



Bakalářská práce

Dítě s lehkou mentální retardací na prvním stupni ZŠ

Studijní program:

B0111A190016 Speciální pedagogika

Autor práce:

Michaela Hájková

Vedoucí práce:

ThDr. Kateřina Brzáková Beksová, Th.D.

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Liberec 2023



Zadání bakalářské práce

Dítě s lehkou mentální retardací na prvním stupni ZŠ

<i>Jméno a příjmení:</i>	Michaela Hájková
<i>Osobní číslo:</i>	P20000204
<i>Studijní program:</i>	B0111A190016 Speciální pedagogika
<i>Zadávací katedra:</i>	Katedra sociální práce a speciální pedagogiky
<i>Akademický rok:</i>	2021/2022

Zásady pro vypracování:

Cíl bakalářské práce: Popsat vzdělávací potřeby dítěte mladšího školního věku s lehkou mentální retardací, zjistit možnosti intervence při jeho edukaci na prvním stupni ZŠ.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Případová studie.

Při zpracování bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucí práce.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce: tištěná/elektronická
Jazyk práce: čeština

Seznam odborné literatury:

BENDOVIÁ, P., ZIKL, P., 2011. Dítě s mentálním postižením ve škole. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3854-3.
ČERNÁ, M., aj., 2015. Česká psychopedie. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3071-7.
ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I., 2011. Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče. 4. přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-889-0.
VÁGNEROVÁ, M., 2012. Psychopatologie pro pomáhající profese. 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0225-7
VALENTA, M., aj., 2009. Psychopedie. 4. aktual. a rozš. vyd. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-137-1.
VALENTA, M., aj., 2012. Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3829-1.

Vedoucí práce: ThDr. Kateřina Brzáková Beksová, Th.D.
Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Datum zadání práce: 3. dubna 2022
Předpokládaný termín odevzdání: 28. dubna 2023

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

PhDr. Pavel Kliment, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 13. června 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

7. července 2023

Michaela Hájková

Poděkování

Děkuji vedoucí práce ThDr. Kateřině Brzákové Beksové, Th.D., za její poskytnuté rady a odbornou pomoc při zpracování této bakalářské práce. Zároveň děkuji mé rodině za podporu a pochopení po celou dobu mého studia.

Anotace

Cílem této bakalářské práce je popsat vzdělávací potřeby dítěte mladšího školního věku s lehkou mentální retardací, zjistit možnosti intervence při jeho edukaci na prvním stupni ZŠ. V teoretické části bakalářské práce jsou vymezeny základní pojmy, diagnostika a etiologie. Popsán je i systém poradenské péče. Dále je definována školní zralost a připravenost, podpůrná opatření a používané speciálně pedagogické metody. Pro účely průzkumného šetření v empirické části práce byl zvolen kvalitativní průzkum. Průzkum byl realizován prostřednictvím případové studie. Cílem bylo popsat podpůrná opatření dívky s lehkou mentální retardací, zjistit edukační možnosti z pohledu učitelek a asistentky pedagoga a poukázat na podmínky vzdělávání na 1. prvním stupni ZŠ.

Klíčová slova

Lehká mentální retardace, vzdělávací potřeby, mladší školní věk, intervence, podpůrná opatření, individuální vzdělávací plán.

Annotation

The aim of this bachelor's thesis is to describe the educational needs of a child of younger school age with Mental Disability at Primary School, to identify the possibilities of intervention in his education at the first level of primary school. The theoretical part of the bachelor thesis defines the basic concepts, diagnosis and etiology of children with Mental Disability. Subsequently, the system of counselling care is discussed. Then school maturity and readiness, support measures and used special educational methods are defined. A qualitative survey was chosen for the exploratory research in the empirical part of the thesis. The survey was conducted through a case study. The aim was to describe the support measures of a girl with Mental Disability, to find out the educational possibilities from the perspective of teachers and teaching assistants, and to point out the conditions of education at the first primary school.

Keywords

Mental Disability, the educational, younger school age, interventions, support measures, individual education plan.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	10
ÚVOD.....	11
1 LEHKÁ MENTÁLNÍ RETARDACE	12
1.1 Diagnostika a etiologie LMR	15
1.2 Projevy a specifika dítěte mladšího školního věku s LMR.....	17
1.3 Poradenství v ČR pro děti s LMR.....	18
2 EDUKACE DÍTĚTE S LMR	21
2.1 Školní zralost a připravenost.....	21
2.2 Základní vzdělávání dětí s LMR.....	24
2.3 Podpůrná opatření	26
2.3.1 Plán pedagogické podpory (PLPP)	26
2.3.2 Asistent pedagoga	27
2.3.3 Individuální vzdělávací plán	28
2.3.4 Pedagogické intervence a speciálně pedagogická péče	29
2.4 Speciálně pedagogické přístupy	30
2.4.1 Úprava organizace, obsahu a hodnocení vzdělávání	31
3 EMPIRICKÁ ČÁST	33
3.1 Cíle a průzkumné otázky.....	33
3.2 Metodologické aspekty práce.....	33
3.3 Hlavní a doplňkové průzkumné metody	34
3.4 Prostředí průzkumu	35
3.5 Případová studie	35
3.5.1 Analýza případová studie.....	35
3.5.2 Vyšetření PPP 2018	36
3.5.3 Vyhodnocení podpůrných opatření 2019.....	38
3.5.4 Vyšetření SPC 2020.....	38
3.5.5 Vyhodnocení podpůrných opatření SPC 2021.....	42

3.6	Rozhovory s pedagogy dívky	43
3.6.1	Výsledky rozhovorů.....	43
3.7	Analýza výsledků činnosti	45
3.7.1	Početni úkony	45
3.7.2	Texty	46
3.7.3	Kresba	47
4	ZODPOVĚZENÍ PRŮZKUMNÝCH OTÁZEK A VYHODNOCENÍ CÍLŮ	48
4.1	Diskuze.....	50
4.2	Doporučení pro praxi	53
	ZÁVĚR	55
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	56
	SEZNAM PŘÍLOH.....	60
	PŘÍLOHY	

SEZNAM ZKRATEK

AJ	Anglický jazyk
AP	Asistent pedagoga
CNS	Centrální nervová soustava
ICT	Informační a komunikační technologie
IQ	Inteligenční kvocient
IVP	Individuální vzdělávací plán
LMR	Lehká mentální retardace
MKN-10	Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize
MKN-11	Mezinárodní klasifikace nemocí, 11. revize
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PLPP	Plán pedagogické podpory
PO	Podpůrná opatření
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SPC	Speciálně vzdělávací centrum
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
ŠVP	Školní vzdělávací program
TU	Třídní učitelka
ZŠ	Základní škola

ÚVOD

Mentální retardace patří mezi závažná postižení, která postihují rozumové schopnosti člověka, což se projevuje u vývoje dítěte primárně v tom, že jeho myšlení je nedostatečně rozvinuté a dítě má tudíž omezené schopnosti v oblasti učení. Dle Mezinárodní klasifikace nemocí MKN 11 (v současné době se připravuje schválení překladu, revize č. 11 zatím ještě neplatí) se tyto poruchy řadí do neurovývojových poruch. Mentální retardace označuje poruchu intelektového vývoje. Mezi další neurovývojové poruchy patří vývojové poruchy řeči nebo jazyka, poruchy autistického spektra, vývojové poruchy učení, vývojové poruchy motorické koordinace, poruchy pozornosti s hyperaktivitou aj. Žáci s lehkým mentálním postižením se mají právo vzdělávat v běžných základních školách.

Komplexní péče o jedince, kteří trpí mentálním postižením, zasahuje taktéž do oblasti jejich vzdělávání. Mentální retardace má vliv na celou osobnost člověka, což znamená, že se následně projevuje ve všech složkách osobnosti. Lze konstatovat, že mentální postižení má trvalý ráz, avšak i přesto mnohdy během života dochází u řady jedinců k určitému zlepšení.

1 LEHKÁ MENTÁLNÍ RETARDACE

Během posledních let zasáhly české školství dle Pivarče (2017 s. 5-7) dosti rozsáhlé změny, které se dotýkají primárně také speciální pedagogiky a pronikají jak do obsahové, tak strukturální a terminologické dimenze. Pojmu „**mentální retardace**“ se značně dotýká terminologická roztříštěnost. Velmi často se v odborné literatuře pojmy „mentální retardace“ a „mentální postižení“ využívají jako synonyma. Termín „mentální retardace“ nahradil dřívější označení mentálního postižení, která byla neetická a pejorativní. Bajo a Vašek (1994, s. 58) poukazují na to, že v letech 1952 až 1989 se v česko-slovenské odborné literatuře vyskytovalo až 20 analogických termínů např. duševně úchylní, rozumově chybní apod. V rámci odborného diskurzu se stále používá pojem „mentální retardace“, a to i přesto, že tento termín taktéž disponuje určitým pejorativním podbarvením a je eticky nekorektní. Ani termín „mentální retardace“ tudíž nelze dle Pivarče (2017, s. 12-14) vnímat jako neutrální z obsahového úhlu pohledu, a to proto, že má diskreditující a stigmatizující charakter, přičemž slovo „retardace“ je dosti často společností vnímáno jako hanlivé či dokonce jako nadávka, přitom označuje zpomalení.

Mírná porucha vývoje intelektu je stav, který vzniká během vývojového období. Je charakterizován významným podprůměrem intelektových funkcí a adaptivního chování, které jsou přibližně dvě až tři směrodatné odchylky pod průměrem dle odpovídajících normovaných standardizovaných a individuálně administrovaných testů nebo pokud nejsou tyto testy k dispozici, na základě vzájemně srovnatelných ukazatelů chování. Postižení jedinci často vykazují obtíže při získávání a porozumění složitým jazykovým konceptům a teoretickým dovednostem. Většina zvládá základní sebeobslužné, domácí a praktické činnosti. Osoby postižené lehkou poruchou intelektuálního vývoje mohou obecně v dospělosti dosáhnout relativně samostatného života a zaměstnání, ale mohou vyžadovat přiměřenou podporu (MKN-10 2023).

Bendová a Zikl (2011, s. 9-10) definují mentální postižení jako vývojovou poruchu, která se vyskytuje v interakci psychických funkcí různé hierarchie s variabilní ohraničeností a celkovou subnormální inteligencí, a je závislá na určitých činitelích např. nedostatku genetických vloh, porušení stavu anatomicko-fyziologické struktury a funkce mozku jeho zrání, nedostatečné nasycení základních psychických potřeb jedince,

emoční a kulturní faktory, deficitní učení, zvláštnosti vývoje motivace, typologie zvláštnosti vývoje osobnosti.

Mentální postižení je vývojová duševní porucha se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální a postnatální etiologií (Valenta a Müller 2022, s. 14-15). Jde o souhrnné označení, které se používá pro vrozené postižení rozumových schopností jedince a které se projevuje jeho neschopností porozumět svému okolí a flexibilně se mu v odpovídající míře přizpůsobit. Bendová a Zíkl (2011, s. 10) tak hovoří o neschopnosti jedince dosahovat odpovídajícího stupně intelektuálního vývoje. Mezi klíčové znaky mentálního postižení dle autorů patří nedostatečný rozvoj myšlení a řeči, omezená schopnost učení jedince, z čehož vychází mnohem obtížnější adaptace jedince na zcela běžné životní podmínky. Vágnerová (2014, s. 37-38) uvádí, že limitovaný rozvoj rozumových schopností je úzce provázán s mentálním postižením nebo se změnou schopností, potažmo odlišnostmi v rámci struktury osobnosti.

Pivarč (2017, s. 13) definuje mentální postižení jako postižení vývoje, které je vrozené či časně získané, a které podmiňuje významné omezení adaptivního fungování postiženého jedince v jeho sociálním prostředí. Za účelem diagnostiky mentálního postižení je žádoucí posoudit další faktory a aspekty osobnosti a proměnné, a proto je nutné pozornost orientovat např. na adaptační možnosti a schopnosti jedince v jeho sociálním prostředí a posoudit to, do jaké míry jedinec následně selhává v různých očekáváních svého sociálního prostředí.

