebo školním psychologem, plánování mimoškolních aktivit zaměřených na soudržnost kolektivu třídy, využití třídnických hodin k podpoře dobrých sociálních vztahů ve třídě či specifická podpora sociálních dovedností žáka s LMP, patří mezi faktory ovlivňující efektivitu práce s dítětem s lehkým mentálním postižením.

Za pomoci dotazníkového šetření byly zodpovězeny také další otázky, které se týkaly problematiky faktorů ovlivňující efektivitu práce s dítětem s LMP a také jimi byly blíže charakterizovány pracovní pozice a pracoviště respondentů, neboť i to může mít vliv na žáka s LMP. Výsledky tohoto průzkumu byly graficky znázorněny a popsány.

Práce byla napsána s cílem vymezit metody a formy, které se při výuce žáků na základních školách využívají a na které je nutné se při vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením ve škole zaměřit. Cíl byl naplněn, neboť práce přináší pohled a zkušenosti pedagogických pracovníků, kteří s žákem s LMP aktivně přicházejí do styku. Pro úspěšnou integraci a vzdělávání žáka s LMP v běžných základních školách je nezbytná především chuť pedagogické pracovníka rozvíjet zájem žáka s LMP o kvalitní vzdělávání, které ho bude těšit a naplňovat. Jak již bylo naznačeno, jedním z nejdůležitějších prvků je však samotná spolupráce rodičů, pedagogů a dalších odborníků, neboť bez jejich spolupráce není možné kvalitního inkluzivního vzdělávání dosáhnout.

Závěrem lze říci, že přínosem této bakalářské práce by mohlo být poskytnutí informací týkající se faktorů ovlivňující efektivitu práce s dítětem s lehkým mentálním postižením. Ze závěrečných výsledků výzkumu je možné stanovit závěry, jaký způsob práce pedagogičtí pracovníci preferovali a jaký způsob výuky se jim osvědčil. Tato zjištění by mohla být přínosná jako návod pro absolventy v oboru speciální pedagogika či pro asistenty pedagoga nebo samotné pedagogy, v jejichž třídách se žák s LMP nachází.

SEZNAM LITERATURY

- ADAMUS, Petr. *Vzdělávání žáku s mentálním postižením*. 1. Ostrava, 2019. ISBN 978-80-7599-069-3.
- BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3.
- FRANIOK, Petr. *Psychopedie 1* [online]. In.: 2014, s. 29-36 [cit. 2023-05-13]. Dostupné z: projekty.osu.cz
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. 2. Praha: grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
- KUBIŠOVÁ, Jaroslava. *Význam prožitku ve výtvarném vyjadřování u žáků s mentálním postižením: Diplomová práce*. Masarykova Univerzita. Brno, 2012.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- MITCHELL, David. *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies*. 1. Oxon: Taylor and Francis Group, 2008. ISBN 0-203-02945-3.
- MŠMT ČR. *Individuální vzdělávací plán*. [online] Praha, říjen, 2017. [cit. 6.1.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/44239/>
- MŠMT ČR. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online] Praha, červen, 2023. [cit. 6.1.2023]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.
- ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál, 2000. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-506-7.
- VALENTA, Milan. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5715-4.
- VALENTA, Milan, Oldřich MÜLLER, Marie VÍTKOVÁ, et al. *Psychopedie*. Šesté aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Parta, 2021. ISBN 978-80-7320-290-3.
- VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1.

VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení. 2.*, přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0378-2.

Vyhláška č.27/2016 Sb., O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2018, §1, [online] [cit. 2023-04-4]. Dostupné z:

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., O poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, 2018, [on-line] [cit. 2023-04-4]. Dostupné z:

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

Zákon č. 561/2004 Sb.- Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi* [online] [cit. 2023-04-4]. Dostupné z:

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

ŽIAKOVÁ, Katarína. *Ošetrovatelstvo teoria a vedecký výzkum. 2.* Martin sr: Osveta, 2009. ISBN 978-80-8063-304-2.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