Valenta aj. (2018, s. 32) poukazují na všeobecnou humanizaci vědních oborů v oblasti terminologie, což se dotklo již také mentálního postižení. Neustále se tudíž hledají nové termíny a pojmy, které by dokázaly ty stávající (s pejorativním nádechem) odpovídajícím způsobem nahradit, čímž však vzniká pojmová nejasnost. V některých zemích, ve kterých se hovoří anglicky, se místo termínu „mentální retardace“ tudíž používá termín „learning difficulty“, což znamená „výuková těžkost/obtíže“. Jde o všeobecný humanizační trend. Z důvodu humanizace tak byly z odborné literatury vypuštěny jednotlivé stupně mentální retardace – debilita, imbecilita, idiocie apod., a dále také pojmy, jako je „nevzdělanost“, „nevychovatelnost“. Ve slovnících se taktéž již nevyskytují

dle Valenty aj. (2018, s. 32-33) termíny, jako je „mentální defekt“ nebo „mentálně retardovaný“.

Valenta aj. (2018, s. 33) uvádí, že i přesto, že pojem „mentální postižení“ nemá status terminus technicus je všeobecně používán v pedagogické praxi. Právě v této oblasti má určitou legislativní oporu – vyhláška č. 72/2005 Sb., poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) aj. Ve zdravotnictví se pojmy „mentální postižení“ a „mentální retardace“ používaly jako synonyma, v oblasti školství byl tento pojem vnímán v mnohem širším rozsahu. Výkladový slovník speciální pedagogiky (Valenta 2015, s. 45) definuje mentální postižení coby zastřešující termín, který se vztahuje na všechny jedince s IQ pod hranicí 85, což jsou osoby s mentální retardací a osoby, které se ocitají v hraničním pásmu mentální retardace. Širší pojetí mentální postižení dle Valenty aj. (2018, s. 33) našlo oporu v rámci každodenní praxe, a to v případě žáků, kteří disponovali nižšími kognitivními schopnostmi, avšak neměli mentální retardaci. Dnes se pro tyto žáky používá pojem „oslabení kognitivního výkonu“. Následně je mentální postižení považováno jako synonymum pro mentální retardaci. Oslabení kognitivního výkonu Valenta aj. (2018, s. 34-35) označují jako takové snížení výkonnosti, které se nenachází na úrovni mentálního postižení, avšak dokáže znevýhodnit jedince v oblasti vzdělávání, a proto je spojováno s nutností indikace podpůrných opatření majících edukativní charakter.

Naopak dříve označované za mentálně retardované se nepovažují osoby, u kterých je vývoj rozumových schopností negativně ovlivněn jinými způsoby, než je poškození mozku. Může se jednat např. o výrazně nepodnětné prostředí a výchovné zanedbávání dříve označované za pseudooligofrenii, dnes tzv. zdánlivá MR, ve kterém děti vyrůstají, dále např. jedinci se smyslovým postižením, které pokud je odhaleno pozdě může způsobit zpoždění psychického vývoje, nebo závažné emoční poruchy. Při vhodně zvoleném pedagogickém působení lze tato vývojová zpoždění a kognitivní deficity dohnat a děti se pak dále vyvíjejí bez problémů (Švarcová-Slabinová 2011, s. 29).

1.1 Diagnostika a etiologie LMR

Bendová a Zíkl (2011, s. 10) poukazují na to, že mentální postižení je vývojová porucha, která postihuje duševní, sociální a tělesné složky osobnosti jedince, a proto vede k trvalému porušení jeho poznávacích schopností, což se promítá do oblasti učení se a vzdělávání. Je velmi důležité mentální postižení správně diagnostikovat. Pivarč (2017, s. 18-20) uvádí, že k diagnostice mentálního postižení je nutné detailně zhodnotit faktory osobnosti jedince a taktéž různé proměnné. Mezi důležitá diagnostická kritéria mentálního postižení lze zařadit dle 4. verze Diagnostického a statistického manuálu mentálních poruch Americké psychiatrické asociace tzv. souběžný deficit a poruchu adaptability jedince, a to minimálně ve dvou z těchto oblastí: komunikace, bydlení v domácnosti, péče o vlastní osobu, sociální a interpersonální dovednosti, sebeřízení, využití společenských zdrojů, funkční dovednosti, volný čas, páce, zdraví a bezpečnost.

Inteligenci je možné podle Valenty aj. (2017, s. 27-28) označit za schopnost učit se ze zkušenosti, užívat metakognitivní procesy, které dokážou učení zkvalitnit, a schopnost se flexibilně svému prostředí přizpůsobit. Měření inteligence se v praxi provádí dle tzv. paper-pencil testů, kde účastníci testu obdrží formulované úkoly, které mají následně vyřešit (Katz 2007, s. 11-15). Je jasné, že určité oblasti inteligence prostřednictvím této metody není možné postihnout – např. manuální dovednosti apod. Proto se využívá celá řada dalších metod, jako jsou např. testy ohýbání drátu apod. Dále lze hovořit o faktorově analytickém modelu inteligence či Gardnerovu multidimenzionálním modelu inteligence aj. Valenta aj. (2017) upozorňují na to, že hodnota IQ je pouze vodítkem při určování mentálního postižení jedince.

Mentální postižení prostupuje bezpochyby celou osobností postiženého jedince, přičemž nedochází pouze k omezení jeho rozumových schopností. Mentální postižení je značně podmíněno jak genetickými, tak neurobiologickými a exogenními patogenetickými faktory, přičemž jednotlivé vlivy se nachází ve vzájemné interakci (Pivarč 2017, s. 15-16). Co se týče etiologie mentálního postižení, dle Valenty aj. (2018, s. 63-65) Světová zdravotnická organizace prezentuje klasifikaci nemocí, a to včetně duševních poruch MKN (Mezinárodní klasifikace nemocí), přičemž od roku 1992 platí 10. revize, tedy MKN-10. Stupeň mentální retardace vychází z identifikace a posouzení struktury inteligence

a posouzení jeho schopnosti adaptability, kdy v potaz je brán orientačně taktéž inteligenční kvocient a míra zvládnání obvyklých sociálně-kulturních nároků na jedince (Valenta, aj. 2018, s. 35-38):

- F70 – lehká mentální retardace, IQ v rozmezí 50 až 69;
- F71 – středně těžká mentální retardace, IQ v rozmezí 35 až 49;
- F72 – těžká mentální retardace, IQ v rozmezí 20 až 34;
- F73 – hluboká mentální retardace, IQ v rozmezí do 19;
- F78 – jiná mentální retardace;
- F79 – nespecifikovaná mentální retardace.

Kromě stupně mentálního postižení je nutné rozlišovat taktéž postižené chování jedince, jako jsou např. afekty vzteku či sebepoškozování apod., což je dáno číslicí za tečkou s číslicí, která prezentuje stupeň postižení:

- 0 = žádné či minimální postižené chování;
- 1 = výrazně postižené chování, které vyžaduje již intervenci;
- 8 = jiné postižené chování;
- 9 = bez zmínky o postiženém chování (MKN-10 2023).

Pivarč (2017, s. 16-17) uvádí, že lehká mentální retardace (pásmo IQ 50 až 69), kdy je odhadovaný mentální věk dospělého 9 až 12 let, tvoří cca 70 % všech jedinců s mentálním postižením. Jde o nejlehčí stupeň postižení, kdy se téměř přidružená somatická postižení nevyskytují. Již v dětském věku v předškolním období se u těchto osob projevují určité psychologické zvláštnosti v jeho osobnosti – tedy přibližně ve 3 až 6 letech jedince. Nejvíce patrné jsou tyto zvláštnosti v okamžiku, kdy dítě nastoupí do základní školy. Zvládnání školních nároků je totiž dosti obtížné a velmi často tak u dítěte vyvolává úzkostné stavy či sklon k impulzním reakcím, jelikož jsou pro něj školní nároky značně vyčerpávající a pracné. Obtíže se vyskytují např. v jemné a hrubé motorice, mohou se objevit poruchy v rámci pohybové koordinace apod. V oblasti učení lze vyzorovat sníženou kapacitu dítěte, přičemž dítěti trvá mnohem delší dobu nácvik běžných dovedností a návyků. Pozornost dítěte bývá taktéž narušena – je více povrchní, nestálá a krátkodobá. Myšlení a řeč je více konkrétní a taktéž jednodušší.

1.2 Projevy a specifika dítěte mladšího školního věku s LMR

Bendová a Zikl (2011, s. 12) poukazují na to, že u dětí s lehkou mentální retardací lze pozorovat určité a velmi specifické zvláštnosti, které jsou ovlivněny ve velké míře stupněm mentální retardace, adaptabilitou dítěte a jeho sociálním zázemím, tedy výchovou v rodině i pedagogy. Vágnerová (2015, s. 292-296) tak nejdříve uvádí všeobecné charakteristické rysy dítěte s mentálním postižením, kam patří např.:

- porucha kognitivních procesů;
- infantilnost osobnosti;
- porucha vizuomotoriky;
- porucha pohybové koordinace;
- zvýšená závislost na rodičích/druhé osobě;
- pasivita;
- celková zpomalenost
- úzkostné stavy;
- sugestibilita a rigidita chování;
- nerovnováha v rámci aspirace a výkonu;
- citová vzrušivost a labilita v náladách apod.

Pivarč (2017, s. 16) poukazuje na to, že pro lehké mentální postižení je typická emocionální nezralost, sklon ke zkratkovitému jednání a sugestibilita. Bendová a Zikl (2011, s. 89) hovoří dále o schopnosti jedince užívat řeč účelně, a to v rámci každodenního života, přičemž děti s lehkou mentální retardací dokážou vést a udržovat konverzaci, komunikovat, začlenit se do svého sociálního prostředí, a to bez vážných potíží. Rozvoj řeči může být opožděn v porovnání s vývojovou normou a dospívá až na úroveň II. signální soustavy, což je schopnost zobecnit a abstrahovat. U těchto dětí však do určité míry vážne schopnost správného usuzování, a to může vlastní komunikační proces narušit. Potíže dětí s lehkou mentální retardací nastupují tedy při teoretické práci ve škole, a proto je nutné edukaci směřovat na rozvoj jejich schopností a tím do určité míry kompenzovat nedostatky. U dětí se velmi často objevuje nízká sebekontrola a problémy v rámci psaní a čtení.

U dětí s mentálním postižením se můžeme setkat s bazálními projevy, jako je zvýšená závislost na rodičích, infantilnost osobnosti, a s tím spojená rigidita, sugestibilita chování,

citová labilita a zvýšená potřeba uspokojení a jistoty, poruchy poznávacích procesů, poruchy mezosobnostních vztahů, komunikace spjatá s impulzivností, hyperaktivitou a zpomaleností chování a z nich vyplývající snížená přizpůsobivost k sociálním a školním požadavkům (Vítková 2020, s. 66).

1.3 Poradenství v ČR pro děti s LMR

V České republice jsou jedinci s lehkým mentálním postižením nejpočetnější skupinou v rámci celkové zdravotně postižené populace, přičemž dle Pastierikové (2020) právě děti s mentálním postižením potřebují pomoc a podporu v každodenním životě a činnostech, které provádí. Základní právní normou, která upravuje v České republice školní vzdělávání, je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Tento zákon v sobě musí reflektovat požadavky rozvíjející se demokratické společnosti, a proto kodifikuje rovný přístup ke vzdělávání pro všechny žáky, a to bez přítomnosti jakékoliv formy diskriminace. Pastieriková (2020) poradenství označuje za komplex poradenských služeb, které jsou určeny primárně pro specifické skupiny osob – zdravotně či sociálně znevýhodněné osoby, jejichž hendikep má trvalý charakter.

Cílem poradenství je dosažení maximální samostatnosti jedince a jeho zapojení do společnosti. Není směřováno jen vůči osobě se zdravotním postižením či znevýhodněním, ale i k dalším členům její rodiny a širšího sociálního prostředí (Pastieriková 2020). Autorka dále uvádí, že poradenství má v praxi různou formu a různou podobu, přičemž dle věku jej člení na poradenství v raném věku, v předškolním věku, ve školním věku, v adolescenci, v dospělosti a v období tzv. senia. Poradenství může být lékařské, profesní, edukační, právní, technické, psychologické, sociální, kurátorské, resocializační či pastorační apod. (Pastieriková 2020).

Poradenství, které probíhá ve školním věku, disponuje různými formami. Jedná se o činnosti třídního učitele a ředitele školy, činnosti školských a poradenských pracovníků, kam spadá činnost výchovného poradce, školního metodika prevence, školního psychologa a školního speciálního pedagoga, a dále o činnosti školských poradenských zařízení, tedy střediska výchovné péče, pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Výchovný poradce aktivně napomáhá v okamžiku, kdy mají žáci výchovné

problémy a taktéž žákům poskytuje poradenskou pomoc jak v oblasti výběru dalšího vzdělávání, tak v oblasti profesního růstu. Činnost výchovného poradce spočívá v pomoci při integraci a v pomoci v oblasti informační a metodické (Zákon č. 561/2004 Sb., Příloha č. 1). Školní metodik prevence se dle Pastierikové (2020) aktivně angažuje v metodické a preventivní činnosti, přičemž se podílí na tvorbě preventivních programů na základních školách, potažmo na jejich realizaci. Jedná se např. o prevenci záškoláctví, šikany, krádeží, závislostního chování apod. Kromě toho, že je k dispozici žákům, poradenské služby poskytuje i pedagogickým pracovníkům. Neméně významná je činnost školního psychologa, jehož zaměstnání není dle Knotové (2014, s. 57-59) na českých základních školách samozřejmostí. Psycholog působí přímo ve škole a má za úkol diagnostikovat děti, které mají výukové či výchovné problémy. Jeho další činnost spočívá v integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, přičemž psycholog dokáže preventivně působit na školní neúspěch žáka. Školní speciální pedagog je v rámci své činnosti zaměřen primárně na depistáž žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, na jejich diagnostiku a intervenci (Pastieriková 2020).

Školská poradenská zařízení žákům zajišťují diagnostickou, informační, metodickou a poradenskou činnost, dále poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou činnost apod. (Valenta 2013, s. 205-206). Tato zařízení aktivně spolupracují taktéž s orgány sociálně-právní ochrany dětí. Pastieriková (2020) hovoří o tom, že středisko výchovné péče lze označit za velmi specifické a státem podporované školské zařízení, které žákům poskytuje preventivně výchovnou péči, přičemž cílem je nejenom předcházet vzniku, ale bránit rozvoji negativních projevů chování žáků a předcházet tudíž narušení jejich zdravého vývoje. Pedagogicko-psychologická poradna poskytuje služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou pomoc a speciálně pedagogickou při výchově a vzdělávání žáků. Činnost poradny se uskutečňuje ambulantně na pracovišti poradny a návštěvami zaměstnanců právnické osoby vykonávající činnost poradny ve školách a školských zařízeních (Vyhláška č. 72/2005 Sb.). Speciálně pedagogické centrum poskytuje poradenské služby zejména při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem. Jelikož se jedná o centrum pro osoby s mentálním

postižením, je nutné vymezit jeho základní činnosti směrem k této skupině žáků (Pastieriková 2020):

- identifikace a vyhledávání žáků se zdravotním postižením;
- tvorba plánu péče o tyto žáky;
- diagnostika žáka;
- přímá práce s žáky, a to jak individuální, tak skupinová;
- sociálně-právní poradenství;
- metodická činnost, která je určena pro zákonné zástupce a pedagogy;
- aktivní podpora vývoje žáků;
- doporučení individuálních vzdělávacích plánů;
- efektivní koordinace veškerých činností.

Mezi služby, které SPC poskytují žákům s mentálním postižením, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením vzdělávajícím tyto žáky řadíme např. individuální speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku pro účely stanovení podpůrných opatření a v případě potřeby i zpracovávání návrhů na vzdělávání žáka ve třídě zřízené pro žáky s mentálním postižením, podporu všestranného rozvoje dětí, žáků a studentů s potřebou podpůrných opatření zahrnující podporu rozvoje hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky, sebeobsluhy, sociálních vztahů, estetického vnímání, slovní zásoby, systematický rozvoj slovní zásoby a dílčích strategií učení, rozvoj pozornosti žáků, přípravu na zařazení do výchovně vzdělávacího procesu, využívání různých druhů podpůrných terapeutických postupů, zejména arteterapie a muzikoterapie, individuální programy k rozvoji percepčních oblastí a motoriky s ohledem na individuální potřeby zahrnující koncept bazální stimulace, ergoterapeutické prvky a stimulační programy aj. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., Příloha č. 2).

2 EDUKACE DÍTĚTE S LMR

U dětí s lehkou mentální retardací je vhodné zaměřit pozornost na výchovu a vzdělávání v oblasti rozvoje dovedností a kompenzace nedostatků. Jedním ze základních úkolů edukace žáků s mentálním postižením je vybavit je triviem, což znamená naučit je základům čtení, psaní a počítání. Úspěšné zvládnutí tohoto trivia má velký význam pro jejich orientaci v praktickém životě (Valenta, aj. 2018, s. 354).

2.1 Školní zralost a připravenost

Zahájení školní docházky patří v životě každého dítěte mezi důležité životní sociální mezníky. Dle Bednářové a Šmardové (2022, s. 1-2) je nástup do školy jakýmsi završením dosavadního vývoje dítěte a jeho vstupem do zcela nové životní fáze. Zatímco v předškolním věku je kladen obrovský důraz na přirozenost, ve školním věku se situace již mění. Autorky dále uvádějí, že při nástupu do první třídy se děti navzájem liší, a to nejenom z hlediska své fyzické vyspělosti, ale taktéž z hlediska tzv. kognitivních předpokladů, tedy v oblasti zralosti a připravenosti na zahájení školní docházky, což výrazně determinuje také rodinné a sociální prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Další rozdíly jsou v samotných základních školách a třídách.

V odborné literatuře existuje řada definic školní zralosti a připravenosti. Jednu z nich uvádí např. Pugnerová a Dušková (2019, s. 13-14) – školní zralost lze vnímat jako takový stupeň vývoje duševních a tělesných schopností a dovedností dítěte, který je považován za nutný a klíčový předpoklad úspěšného zvládnutí školních požadavků, které jsou na dítě kladeny. V rámci školní zralosti jsou posuzována následující somatopsychická kritéria: tělesná, kognitivní, emoční a sociální. Školní připravenost Pugnerová a Dušková (2019, s. 14) definují jako rozvoj dítěte, který vychází z vnějších a vnitřních vlivů, což jsou tzv. socializační činitelé. V okamžiku, kdy není dítě zralé na vstup do základní školy, může velmi snadno ztratit duševní rovnováhu a může tak dojít k narušení jeho psychického a tělesného vývoje.

Školní zralost je dosažení takového stupně vývoje v oblasti mentální, fyzické a emocionálně-sociální, kdy je dítě již schopno aktivně se účastnit výchovně-vzdělávacího procesu či je schopno se jej účastnit s minimálními obtížemi, s radostí a taktéž

s dychtivostí. Školní připravenost poté autorky definují jako kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, somatické a pracovní, které každé dítě získává prostřednictvím učení, dále díky sociální zkušenosti apod. Schopnosti související se školní připraveností mají podobu sebevědomí, zvědavosti, sebeovládání, schopnosti jednat s určitým cílem, schopnosti pracovat s ostatními, schopnosti komunikovat či schopnosti aktivně spolupracovat apod. Při posuzování školní zralosti je nutné brát v potaz somatický vývoj, zdravotní stav, úroveň práce schopnosti, úroveň vyspělosti kognitivních funkcí a v neposlední řadě také úroveň znalosti osobnosti (Bednářová a Šmardová 2022, s. 2-4).

Jucovičová a Žáčková (2014, s. 24) uvádí, že školní zralost je ve své podstatě způsobilostí dítěte k absolvování školní výuky, a proto předpokládá zajisté určitou úroveň rozvoje jazyka a myšlenkových operací, dále schopnost aktivní pozornosti a soustředění, přičemž důležitá je taktéž určitá úroveň sociálních dovedností. V okamžiku, kdy se stane dítě součástí školní docházky dříve, než je zralé, vede to ke ztrátě jeho sebedůvěry, regresi a neurotizaci. Školní zralost je tudíž stav, který souvisí se způsobilostí začít školní docházku. Je nutné zmínit, že dle autorek není však fyzická způsobilost klíčovým a ani dominantním faktorem. Jedná se o faktor, který je velmi podstatný, protože když je dítě po fyzické a zdravotní stránce školsky zralé, je více odolné vůči zátěži a únavě, taktéž může mít i vyšší obranyschopnost organismu. Kromě toho je klíčová psychická způsobilost dítěte, která vychází ze „zrání“ organismu – centrální nervové soustavy. Velmi často bývá v odborné literatuře pojem „školní zralost“ s pojmem „školní připravenost“ zaměňován, avšak je žádoucí tyto dva pojmy oddělovat. Nejsou totiž zcela totožné. Zatímco školní zralosti je dle Jucovičové a Žáčkové (2014, s. 24-25) podmíněna biologickým zráním dítěte, školní připravenost je kompetencí, která závisí na učení a na okolním prostředí. Proto je školní připravenost ve velké míře ovlivněna učením, výchovou a působením vlivů sociálních prostředí.

Diagnostika školní zralosti u dětí s mentálním postižením vychází z diagnostiky předchozích vývojových období. Z hlediska zařazení dítěte do vzdělávání jsou důležité informace o: příčině vzniku mentálního postižení (rozdíl mezi organickým postižením CNS a Downovým syndromem), závažnosti mentálního postižení (důležité z hlediska volby přiměřené formy vzdělávání), současné přítomnosti dalších zdravotních postižení, dosavadním průběhu vývoje v předchozích obdobích, kvalitě osobního psychomotorického

tempa, přístupu k řešení úkolů (míra samostatnosti a schopnost aplikovat naučené v praktickém životě), úrovni komunikačních schopností (jednoduchá verbální komunikace, augmentativní či alternativní komunikace), úrovni samostatnosti v sebeobsluze (resp. míře nutné dopomoci), schopnosti sociální přizpůsobivosti (zařazení do kolektivu vrstevníků, spolupráce s pedagogem, schopnost autoregulace, dodržování norem apod.), stabilitě a úrovni emoční oblasti (projevy dráždivosti, impulzivity, negativismu, agrese a autoagrese aj.) (Vítková 2020, s. 67).

Nejvíce dětí je diagnostikováno při zápisu nebo nástupu do školy. Důvodem je, že většina nenavštěvuje předškolní zařízení a dále fakt, že nejvýraznější problémy se projeví v období školní docházky: konkrétní mechanické myšlení, omezená schopnost logického myšlení, slabší paměť, nedostatečná analýza a syntéza, opožděný vývoj jemné a hrubé motoriky. Porucha pohybové koordinace, zpomalený vývoj sociálních dovedností, v emocionální oblasti afektivní labilita, impulzivnost, úzkostnost a zvýšená sugestibilita (Bazalová 2014, s. 19).

V současné době je možné přihlásit žáka ke školní docházce i bez jeho přítomnosti u zápisu, prostřednictvím zákonného zástupce, což vede k tomu, že pokud si v mateřské škole učitelé nevšimnou a rodiče nemají pocit, že je vývoj jejich dítěte opožděný, respektive nedochází v předškolním věku např. na logopedii, není mentální retardace jasně rozpoznatelná. Poté vše záleží na depistáži pedagoga v 1. ročníku ZŠ.

Zápis k povinné školní docházce se skládá z formální části a, je-li při zápisu přítomno i zapisované dítě a souhlasí-li s tím zákonný zástupce dítěte, rovněž z rozhovoru a případně dalších činností s dítětem. Zákonný zástupce dítěte může být přítomen u všech součástí zápisu (Vyhláška č. 48/2005 Sb., § 3a).

Školní nezralost či spíše nepřipravenost může mít různé příčiny. Je potřeba rozlišit, zda jde o faktory, které brzdí duševní zrání pouze dočasně např. nepodnětné výchovné prostředí, trvale nebo faktory, které způsobují trvalý či obtížně kompenzovatelný handicap pro integraci (Černá 2015, s. 160).