DSM	Diagnostický a statistický manuál duševních poruch
ID	mentální postižení
IDD	mentální vývojové postižení
IQ	inteligenční kvocient
IVP	individuální vzdělávací plán
LMP	lehké mentální postižení
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
PPP	pedagogicko – psychologická poradna
RVP ZV	Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělání
SPC	speciálně pedagogické centrum
ŠPZ	školská poradenská zařízení
ŠVP	školní vzdělávací program
WHO	Světová zdravotnická organizace
ZŠ	základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Grafické znázornění otázky: Pracujete jako pedagog nebo asistent pedagoga?.....	50
Obrázek 2: Grafické znázornění otázky: Máte vystudovaný obor Speciální pedagogika?.....	50
Obrázek 3: Grafické znázornění otázky: Kolik let praxe máte?	51
Obrázek 4: Grafické znázornění otázky: Kolik žáků má vaše škola?.....	51
Obrázek 5: Grafické znázornění otázky: Učíte v první nebo ve druhé třídě?	52
Obrázek 6: Grafické znázornění otázky: Kolik žáků máte ve třídě?	52
Obrázek 7: Grafické znázornění otázky: Které předměty učíte?	53
Obrázek 8: Grafické znázornění otázky: Jaké aspekty spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga pozitivně ovlivňují vzdělávání dítěte s LMP ve vaší třídě?	53
Obrázek 9: Grafické znázornění otázky: Jaké metody práce nejčastěji dobře fungují ve vzdělávání žáků s LMP?.....	54
Obrázek 10: Grafické znázornění otázky: Jak se lišila adaptace dětí s LMP od dětí intaktních?.....	55

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Klasifikace mentálního postižení.....	9
Tabulka 2: Oslovené základní školy	49
Tabulka 3: Děti přecházející společně z MŠ	56
Tabulka 4: Práce pedagoga se třídou, vysvětlení specifik a nastavení pravidel chování.....	56
Tabulka 5: Spolupráce s metodikem prevence nebo školním psychologem	57
Tabulka 6: Otevřená komunikace s dítěte s LMP a řešení nastalých situací	57
Tabulka 7: Komunikace, příprava rodičů intaktních žáků na situaci spolužáka s LMP	58
Tabulka 8: Využití třídnických hodin k podpoře dobrých sociálních vztahů ve třídě	58
Tabulka 9: Rozvoj sociálních kompetencí u dětí v rámci vyučovaných předmětů	59
Tabulka 10: Specifická podpora sociálních dovedností žáka s LMP	59
Tabulka 11: Přízpůsobení metod práce se třídou jako prevence vyčlenění dítěte s LMP z kolektivu třídy	60
Tabulka 12: Plánování mimoškolních aktivit zaměřených na soudržnost kolektivu třídy	60
Tabulka 13: Souhrnné hodnocení stanovených předpokladů	61

PŘÍLOHY

DOTAZNÍK

Dobrý den, jmenuji se Markéta Školoudíková a jsem studentkou Speciální pedagogiky na Univerzitě Palackého v Olomouci. Ráda bych Vás touto cestou požádala o vyplnění krátkého dotazníku, který se stane součástí mé bakalářské práce. Děkuji Vám za váš čas.

***povinná otázka**

Pracujete jako pedagog nebo asistent pedagoga? *

- Pedagog
- Druhý pedagog ve třídě
- Asistent pedagoga

Máte vystudovaný obor Speciální pedagogika? *

- Vysoká škola - magisterské studium
- Vysoká škola- bakalářské studium
- V programu celoživotního vzdělávání
- Nemám

Kolik let praxe máte? *

- Absolvent
- Do 5 let
- Nad 5 let

Kolik žáků má vaše škola? *

- Do 100 žáků
- Do 300 žáků
- Do 500 žáků
- Nad 500 žáků

Učíte v první nebo ve druhé třídě? *

- První třída
- Druhá třída

Kolik žáků máte ve třídě? *

Vaše odpověď

Které předměty učíte? Možnost vyplnit více odpovědí. *

- Hlavní
- Výchovné
- Jiné

Kolik žáků s LMP máte ve třídě? *

Vaše odpověď

Jak se lišila adaptace dětí s LMP od dětí intaktních? Možnost vyplnit více odpovědí.