Na školní zralost a připravenost má mentální postižení dítěte zásadní vliv. Slowík (2022, s. 59-60) uvádí, že i v případě dětí s lehkou mentální retardací má diagnostika školní zralosti a školní připravenosti důležitý význam. Vývojovou zralost, která je nutná pro školní vzdělávání, nelze u dítěte výrazně ovlivnit, avšak to, co ovlivnit lze, je dobrá

a účinná příprava znevýhodněného dítěte na vstup do základní školy. Jde o klíčový předpoklad k tomu, aby dítě s mentálním postižením tento zásadní a důležitý životní zlom zvládlo co nejlépe. Slowík (2022, s. 66) dále hovoří o tom, že diagnostika školní zralosti a připravenosti je součástí komplexního diagnostického přístupu, ve kterém zastává důležitou roli speciálně-pedagogické odborné vyšetření, které je velmi často uskutečňováno v pedagogicko-psychologických poradnách či ve speciálně-pedagogických centrech. Pozornost ze strany odborníků je dle autora zaměřena např. na motoriku dítěte, jeho komunikaci, rozumové schopnosti, laterální faktory, ale i chování dítěte či jeho tělesné a psychické charakteristiky.

Zápis k povinné školní docházce se skládá z formální části a, je-li při zápisu přítomno i zapisované dítě a souhlasí-li s tím zákonný zástupce dítěte, rovněž z rozhovoru a případně dalších činností s dítětem. Zákonný zástupce dítěte může být přítomen u všech součástí zápisu (Vyhláška č. 48/2005 Sb., § 3a). Rodičům poté může být doporučena konzultace ve školském poradenském zařízení, příp. se jedná o odkladu školní docházky.

2.2 Základní vzdělávání dětí s LMR

Jednou ze základních priorit v rámci základního vzdělávání v České republice je zajisté zajištění rovnosti příležitostí ke vzdělávání, a to pro všechny jedince. Jde tedy o zásadní předpoklad poukazující na úspěšnost vzdělávací politiky. *Cílem vzdělávání je základními a nepostradatelnými kompetencemi vybavený a motivovaný jedinec, který dokáže v co nejvyšší míře využít svůj potenciál v dynamicky se měnícím světě ve prospěch jak svého vlastního rozvoje, tak s ohledem na druhé a ve prospěch rozvoje celé společnosti. Cílem je tudíž snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů* (Fryč, aj. 2020, s. 5).

I přesto, že je možné dle Fryče aj. (2020, s. 19) v posledních letech vysledovat velký posun vedoucí k odstranění formálních a neformálních bariér v oblasti vzdělávání, stále jsou zde určité nerovnosti, které ve vzdělávání přetrvávají. Vzdělávací systém musí poskytovat spravedlivé a rovné šance na přístup ke vzdělávání všem žákům.

Do popředí zájmu však vstupuje v posledních letech bezpochyby integrace, která může být individuální či skupinová. *Pojmem integrace se označuje stav, kdy se postižený jedinec*

začleňuje zpět do společnosti, ze které byl předtím na základě svého postižení vyčleněn, tedy segregován. Školní integrace tedy znamená i integraci sociální (Speciální pedagogika 2018). Na integraci těchto žáků musí být připravena však nejenom škola, ale i rodina žáka, spolužáci, pedagogové i asistenti pedagoga. Jen tak může být následně integrace zdařilá a efektivní (Speciální pedagogika 2018). Důležitým činitelem při začlenění dítěte do jakékoliv školy je princip přirozeného prostředí, tzn. faktory a okolnosti, které je potřeba zvážit předem.

Bendová a Zikl (2011, s. 31-37) poukazují na to, že dnes stále mohou žáci s lehkým mentálním postižením využít jednu ze základních forem vzdělávání, a to integraci v běžné základní škole či se mohou vzdělávat ve škole, která pro ně byla samostatně zřízená.

Sít speciálních škol a speciálních školských zařízení pro děti a žáky s mentálním postižením je tvořena především mateřskou školou speciální, základní školou, základní školou speciální, praktickou školou a odborným učilištěm. Jednotlivé žáky s mentálním postižením mohou v rámci integrace přijímat, eventuálně pro ně samotné třídy všech uvedených institucí, i běžné mateřské, základní a střední školy (Valenta 2018, s. 122).

I pro žáky s mentálním postižením fungují školní družiny, školní kluby apod. Základní škola pro žáky s mentálním postižením, což je škola zřízená dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), je zařízením určením taktéž pro žáky s lehkým mentálním postižením. Valenta aj. (2018, s. 124) dále hovoří o tom, že zmíněné základní školy se příliš neliší od běžných základních škol, jelikož jejich organizace, ale i struktura a učební plány jsou velmi podobné. Rozdíly, které zde tudíž existují, mají spíše jen kvalitativní povahu. Docházka je v délce 9 let, přičemž škola je členěna na první a druhý stupeň. Vzdělávání je tudíž na obou stupních uskutečňováno dle školních vzdělávacích programů (ŠVP) a pokud žák splní podmínky výsledkem je ukončené základní vzdělání.

Hlavní potíže se u těchto žáků obvykle projevují při učení. Mnozí z nich mají specifické problémy se čtením a psaním. Žákům s mentálním postižením velmi prospívá výchova a vzdělávání zaměřené na rozvíjení jejich dovedností a kompenzování nedostatků. Žáci s lehkým mentálním postižením potřebují více času a více pozornosti, aby dospěli k dosažení svých výsledků v učení (Vítková 2020, s. 100).

2.3 Podpůrná opatření

Žáci s lehkým mentálním postižením patří do skupiny žáků se **speciálními vzdělávacími potřebami**. Definicí těchto žáků prezentuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření* (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16). Pod termínem „**podpůrné opatření**“ si lze představit veškeré nutné úpravy v oblasti vzdělávání a školských službách, které musí plně odpovídat nejenom zdravotnímu stavu žáka, ale také kulturnímu prostředí a životním podmínkám žáka. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají v České republice právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření ze strany základní školy (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16). Podpůrná opatření mají v praxi základních škol různou podobu. Může se tudíž jednat o poradenskou pomoc školy či školského poradenského zařízení, úpravu organizace, obsahu, hodnocení, metod a forem vzdělávání či úpravu podmínek, které jsou aplikovány pro přijímání ke vzdělávání. Dále jde také o použití kompenzační pomůcek, speciálních učebnic nebo využití asistenta pedagoga (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16).

2.3.1 Plán pedagogické podpory (PLPP)

Plán pedagogické podpory (PLPP) zpracovává škola v prvním stupni podpůrných opatření s cílem podpořit žáka, u kterého se projevují mírné obtíže ve vzdělávání, jako je například pomalejší tempo práce, drobné obtíže v koncentraci pozornosti, ve čtení, psaní či počítání a je potřeba úpravy školní výuky a domácí přípravy, metod, organizace a hodnocení nebo podpora zapojení do kolektivu, ale nejsou zde nutná podpůrná opatření vyššího stupně.

PLPP obsahuje stručný popis obtíží žáka, změn v postupech, metodách a organizace výuky, a hodnocení žáka. Stanovuje cíle a způsoby vyhodnocování účinnosti podpory a naplňování plánu. Popis má být stručný a je záznamem pro všechny pedagogy, kteří s žákem pracují. S PLPP je seznámen žák, zákonný zástupce žáka a všichni vyučující (MŠMT 2023).

2.3.2 Asistent pedagoga

Všechny vyspělé státy, tedy i Česká republika, usilují o to, aby vytvořila vzdělávací systém, který je založený na rovných příležitostech, a to včetně odpovídajících podmínek pro vzdělávání každého žáka. Právě povolání **asistenta pedagoga** patří k hlavním nástrojům, které se v praxi používají pro podporu společného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základních školách. S asistenty se v českých školách lze setkat již delší dobu a nejedná se tudíž o nic zcela nového či neznámého, ba naopak. Již od 90. let 20. století mohli pedagogové na školách s asistenty pedagoga spolupracovat. Pod termínem „asistent pedagoga“ tato pracovní pozice v České republice existuje až od roku 2004. Profese se ve své celkové historii neustále měnila a stále mění (Hájková 2018, s. 5). Na samotném počátku asistenta pedagoga disponoval spíše administrativní rolí. Postupně začal však napřímo s žáky pracovat, podporovat je v oblasti výuky a v tom, aby překonali existující bariéry, se kterými se dnes a denně žáci s mentálním postižením setkávají a musí jim čelit. Dnes je již profese asistenta pedagoga vnímána jako forma podpůrného opatření v rámci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Hájková 2018, s. 6-7). Jeho hlavní role spočívá dle zákona taktéž v poskytování podpory pedagogovi při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Čadilová a Žampachová (2021, s. 10) uvádí, že asistenti pedagogů jsou postupně zapojováni do všech součástí chodu základní školy. V užším slova smyslu práce asistenta pedagoga však stále spočívá v podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Asistent pedagoga je právoplatným členem pedagogického sboru. S vyučujícím učitelem tvoří pedagogický tým, který plánuje, realizuje a hodnotí vzdělávací proces v dané třídě. Asistent pedagoga vykonává činnost pod vedením učitele, který mu v zájmu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami sdělí úkoly týkající se vzdělávání tohoto žáka či ostatních žáků ve třídě (s postižením i bez postižení). V odůvodněných případech vykonává individuální práci se žákem i mimo prostor samotné třídy, bez účasti vyučujícího i spolužáků. Pokaždé je nutné mít na vědomí naplňování speciálních vzdělávacích potřeb žáka i potřebu přirozených sociálních kontaktů. Asistent pedagoga může pozitivně ovlivňovat třídní klima a tím podpořit přijetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami kolektivem třídy. Je důležitým účastníkem také v komunikaci školy a rodiny žáka. AP nevykonává za žáka ty činnosti, které může realizovat sám. Jeho úkolem je podporovat

žáka v samostatnosti, učit jej dovednostem, které povedou ke snižování závislosti na ostatních osobách. AP nikdy nemůže za žáka plnit jeho školní výstupy (Katalog podpůrných opatření 2023).

2.3.3 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plány (IVP) je dalším z podpůrných opatření. *IVP je jedním z podpůrných opatření, které slouží k podpoře vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním. Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu (ŠVP) příslušné školy a je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka (MŠMT ČR 2022).*

IVP je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, přičemž vychází ze školního vzdělávacího programu a je součástí dokumentace žáka ve školní matrice. IVP obsahuje druhy a stupně podpůrných opatření, identifikační údaje žáka či údaje o pedagogických pracovnících, dále informace o úpravách obsahu vzdělávání, časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání, úpravách metod a forem výuky a hodnocení žáka a informace o případné úpravě očekávaných výstupů vzdělávání žáka (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 3). Dále IVP prezentují hlavní cíle vzdělávání žáka, výčet jednotlivých předmětů a časové i obsahové rozložení učiva. Ještě je nutné zmínit, že IVP obsahuje taktéž seznam pomůcek a učebních materiálů (MŠMT ČR 2022).

IVP může být poskytován žákům s přiznaným druhým až pátým stupněm podpůrných opatření (PO), nejedná se však o pravidlo. Záleží na vyhodnocení školského poradenského zařízení, zda považuje doporučení IVP za nezbytné. IVP pro konkrétního žáka doporučuje škole školské poradenské zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum) po řadě odborných vyšetření. Zpravidla po vyšetření psychologickým a speciálně pedagogickým, může však také vycházet ze závěrů jiných odborníků. Těmito odborníky mohou být například dětský psycholog, dětský psychiatr, sociální pracovník, pediatr, pracovník střediska výchovné péče a další, jejichž odborný posudek si může školské poradenské zařízení při diagnostice žáka vyžádat (Musová 2020).

IVP vypracovávají za svůj předmět všichni vyučující žáka. IVP nezpracovává ani výchovný poradce, ani pracovník školského poradenského zařízení (ŠPZ), třídní učitel jej vypracovává pouze v tom případě, pokud je vyučujícím žáka ve všech předmětech. Role

třídního učitele, výchovného poradce spočívá v koordinaci prací na vytvoření IVP (jeho hodnocení). Role poradenského pracovníka ŠPZ spočívá v kontrole, zda IVP obsahuje všechna doporučení. V žádném případě nemůže ŠPZ učiteli nařizovat formální podobu IVP. Ta musí vyhovovat hlavně pedagogovi, který s IVP pracuje. Za vypracování IVP zodpovídá ředitel školy, všechny osoby zainteresované na jeho tvorbě a realizaci (včetně zákonného zástupce) potvrdí jeho platnost podpisem. IVP je závazným dokumentem pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami Povinností školy při zpracování a realizaci IVP je také jeho pravidelné a průběžné vyhodnocování. Ve spolupráci s ŠPZ se IVP vyhodnocuje dvakrát ročně (Katalog podpůrných opatření 2023).

2.3.4 Pedagogické intervence a speciálně pedagogická péče

Pedagogická **intervence** slouží zejména k podpoře vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve vyučovacích předmětech, kde je třeba posílit jeho vzdělávání, ke kompenzaci nedostatečné domácí přípravy na výuku a k rozvoji učebního stylu žáka. Pedagogickou intervencí poskytuje základní škola, školní družina, školní klub nebo střední škola. Intervence zahrnuje podpůrná opatření spočívající v zajištění také předmětu speciálně pedagogické péče a poradenskou pomoc školského poradenského zařízení (Vyhláška č. 27/2016 Sb., Příloha č. 1). Výukou PSPP (intervence jako vyučovací předmět) může ředitel školy pověřit učitele, který získal kvalifikaci učitele žáků se SVP, na 1. stupni ZŠ – učitel, který získal kvalifikaci podle § 7 odst. 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

Předmět **speciálně pedagogické péče** je zajišťován pedagogickými pracovníky školy s rozšířenou kompetencí pro oblast speciální pedagogiky, speciálními pedagogy nebo psychology školy nebo školského poradenského zařízení. Jsou to vyučovací předměty pro žáky s priznanými podpůrnými opatřeními, které jsou zaměřeny na oblast logopedických obtíží, řečové výchovy, nácviku sociální komunikace, zrakové stimulace. Další oblasti případně vycházejí z konkrétních obtíží žáka, tyto předměty stanoví škola ve školním vzdělávacím programu (Vyhláška č. 27/2016 Sb., Příloha č. 1).

2.4 Speciálně pedagogické přístupy

Speciální pedagogika je součástí pedagogických věd a jde o vědní obor, který v sobě dle Průchy aj. (2013, s. 55) základní a hraniční disciplíny – obecná pedagogika, dějiny pedagogiky, didaktika, filosofie výchovy, teorie výchovy apod. *V užším pojetí je pedagogickou disciplínou, která se zabývá edukací dětí, žáků, dospělých osob se speciálními vzdělávacími potřebami a zkoumáním formativních (výchovných) a informativních (vzdělávacích) vlivů na tyto jedince* (Valenta 2015, s. 91). Speciální pedagogika je orientována na výchovu, vzdělávání, celkový osobnostní rozvoj jedince, který má určité znevýhodnění (např. lehkou mentální retardaci). Účelem je dosáhnout následně co nejvyšší míry začlenění těchto jedinců do běžné společnosti. Cílem speciálně pedagogických metod je překonat a zmírňovat následky postižení. Jsou zaměřeny na **kompensaci**, **reedukaci** a **rehabilitaci**. Dílčím cílem je co největší rozvoj osobnosti jedince s postižením a dosažení co nejvyšší socializace (Valenta 2015, s. 92-98).

Reedukace spočívá v nápravě nebo zlepšení postižené funkce např. rozvoj slovní zásoby u vývojové poruchy čtení. Kompensace je zaměřená na působení přes jinou, náhradní funkci např. rozvoj hmatového vnímání a chápání u zrakové poruchy. Rehabilitace spočívá v obnově maximálně možných společenských vztahů např. podpora při individuálním hledání pracovního místa (Müller 2014, s. 52-53).

Valenta aj. (2018, s. 156-157) dále uvádí, že lze terapeutické přístupy obecně vymezit jako takové způsoby odborného a cíleného jednání s člověkem, jež směřují od odstranění či zmírnění nežádoucích potíží, nebo odstranění jejich příčin, k prospěšné změně (např. v prožívání, chování, fyzickém výkonu). Tyto přístupy mohou být aplikovány buď přímo v rámci terapií (psychoterapie, dramaterapie, arterapie, zooterapie apod.), nebo nepřímo v rámci jiných odborných a cílených, na člověka zaměřených činností (v institucionální výchově znevýhodněných osob apod.). Přitom vycházejí z nejrůznějších zdrojů a současně využívají rozmanitých prostředků, metod, technik a forem práce. Mezi ně řadíme i multisenzoriální přístup, což je současné působení na více smyslů, na jehož základě vznikají speciální pedagogické metody využívané při vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

2.4.1 Úprava organizace, obsahu a hodnocení vzdělávání

Organizace výuky

Úprava režimu může být prostorová nebo časová. Při vzdělávání žáků s oslabením kognitivního výkonu a s mentálním postižením je důležitá klidná a příjemná atmosféra, menší počet žáků ve třídě, respektování individuálního tempa, rychlé unavitelnosti, popř. krátkodobé pozornosti žáků. Je vhodné využívat možnosti střídání různých forem práce, střídání aktivit s uvolněním apod. S tím souvisí jiné uspořádání třídy (vybavení kobercem, křesílkem, popř. kuličkovým bazénem, polštáři, sedacími vaky apod.). Dále může jít o úpravu časovou, běžnou délku vyučovací hodiny (45 min.) je možné v odůvodněných případech zkracovat nebo hodiny dělit, spojovat.

Úprava obsahu vzdělávání

Opatření sleduje úpravu (redukci) vzdělávacích nároků na žáka, která se dotýká jak rozsahu, tak i obsahu učiva. Opatření může být realizováno na omezenou dobu (vyžaduje-li to například zhoršený zdravotní stav) nebo dlouhodoběji (úprava obsahu vzdělávání s pomocí IVP). U žáků s mentálním postižením, kteří jsou individuálně integrováni, zpracováváme IVP, úprava rozsahu a obsahu učiva je dána změnou vzdělávacího programu a jeho přizpůsobením individuálním schopnostem žáka. Pro žáky s LMR je to dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (Katalog podpůrných opatření 2023).

Metody a formy vzdělávání

Ve vzdělávacím procesu žáků s mentálním postižením je možné využívat všechny formy výuky (individuální, frontální, individualizovaná, projektová, diferencovaná, skupinová i týmová). Každá z organizačních forem výuky vytváří vztahy mezi žákem, vyučujícím, obsahem a prostředky vzdělávání. Pro uspořádání výuky jsou pro učitele důležitá dvě hlediska: „s kým a jak“ pracujeme, a „kde“ výuka probíhá. Mezi využívané metody vzdělávání řadíme strukturalizaci výuky, kooperativní učení, metoda aktivního učení, výuku respektující styl učení, důležitá je vhodná motivace, prevence únavy a podpora koncentrace pozornosti (Katalog podpůrných opatření 2023).

Úprava pracovního prostředí

Při úpravě pracovního prostředí vycházíme z diagnostiky a individuálních potřeb žáka. Je třeba vzít v úvahu, zda se jedná o jednoho žáka individuálně integrovaného do třídy, nebo zda jde o celou skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Důležitá jsou také další pracovní místa ve škole – např. učebna pro logopedii, prostor pro relaxaci, specializované prostory na různé terapie např. snoezelen, koncept bazální stimulace (Katalog podpůrných opatření 2023).

Hodnocení

Aby byla příprava na vyučování efektivní, musíme vycházet z dobré znalosti žáků. Samotný vyučovací proces vedeme tak, aby v něm všichni žáci našli své uplatnění. Jednoznačně tak musíme uplatňovat vnitřní diferenciaci, a to jak z hlediska vedení vyučovacího procesu, tak z hlediska zadávání úkolů a samozřejmě i vlastního hodnocení. Individualizace hodnocení tedy bezprostředně souvisí s nutností diferenciaci při zadávání práce. Nelze chtít po všech všechno, ale po každém to, co odpovídá jeho schopnostem a dovednostem, aby došlo k pozitivní motivaci k dalšímu učení. Individualizace hodnocení je tedy součástí individuálního přístupu ke každému žákovi, spočívá v respektování individuálních možností a schopností žáka vzhledem k jeho diagnóze a vede k nacházení cest pro co nejefektivnější učení (Katalog podpůrných opatření 2023).

3 EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část práce se zabývá vzděláváním dívky s lehkou mentální retardací na 1. stupni základní školy. Bakalářská práce popisuje vzdělávací potřeby dítěte mladšího školního věku a zjišťuje možnosti intervence při jeho edukaci na prvním stupni ZŠ.

3.1 Cíle a průzkumné otázky

Hlavním cílem průzkumného šetření je popsat vzdělávací potřeby dívky mladšího školního věku s lehkou mentální retardací a zjistit možnosti jejího rozvoje. Na základě hlavního cíle byly stanoveny následující dílčí cíle:

- popsat podpůrná opatření dívky s lehkou mentální retardací;
- zjistit edukační možnosti z pohledu učitelek a asistentky pedagoga;
- poukázat na podmínky vzdělávání na 1. prvním stupni ZŠ.

Během průzkumného šetření byly položeny tyto průzkumné otázky:

- PO1: Jaké jsou podmínky pro uspokojení vzdělávacích potřeb dítěte mladšího školního věku s lehkou mentální retardací na základní škole?
- PO2: Jaké jsou možnosti edukace dítěte mladšího školního věku s lehkou mentální retardací?
- PO3: Jaké jsou podmínky vzdělávání ve škole pro žáky s lehkou mentální retardací na 1. stupni základní školy?

3.2 Metodologické aspekty práce

Závěrečná práce je zpracována metodou případové studie. Šetření probíhalo od září 2022 do dubna 2023. Pro doplnění a zjištění bližších informací byla doplněna metoda případové studie o rozhovory s respondentkami, které se přímo podílejí na vzdělávání dívky s LMR.

Sběr dat probíhal analýzou školní dokumentace (zprávy z PPP a SPC, školní spis dívky) a formou polostrukturovaného rozhovoru s učitelkami, asistentkou pedagoga dívky. V rámci průzkumného šetření byla využita metoda, která se zaměřuje na jednotlivce, tedy kvalitativní. Hlavním cílem kvalitativního průzkumu je objasnit, jak lidé nahlízejí,

co se v daném prostředí děje, proč jednají určitým způsobem a jak organizují své všednodenní aktivity a interakce (Hendl 2016, s. 46-48).

Kvalitativní výzkum v humanitních vědách označuje různé přístupy (metody, techniky), ke zkoumání pedagogických jevů, kdy do popředí nevystupuje kvantifikace empirických dat, nýbrž jejich podrobná kvalitní analýza (Maňák 2004, s. 22).

3.3 Hlavní a doplňkové průzkumné metody

Případová studie

Případová studie bývá charakterizována jako detailní studium jednoho nebo několika málo případů, jimiž se snažíme zachytit složitost případu a popsat vztahy v jejich celistvosti. Předpokládá se, že důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům (Hendl 2016, s. 103).

Případová studie neboli kazuistika (z latinského casus – případ) je způsob práce s jednotlivým případem, kdy přehledně, podle předem daného schématu, uspořádáme všechna fakta, která jsou nám o případu známá, a následně je analyzujeme. Jedná se o standardní metodu, která prokazuje svou prospěšnost v každé oblasti, kde jsou případové studie používány. Metoda umožňuje postihnout některé souvislosti, které nejsou na první pohled zjevné, a tak hlouběji pochopit celý případ. To pak vede ke zvolení adekvátního přístupu k řešení celého případu (Hadjmoussová 2005, s. 3).