*

- Delší adaptační období (projevy nejistoty, emocionální výkyvy....)
- Častější vyhledávání opory pedagoga, asistenta pedagoga.
- Delší doba přijetí pedagoga, asistenta pedagoga.
- Nutnost častěji a po delší dobu opakovat pravidla.

Prosím vyplňte v následujících otázkách od 1(nejvíce) do 5(nejméně) jak uvedené faktory ovlivňují sociální začlenění dítěte s LMP do kolektivu třídy.

	1	2	3	4	5
Děti přecházejí společně z MŠ do ZŠ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Práce pedagoga se třídou, vysvětlení specifik a nastavení pravidel chování.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Spolupráce s metodikem prevence nebo školním psychologem.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Otevřená komunikace s rodiči dítěte s LMP a řešení nastalých situací.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Komunikace, příprava rodičů intaktních žáků na situaci spolužáka s LMP.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Využití třídnických hodin k podpoře dobrých sociálních vztahů ve třídě.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Rozvoj sociálních kompetencí u dětí v rámci vyučovaných předmětů.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Specifická podpora sociálních dovedností žáka s LMP.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Přizpůsobení metod práce se třídou jako prevence vyčlenění dítěte s LMP z kolektivu třídy.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Plánování mimoškolních aktivit zaměřených na soudržnost kolektivu třídy.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jaké aspekty spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga pozitivně ovlivňují vzdělávání dítěte s LMP ve vaší třídě? Možnost vyplnit více odpovědí. *

- Jasná a srozumitelná komunikace požadavku pedagoga vůči asistentovi.
- Rozdělení kompetencí.
- Efektivně nastavená komunikace s rodiči (asistent jako prostředník komunikace).
- Ochota se dále vzdělávat a vzájemně si předávat informace.
- Ochota využívat zkušenosti pedagoga.
- Ochota využívat zkušenosti asistenta.

Jaké metody práce nejčastěji dobře fungují ve vzdělávání žáků s LMP? Možnost vyplnit více informací.

- Metody hodnotící (odměna, trest, povzbuzení)
- Metody činnostně - praktické (cvičení, trénink, nácvik, výcvik)
- Metody názorné (demonstrace, ukázky, příklady)
- Metody slovní (vysvětlování, přesvědčování)
- Jiné: _____

Jaké metody z vaší praxe hodnotíte jako efektivní pro vzdělávání celé třídy, ve které je žák s LMP? (např. práce s názornými pomůckami, krátký výklad.....)

Vaše odpověď: _____

Jaké další postupy Vám pomáhají při podpoře vzdělávání ? (např. dobře vybavená učebna, relaxační koutek....)

Vaše odpověď

ANOTACE

Jméno a přímení:	Markéta Školoudíková
Katedra	Ústav speciálně pedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Petra Jurkovičová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název bakalářské práce:	Faktory ovlivňující efektivitu práce s dítětem s lehkým mentálním postižením
Název diplomové práce v anglickém jazyce:	Factors influencing the effectiveness of working with a child with a mild mental disability
Anotace bakalářské práce:	Bakalářská práce se věnuje faktorům ovlivňujících efektivitu práce s žáky s lehkým mentálním postižením. Teoretická část práce se zabývá klasifikací mentálního postižení, charakteristikou stupně mentálního postižení, legislativním vymezením a poradenskými službami. Praktická část se zaměřuje na kvantitativní šetření, jehož cílem bylo zjistit, jaké faktory ovlivňují práci s dítětem s lehkým mentálním postižením v Opavě a v obcích do 15 km od ní vzdálených.
Klíčová slova:	Mentální postižení, integrace, inkluze, asistent pedagoga, speciální pedagog
Anotace bakalářské práce v angličtině:	The bachelors thesis is dedicated to factors influencing the effectiveness of working with children with mild mental disabilities. The theoretical part of the work deals with classification of mental disability, characterization of degree of mental disability, legislative delineation and counseling services. The practical part focuses on a quantitative investigation to find out what factors influence working with a child with a mild mental disability in Opava and villages 15 km away from Opava.
Klíčová slova v angličtině:	Mental disabilities, integration, inclusion, teacher's assistant, special pedagogue.
Přílohy vázané v práci:	Dotazník
Rozsah práce:	64
Jazyk práce:	Český jazyk