Rozhovor

Hlavním cílem kvalitativního výzkumu je objasnit, jak lidé nahlíží, co se v daném prostředí děje, proč jednají určitým způsobem a jak organizují své všednodenní aktivity a interakce (Hendl 2016, s. 46-48). Rozhovor (neboli kvalitativní dotazování) je nejčastěji používanou metodou pro sběr dat v kvalitativním výzkumu. Je vhodný také z důvodu, že lze zaznamenat i minulé zkušenosti. Polostrukturovaný rozhovor vychází z předem připravených otázek, které výzkumník pokládá účastníkovi a ten na ně odpovídá (Švaříček, Šedřová 2014, s. 159-160).

3.4 Prostředí průzkumu

Průzkum byl proveden na základní škole v malé obci ve Středočeském kraji. Pod školu spadá mateřská škola, školní družina a školní jídelna. V základní škole je 5 ročníků. Pro žáky je zřízena žakovská knihovna. Ve škole jsou dvě odborné učebny – výtvarné výchovy a počítačová. Při výuce je používána moderní technika, počítače, data projektory, interaktivní tabule. Školu v současné době navštěvuje 76 dětí. Základní škola byla vybrána záměrně, neboť autorka práce je v této škole několik let zaměstnána jako vychovatelka školní družiny a prvním rokem jako učitelka. Mohla tak být přímým účastníkem průzkumu.

3.5 Případová studie

Tato kapitola bakalářské práce je zaměřena na analýzu získaných dat se záměrem zodpovědět průzkumné otázky a naplnit stanovený cíl.

3.5.1 Analýza případová studie

Dívka 13 let, 5. ročník ZŠ

Diagnóza

Školní výkonnost vzhledem k mnohačetným kognitivním dysfunkcím odpovídá pásmu lehké mentální retardace, dále je dívka vedena na neurologii pro epilepsii, z logopedického hlediska má opožděný vývoj řeči, trpí vícečetnou dyslalií.

Rodinná anamnéza

Matka má středoškolské vzdělání, je jí 53 let, v současné době pracuje jako OSVČ. Otec je vysokoškolsky vzdělaný, je mu 48 let a taktéž pracuje jako OSVČ. Rodiče jsou oddáni, dívka je jejich společným dítětem. Z předchozího vztahu má otec dvě již dospělé dcery a matka má taktéž dospělou dceru a syna. Rodinné vztahy jsou dle údajů z rodinné anamnézy dlouhodobě neuspokojivé, narušené nesouladem mezi rodiči. Oba rodiče se dívce plně věnují, otec vede dívku ke sportu, společně jezdí na hory lyžovat, jezdí na kole nebo na bruslích. K volnočasovým aktivitám ji vede spíše otec, matka má zdravotní problémy se zády, které jí sportovat neumožňují, ale stará se o jejich zázemí.

Osobní anamnéza

Jednalo se o matčino třetí těhotenství ve věku 39 let a probíhalo bez výraznějších problémů. Porod byl spontánní ve 40. týdnu těhotenství. Dívka se narodila s běžnými porodními mírami, váha 3650 gramů a měřila 51 cm. Zhruba ve třech letech dívky rodiče začali pozorovat, že se dívka během dne několikrát zastaví v řeči, „obrábí oči v sloup“ a pak teprve slovo či větu dořekne. Vše trvalo vždy pár vteřin, ale opakovalo se to stále častěji. Na základě neurologického vyšetření byla stanovena diagnóza epilepsie. Delší dobu trvalo, než začala účinkovat medikace, dívka byla po lécích nejprve hodně utlumená, spavá, záchvatů přibývalo a motala se jí hlava. Léky musely být několikrát změněny. Z logopedického hlediska dívka trpí vícečetnou dyslalií – je přítomen agramatismus, sigmatismus a rotacismus.

Školní anamnéza

Dívka nastoupila do mateřské školy k předškolnímu vzdělávání. Dívka působila spokojeným dojmem, avšak po nějaké době docházelo k častějšímu napadání dívky jedním chlapcem. Dívka do mateřské školy odmítala chodit, bála se a docházelo k častějším epileptickým záchvatům. Docházka do mateřské školy byla na nějakou dobu přerušena. Na doporučení mateřské školy dívka absolvovala psychologické vyšetření. Dívce byl doporučen odklad povinné školní docházky.

3.5.2 Vyšetření PPP 2018

Věk dívky: 8 let 5 měsíců a 25 dnů, 1. ročník

Z vyšetření vyplývá, že dívka má výrazně oslabené kognitivní funkce, pomalé pracovní tempo a zvýšenou unavitelnost. Dále je přítomna porucha vizuomotorických a vizuoprostorových funkcí. Rozumové schopnosti dívky jsou aktuálně významně nerovnoměrné a extrémně oscilující v závislosti na mimointelektových faktorech. Školní výkonnost vzhledem k mnohočetným kognitivním dysfunkcím odpovídá pásmu lehké mentální retardace. Dívka je školními nároky velmi přetížena a hrozí jí další dekompenzace zdravotního stavu. Způsob a rychlost čtení je aktuálně na velmi nízké úrovni, čte po písmenech, bez porozumění. Písemný projev je taktéž velmi slabý, dívka má výrazné

obtíže s přepisem, nevybavuje si tvary písmen, pamatuje si pouze některé samohlásky. Grafomotorické tempo je pomalé.

Ve škole má dívka vypracován plán pedagogické podpory pro pomalé pracovní tempo, vysokou chybovost v zapamatování písmen a čísel. Její výkon je také ovlivněn léky, které jí částečně tlumí. Má potíže se slabikováním, nesprávný úchop tužky, nemá uvolněnou ruku, opisuje s chybami a sklon písmen také není správný. V matematice má obtíže s přiřazováním číslíce k počtu, s automatickým vybavením číslíce, s poznáváním a přečtením znamének. V hodinách je nejistá, s pomocí druhého, při opakování zadání, podrobném vysvětlení a časté kontrole pracuje svým tempem s chutí.

Doporučení PPP

Dívce je doporučeno vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu, upravení očekávaných výstupů zvýšená podpora pedagogů, doporučení asistenta pedagoga při výuce i ve školní družině. Vhodný je klidný a podporující přístup s častější pochvalou a oceněním snahy, dodáním jistoty. Zjednodušit zadávání úkolů, přeformulovat je či názorně předvést. Posilovat sebedůvěru, poskytnout dostatek času na napsání a kontrolu napsaného, upřednostňovat kvalitu před kvantitou. Co nejvíce využívat metody názorně demonstrační a praktické, využívat multisenzoriální přístup.

Podpůrná opatření

Byl stanoven 3. stupeň podpůrných opatření. Je doporučeno vycházet z minimální doporučené úrovně pro úpravy očekávaných výstupů, v jednotlivých vzdělávacích oborech vycházet z aktuálních znalostí, rozdělení učiva na menší celky. Uplatňovat individuální přístup, poskytnout delší časový limit pro zpracování, osvojení a upevňování vědomostí a dovedností. Střídat frontální výuku s individuální pro udržení pozornosti, strukturování výuky do menších celků. Tolerance tempa dívky, střídat činnosti a způsoby práce, prokládat vyučovací hodinu relaxačními chvílkami, kombinovat různé metody učení, uplatňovat metodu posloupnosti a využívat multisenzorický přístup. Zaměřit se na zafixování tvaru písmen, zařadit cvičení na rozvoj sluchové analýzy, syntézy a diferenciací, nácvik čtení pomocí čtenářských tabulek. Při hodnocení dívky kombinovat hodnocení dle typu a náročnosti úkolů, preferovat ústní ověřování vědomostí, častější za dílčí úspěchy. Při výuce je doporučeno využití běžných didaktických pomůcek a učebnic

– číselné řady, počítadlo, tabulka abecedy, možnost relaxace. Dále je doporučeno kontrolní vyšetření ve speciálně pedagogickém centru, které vyhodnotí stávající podpůrná opatření, případně navrhne další vhodná podpůrná opatření.

V roce 2019 proběhlo další vyšetření v PPP, kde bylo doporučeno pokračovat v nastavených podpůrných opatřeních. Dívka odmítala chodit do školy, opět docházelo ke konfliktům se spolužákem, navíc se prý bála paní učitelky, která na ní měla křičet. Rodiče se rozhodli dívku po konzultaci s neurologem a psychologem přeradit na jinou školu již během stávajícího školního roku. Navzdory všem poskytnutým opatřením dívka ročník opakovala.

3.5.3 Vyhodnocení podpůrných opatření 2019

Edukace je realizována dle IVP, který vychází z RVP ZV minimální výstupy, s podporou asistenta pedagoga, opakuje 1. ročník. IVP s minimálními výstupy plní.

U dívky je patrné postupné zlepšování ve všech oblastech, postupně se prodlužuje čas její aktivační úrovně. Nepotřebuje tak často zařazovat odpočinek, zlepšila se ve čtení, psaní i v matematice. Čtení a psaní je zatíženo její vadou řeči, zvládá opis, přepis s dopomocí, v matematice počítá v oboru do 10, čte jednoduchá krátká slova s částečným porozuměním, problém jí činí slova s otevřenou slabikou, dlouhá slova a věty. Pracuje s názorem, pracovní tempo je pomalé. Dívka pracuje individuálně s paní asistentkou, svým vlastním pracovním tempem, je již schopna pracovat i částečně samostatně, což z počátku nebylo možné. Dívka potřebuje průběžnou kontrolu, navedení na další krok, pochvalu a povzbuzování. Jsou plně respektována a zohledňována specifika dívky vycházející z její primární diagnózy, domácí úkoly nejsou zadávány, dívka často ve výuce pracuje různými didaktickými pomůckami. IVP odpovídá speciálním vzdělávacím potřebám dívky.

3.5.4 Vyšetření SPC 2020

Věk dívky: 10 let 3 měsíce a 27 dnů, 2. třída

Na základě realizovaného speciálně pedagogického vyšetření a psychologického vyšetření v SPC, a dále na základě doložených odborných lékařských zpráv je možné konstatovat, že dívka je žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami dle zákona

č. 561/2004 Sb. § 16 v platném znění. Jedná se o dívku se sníženým kognitivním výkonem, rozumové schopnosti jsou výrazně nerovnoměrně rozloženy. Navazuje a udržuje oční kontakt, je orientována osobou, orientuje se v běžných sociálních situacích. Reaguje s latencemi, pracovní tempo je pomalé. Expresivní řeč je zatížená dyslalií, je však srozumitelná. Dívka tvoří rozvité věty, v kterých se čteně vyskytují agramatismy, neužívá správně spojky, předložky, zvrtná zájmena aj., dále má nesprávný slovosled.

U dívky se projevují vyjadřovací obtíže, vážne výbavnost jednotlivých slov i sluchová diferenciacie. Má chudou aktivní i pasivní slovní zásobu. Verbálně zadaným pokynům vyhová, porozumí bez obtíží. Zadané úkoly plní často se zaujetím, je motivována pochvalou a oceněním dílčích úspěchů. Myšlení převládá názorné, vážne myšlení pojmové – prakticky není schopna definování a zobecňování. Vyvodí jednoduchý úsudek, neporozumí kauzálním souvislostem. Deficitní je též slovní logické myšlení.

Nejlepších výkonů dívka dosahuje v oblasti kvantitativního myšlení. Přiřadí správný počet, s názorem zvládá základní aritmetické operace. Nejslabší stránkou je oblast abstraktně vizuálního myšlení, vážne schopnost zrakoprostorové analýzy a syntézy. Při jemně motorické činnosti zapojuje obě ruce. Krátkodobá sluchová paměť má malou kapacitu. Při grafomotorice dívka klade důraz na pečlivé zobrazení postavy, kresba je po obsahové stránce kompletní, formální zpracování vykazuje nápadnosti. Pozornost je snadno odklonitelná, osciluje, dívka koncentruje pozornost velmi krátkodobě. Psychomotorické tempo je pomalé. Přebývá pozitivní emoční ladění, emocionalita je stabilní.

Doporučení SPC 2020

Je nezbytné plně respektovat individuální motorické tempo dívky, pracovní tempo nelze zvyšovat tlakem. Deficity ve verbálních a slovně logických úlohách vyplývají z jejích individuálních kognitivních schopností. Edukační činnosti, které s těmito deficity souvisí, mohou být pro dívku velmi zátěžové. Je třeba je plně respektovat a v případě potřeby na ně pružně reagovat aktuálním snížením množství zadané práce či vkládáním delších aktivně relaxačních pauz dle její individuální potřeby. Edukaci dívky realizovat dle IVP, který vychází z RVP ZV s minimální doporučovanou úrovní pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření, podporu formou asistenta pedagoga poskytovat

dívce pouze v těch předmětech, které jí činí největší obtíže, a to odstupňovanou formou. Při aktivitách, které zvládne sama, přímou podporu neposkytovat – pouze dohled, kontrolu činnosti.

SPC nadále doporučuje klidný a trpělivý přístup, v plném rozsahu zohledňovat specifika vzdělávání žákyně, respektovat specifické psychomotorické tempo dívky při výuce, aktuální stav její pozornosti a obtíže vyplývající z jejího zdravotního stavu. Neklást důraz na rychlost a kvantitu, ale na kvalitu provedení zadaných úkolů. Doporučení SPC potvrzují předchozí doporučení z PPP, viz výše.

Při hodnocení často používat zpětnou vazbu a pozitivní motivaci, vycházející ze zájmů dívky. Ocenit projevenou snahu. Využívat kriteriální úpravu hodnocení a všechny prvky hodnocení zvyšující motivaci dívky k učení. V případě nepříznivého hodnocení na vysvědčení je vhodné využít možnosti hodnotit dívku z daného vzdělávacího předmětu slovně (formou slovního hodnocení reálně popsat znalosti a dovednosti). Zároveň je nutné rodičům sdělit známku, která odpovídá danému slovnímu hodnocení.

Pedagogická diagnostika třídního učitele pro SPC 2020

Sociální oblast – dívka je velmi společenská, hodně vyhledává kontakt s dospělými. V nové škole se jí velice líbí. O přestávkách si zahraje i s dětmi, spíše jí přitahují starší děti. Nemá žádné konflikty, aktivně se zapojuje do společných činností ve skupinách.

Ve školní družině také nemá problémy, do činností se zapojuje.

Motorika, grafomotorika – hodně se zlepšila hrubá motorika, naučila se jezdit na kole, v zimě navštěvovala lyžařskou školu. Jemná motorika se postupně také vyvíjí, dívka hezky píše, i když je ještě patrný tlak na tužku. Při pracovních činnostech potřebuje dopomoc paní asistentky.

Orientační funkce – dívka se velice dobře orientuje v prostorách školy, zná všechny zaměstnance školy, dokáže vyřídit vzkaz, požádat o pomoc. Problémy má s orientací v čase. Učí se vyjmenovat dny v týdnu, měsíce a roční období. Hodiny nezná.

Pozornost – pozornost dívky je ovlivněna jejím zdravotním stavem. Někdy dokáže pracovat a soustředit se delší dobu, jindy se snaží odvést od učiva pozornost tím, že začne něco vypravovat, často se odchází napít, smrká, zívá a říká, že je unavená.

Paměť – paměť se velmi zlepšila. Učí se básničky, na začátku roku trvalo dlouho, než se vůbec básničku naučila, teď stačí tři nebo čtyři dny a básničku umí. Už také pozná všechna tiskací a psací písmena. Často zkouší Kimovy hry, s tím má ještě ale problémy.

Komunikační schopnosti – dívka ve škole komunikuje velice dobře. Dokáže sama navázat kontakt. O svých potřebách nemá problém mluvit.

Emoce a adaptabilita na vzdělávání – projevy chování u dívky jsou vstřícné, k lidem vlídné a přátelské. Žádné problémy s chováním u ní nejsou. Co se týká učiva, pokud je unavená, má možnost si odpočinout, prostřídat činnost nebo sejit projít. Většinou se snaží, ráda čte, píše i počítá. Chce úkoly i domů, velmi ráda má knihy.

Sebeobsluha – vše zvládá s dopomocí asistenta pedagoga.

Kompenzační pomůcky – využívání počítačových programů, učebnice pro 1. ročník ZŠ - Slabikář NNS a písanky, Matematiku Alter a NNS pro 1. ročník, nyní už začínáme matematiku pro 2. ročník, počítání s přechodem přes desítku. Dále další didaktické pomůcky Oskola, písmenka na skládání, elektronické sčítání a odčítání, pexeso a další.

Rodinné prostředí – s rodiči je velmi dobrá spolupráce. Vždy s dívkou vypracují domácí úkoly.

Zvládání obsahové náplně učiva daného ročníku, nejvýraznější obtíže v edukaci a způsoby jejich kompenzace s užitím speciálně pedagogických metod – dívka pracuje podle IVP, který vychází z minimální doporučené úrovně pro úpravy očekávaných výstupů. Hodně se zlepšila ve čtení, ale neustále musí více trénovat čtení s porozuměním. Velké zlepšení je i v diktátech, nutno stále procvičovat skládání slov – analýzu a syntézu. Matematika jde dívce nejlépe, počítá do 20 bez přechodu desítky, začala i odčítat a sčítat s přechodem desítky. Někdy používá počítadlo, většinou však počítá na prstech. Učivo daného ročníku dívka zvládla a v závěru klasifikačního období může postoupit do dalšího ročníku.

Asistent pedagoga – dívka při výuce asistenta pedagoga potřebuje. Podle IVP se v českém jazyce a v matematice se učí jiné učivo než ostatní děti. V prvouce se učí stejné učivo, ale vzhledem k aktuální úrovni čtení a psaní, dopomoc asistenta pedagoga potřebuje.

Zájmové aktivity, silné stránky – dívka je velmi snaživá. Velmi ráda čte, píše i počítá. Navštěvuje školní kroužek hraní na flétnu a čtenářský kroužek.

3.5.5 Vyhodnocení podpůrných opatření SPC 2021

Dívka je ve třídě spokojena, do školy chodí ráda. Vzhledem k distanční výuce docházela na doučování. Distanční výuka zvládala dobře, ale chyběla jí společnost ostatních dětí.

Edukace dívky se speciálními vzdělávacími potřebami se jeví jako vhodná po stránce edukační, tak po stránce socializační. Dívka naplňuje učivo 3. ročníku dle IVP. Obsahové náplně vzdělávacích předmětů a jejich výstupy jsou modifikovány na zvládnutelné a osvojitelné minimum znalostí, vědomostí a kompetencí dle schopností a dovedností dívky – a to tak, aby docházelo k souladu mezi edukačními požadavky a reálnými možnostmi dívky. Dívka pracuje ve výuce s podporou asistenta pedagoga – toto podpůrné opatření odpovídá speciálním vzdělávacím potřebám dívky a jeví se jako efektivní.

V roce 2022 SPC vydalo prodloužení doporučení školského poradenského zařízení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole pro vzdělávání v 5. ročníku. Stále se doporučuje pokračovat v edukaci dle IVP, který vychází z RVP ZV – minimální doporučovaná úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření s podporou asistenta pedagoga po celou dobu pobytu dívky ve škole, z důvodu závažného zdravotního stavu.

Hodnocení edukace dívky třídní učitelkou 2021

V tomto školním roce dívka pracuje hodně individuálně v hodinách českého jazyka a matematiky. S pomocí asistenta pedagoga zvládá učivo českého jazyka dle ŠVP 2. ročníku ZŠ – druhy vět, měkké a tvrdé slabiky, abecedu, pravopis u, ů, ú, základní pravopis velkých písmen. Došlo ke zlepšení čtení s porozuměním, při práci používá přehledy učiva – měkké a tvrdé slabiky, druhy vět. Procvičuje diktáty, dívka má problémy s hláskovou analýzou a syntézou, má problém zapamatovat si a zopakovat větu nebo několik po sobě jdoucích slov. V matematice počítá do dvaceti, sčítání a odčítání bez přechodu i s přechodem přes desítku, do sta – sčítání a odčítání bez přechodu desítky – používá číselnou osu. Naučila se písemně sčítat a odčítat, v současné době se učí násobilku dvou. Při zadání jednoho typu příkladů počítá celkem bez problému, pokud jsou namíchané příklady více typů, má problém je spočítat. Anglický jazyk se učí hravou formou – obrázky, písničky, základní slovíčka, pexeso.

3.6 Rozhovory s pedagogy dívky

Rozhovor byl nejprve veden s respondentkami, které se podílí na vzdělávání dívky. Rozhovory probíhaly přímo ve škole po vyučování, při rozhovoru nebyl nikdo jiný přítomen.

3.6.1 Výsledky rozhovorů

Tabulka č. 1 Charakteristika účastníků průzkumu

Respondent	Pohlaví	Věk	Pracovní pozice	Délka praxe
R 1	Žena	29	třídní učitelka	10
R 2	Žena	27	učitelka AJ, ICT	5
R 3	Žena	46	AP	5

Jak byste dívku popsaly? Pozorovaly jste nějaké problémy se začleněním dívky do kolektivu?

Všechny tři respondentky dívku vyhodnotily jako milou, citlivou, učenlivou, autentickou, komunikativní a velice přátelskou. Shoda panovala i u další části otázky, zaměřené na socializaci dívky do kolektivu. Žádný problém respondentky nezaregistrovaly. Spíše naopak, dívka si svou přátelskou, komunikativní a otevřenou povahou dokázala získat ostatní spolužáky. R 2 si všimla, že se dívka orientuje na mladší spolužáky.

Jaké metody a formy výuky jsou u dívky využívány?

Všechny respondentky uvedly časté střídání činností, možnost relaxace a individuální přístup. R 1 uvedla, že se jí nejvíce osvědčily všechny formy výuky, z metod potom různé didaktické hry, myšlenkové mapy, metoda názornosti a využívá multisenzorický přístup. R 2 navíc uvedla didaktické hry spojené s pohybem, ale i samostatnou práci, kterou dívka vyhledávala pro lepší soustředění. R 3 doplnila ještě vizualizaci prostřednictvím pohádky či příběhu, praktické ukázky a učení v přírodě.

Používáte při výuce speciálně didaktické pomůcky?

Respondentky společně uvedly, že hojně využívají učebnice a pracovní sešity určené žákům nižšího ročníku. R 1 a R 3 uvedly bzučák, různé tabulky a přehledy, kostky

na měkké a tvrdé souhlásky. R 2 se osvědčilo používání vizuálních pomůcek, interaktivní cvičení a také procvičování se zpětnou vazbou.

Jaké informační technologie při výuce využíváte?

Při otázce na využití informačních technologií shodně odpověděly, že je nutné dívku vhodně motivovat. Nejeví o moderní technologie zájem, má k nim negativní vztah.

Jakým způsobem dívku hodnotíte?

Hodnocení dívky podle R 1 a R 2 probíhá kombinovaně, nejčastěji slovní zpětnou vazbou, ale i známkou. Pouze R 3 sama dívku nehodnotí, úspěchy či případné neúspěchy konzultuje s R 1.

Jak hodnotíte spolupráci s rodiči?

Spolupráci s rodiči respondentky hodnotí kladně, o školní výsledky se zajímají a pravidelně společně konzultují.

Jaká rizika vnímáte při práci s dítětem s lehkou mentální retardací?

Respondentky vnímají jako největší problém začlenění do kolektivu, možnou šikanu a případně nedodržení individuálního přístupu. Zdůrazňují klidný a trpělivý přístup, respektující individuální potřeby dítěte s LMR. R 3 navíc uvedla zvýšenou potřebu pochvaly, vhodnou motivaci a možnost zažití školního úspěchu, vyvarovat se ironie a netlačit na výkon dítěte.

Jak hodnotíte podmínky pro vzdělávání dítěte s lehkou mentální retardací, máte k dispozici dostatek učebnic a materiálů pro tyto děti?

Odpověď všech byla téměř stejná, bohužel si nemyslí, že je dostatek výukových materiálů, ale i z toho důvodu, že nelze vzdělávat každé dítě stejně. To, co vyhovuje jednomu, není vhodné pro jiné. Materiály si vyrábí samy, přímo na míru dítěte. Často používají učebnice pro nižší ročník, vytváří samy pracovní listy nebo používají běžné didaktické pomůcky.

3.7 Analýza výsledků činnosti

3.7.1 Početní úkony

Pracovní list č. 1 Násobení (viz Příloha č. 1)

Dívka při práci používala tabulku násobilky, nepotřebovala ji však u každého příkladu. Jednalo se však o lehčí příklady násobení, šlo pouze o opakování a procvičování. Dívka pracovala samostatně, kontrola byla provedena společně. U tohoto typu příkladů asistentka pedagoga pouze dohlížela, zda dívka rozumí zadání, a sledovala správný začátek. Dívka byla pouze upozorněna, že v prostředním sloupečku má nesprávné výpočty. Po bližším přezkoumání dívka sama našla dvě chyby a třetí byla opravena společně. Při porovnávání čísel větší problém neměla. Spletla se pouze v jednom případě. Na vypracování měla dívka více času než ostatní žáci.

Pracovní list č. 2 Slovní úlohy (viz Příloha č. 2)

Než dívka začala samostatně pracovat, asistentka pedagoga s ní první slovní úlohu vypracovala. Ukázala jí jak pracovat, poté se dívka snažila pracovat samostatně. Kontrola probíhala vždy po každé vypracované slovní úloze jednotlivě. Zadání četla nahlas, při přepisu příkladu čekala raději na odsouhlasení asistentky. Nebyla si jistá. Asistentka pedagoga jí několikrát musela názorně pomoci s počítáním. Celá strana slovních úloh byla na dívku příliš dlouhá, přibližně v půlce šla dívka relaxovat na koberec. Teprve poté pracovní list dokončila.

Pracovní list č. 3 Sčítání a odčítání (viz Příloha č. 3)

Tento typ příkladů činil dívce potíže, potřebovala větší dopomoc asistentky pedagoga. K práci používala počítání na prstech, občas si pletla znaménka. K dispozici měla i počítadlo a číselnou osu. Příklady byly nakombinované a již složitější. Práce trvala delší dobu, ale po chvilce relaxace a uklidnění se jí podařilo dokončit.

3.7.2 Texty

Pracovní list č. 4 Český jazyk (viz Příloha č. 4)

V první části měla dívka k uvedeným slovům slova příbuzná a vypsát je. Asistentka pedagoga však pro únavu zvolila pouze barevné vyznačování, pro každé slovo jiná barva. Dívka poté pracovala samostatně, ovšem na začátku si zopakovala, co vlastně příbuzná slova jsou. Úkol vypracovala samostatně bez potíží. Další část byla propojená s matematikou. Dívka měla spočítat příklady a za výsledek dosadit místo číslice písmeno, které bylo uvedené v tabulce. Tajenkou potom bylo vyjmenované slovo. Tento úkol vypracovat samostatně nezvládla, pracovala společně s asistentkou pedagoga. I přes vysokou náročnost jí tyto příklady bavily a pracovala s chutí. Velmi nedočkavě očekávala výsledné slovo. V poslední části již doplnila pouze správné I, Y, k tomu používala přehled vyjmenovaných slov. K vyřešení tajenky jí dopomohla asistentka pedagoga.

Pracovní list č. 5 Doplnování I, Y (viz Příloha č. 5)

Tady dívka pracovala samostatně, pokud si nebyla jistá, požádala o pomoc asistentku pedagoga. Až poté doplnila správný tvar. Práci splnila rychle, bez větších potíží. V druhé části měla doplnit správné slovo do věty. Na výběr měla dvě slova. Úkol pro ni nepředstavoval žádný problém. Navíc se společně s asistentkou zasmály při představování nevhodných tvarů v praxi. Bylo vidět, že má dívka velkou představivost a fantazii.

Pracovní list č. 6 Čtení s porozuměním (viz Příloha č. 6)

Text dívka četla nahlas. Tempo čtení bylo pomalejší, při složitějších výrazech a delších slovech se zadržovala. Plnění podotázek bylo jednodušší, vzhledem k vybranému tématu zima neměla větší problém určovat správné odpovědi. Čtení jí ale unavilo, musela si jít odpočinout na sedací vak, kde relaxovala.

Pracovní list č. 7 Anglický jazyk (viz Příloha č. 7)

V anglickém jazyce procvičovala číslovky 11 až 20. Procvičování bylo prováděno vizualizovanou formou pomocí číslic a slov. Druhá část byla křížovka, kde doplnila správné výsledky sčítání v angličtině. Při samotném počítání používala občas prsty, chvíli

si opakovala, jaké číslo představuje slovní zápis. Z paměti umí vyjmenovat číselnou řadu do 20. Použití v praxi je již složitější na vybavení.

3.7.3 Kresba

Kresba (viz Příloha č. 8)

Výtvarnou výchovu má dívka ráda. Ráda maluje, tvoří a vyrábí. Pro ukázkou byl vybrán obrázek s letní tematikou. Jedná se o odkvetlou pampelišku. Byly použity vodové barvy, dívka pracovala zcela samostatně, v průběhu činnosti sledovala interaktivní tabuli, kde se podobné obrázky promítaly. Vlastní fantazii použila jen ve výběru barev, jinak se držela předložené ukázky. Svoji práci hodnotila i s ostatními spolužáky, nezapomněla jejich práci kladně hodnotit a ocenit.

4 ZODPOVĚZENÍ PRŮZKUMNÝCH OTÁZEK A VYHODNOCENÍ CÍLŮ

Hlavním cílem bylo popsat vzdělávací potřeby dítěte mladšího školního věku s lehkou mentální retardací, zjistit možnosti intervence při jeho edukaci na prvním stupni ZŠ.

Cíl této bakalářské práce byl naplněn. V teoretické části byly popsány vzdělávací potřeby dítěte s lehkou mentální retardací, popsány možnosti intervence při edukaci dítěte s LMR. V empirické části této bakalářské práce bylo cílem popsat podpůrná opatření dívky s lehkou mentální retardací, zjistit edukační možnosti z pohledu učitelek a asistentky pedagoga a poukázat na podmínky vzdělávání na 1. prvním stupni ZŠ.

Zjištění vzdělávacích potřeb a podmínek dítěte s lehkou mentální retardací

Průzkumná otázka č. 1

- **Jaké jsou podmínky pro uspokojení vzdělávacích potřeb dítěte mladšího školního věku s lehkou mentální retardací na základní škole?**

Je zřejmé, že pro společnou edukaci intaktních žáků a žáků s postižením je třeba kvalitní personální zabezpečení. To se týká především metodické (speciálně pedagogické a proinkluzivní) vybavenosti učitelů základních škol. Žák s postižením by se měl stát součástí třídního kolektivu, tzn., být ve významné míře zapojen do aktivit spolu s ostatními, přispívat k činnosti ostatních a ti k jeho. Integrace žáka s mentálním postižením přináší také nároky v oblasti sociálního začlenění do třídního kolektivu. Pedagogové by si měli promyslet, jakým způsobem připravit třídu na to, že jejich spolužák bude mít odlišný vzdělávací program a odlišný způsob klasifikace, přesto však bude zapojen do všech společných činností a svým způsobem bude přispívat k úspěchu celého kolektivu třídy. Nezastupitelnou, klíčovou roli při práci se třídou tak hraje třídní učitel. Mimořádné požadavky jsou tak kladeny na jeho osobnost, u žáků s LMR, dochází během vyučování k poklesu pozornosti, snadné unavitelnosti, a proto je nezbytností pamatovat na odpočinkové, relaxační chvílky. Učitel musí zvládnout rozdělení svého zájmu a působení mezi zdravé žáky a žáka s postižením tak, aby žádná ze stran nebyla v nevýhodě a ochuzena nízkými nároky a nedostatkem času. Je potřeba další samostudium, návštěva odborných seminářů a kurzů. Dokud nebude většinou společností chápán pobyt dítěte

s postižením v běžné třídě jako samozřejmost, bude vhodné při plánování takového kroku hovořit i s rodiči dětí zdravých. Komplexnost přístupu k dítěti s postižením, opírající se o včasný záchyt, přesnou diagnózu a propracovaný systém, je základní podmínkou umožnění optimálního a všestranného vývoje jedince. Žáci s mentálním postižením mají právo na speciální metody, formy a postupy, speciální učebnice, didaktické materiály, speciální učební, kompenzační a rehabilitační pomůcky, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, služby asistenta pedagoga, další možné úpravy podle individuálního vzdělávacího plánu, poskytování pedagogicko-psychologických služeb.

Důležitým činitelem ovlivňující rozhodování rodičů dítěte o typu a druhu školy je také vyřešení dopravy dítěte do školy. Právě v tomto směru nabízejí mnohé speciální instituce rodičům větší komfort v podobě organizovaných svozů dětí do zařízení. Je zřejmé, že pro společnou edukaci intaktních žáků a žáků s postižením je třeba kvalitní personální zabezpečení. To se týká především metodické (speciálněpedagogické a proinkluzivní) vybavenosti učitelů základních škol. Uspořádání pomůcek během vyučování a jejich používání v logickém sledu je velmi důležité pro úspěch výuky. V zorném poli dítěte by tak měly být pouze ty materiály, které jsou k dané činnosti nezbytně potřebné, aby nebylo dítě rozptylováno. Na stole by měly být pomůcky seřazeny tak, aby vizuálně přispěly k osvětlení zadaného úkolu.

Popis podpůrných opatření dítěte s lehkou mentální retardací

Průzkumná otázka č. 2:

- **Jaké jsou možnosti edukace dítěte mladšího školního věku s lehkou mentální retardací?**

Průzkumným šetřením bylo zjištěno, že edukace dítěte s lehkou mentální retardací v běžné základní škole není jednoduchá, ale přesto ke spokojenosti obou zúčastněných stran proveditelná. Je potřeba správně a efektivně nastavit podpůrná opatření. Nejčastěji se jedná o využití asistenta pedagoga, s jehož dopomocí a podporou, se dítě se speciálně vzdělávacími potřebami vzdělává. Dále je nutno vypracovat IVP dle doporučení SPC, na vypracování se musí podílet všichni pedagogové, kteří s dítětem s LMR pracují v hodinách výuky. Vždy je nutné vycházet z individuálních potřeb dítěte, respektovat jeho psychomotorické tempo. Důležitá je vhodná motivace, dbát zásady přiměřenosti

a názornosti. Je třeba dítě zapojovat do skupinových činností, budovat pozitivní klima třídy a zároveň podporovat v samostatnosti. Využívat multisenzoriální přístup, ze strany pedagogů uplatňovat citlivý a empatický přístup, Zaměřovat se na kvalitu provedeného úkolu, a ne na rychlost a kvantitu. Dítě nesmí být pod tlakem, je třeba plně respektovat jeho zdravotní stav a momentální rozpoložení. Je třeba komunikovat s rodinou dítěte a komunikaci se Speciálně pedagogickým centrem. Vždy společně konzultovat případné problémy a správně nastavovat případná další podpůrná opatření tak, aby na prvním místě byla hájena práva dítěte s lehkou mentální retardací, jeho maximálně možný rozvoj po všech stránkách a spokojený život.

Podmínky vzdělávání na ZŠ

Průzkumná otázka č. 3:

- **Jaké jsou podmínky vzdělávání ve škole pro žáky s lehkou mentální retardací na 1. stupni základní školy?**

Pokud jsou správně nastavena všechna dostupná podpůrná opatření a jsou k dispozici běžné i speciálně didaktické pomůcky jeví se tato forma vzdělávání jako efektivní. Vždy je důležitá spolupráce všech zúčastněných stran ve prospěch dítěte, vždy přihlížet k reálným možnostem dítěte. IVP vždy konzultovat a zpětně vyhodnocovat. Dbát na dostatečný čas při fixaci nové látky. Velice efektivní je podpora asistenta pedagoga. Ke vzdělávání dítěte používat dostupné učebnice a pracovní sešity. Často se využívají běžné učebnice a pracovní sešity určené pro nižší ročníky. Nelze obecně popsat, jaké jsou nejvhodnější pomůcky a učebnice pro děti s LMR, ke každému dítěti je třeba přistupovat individuálně. Diagnóza se u každého dítěte projevuje jinak, porucha intelektového vývoje je tak na různé úrovni. Dotázání respondenti uvádějí, že nejvíce času zabere příprava na výuku. Snaží se sami vytvářet pracovní listy, různé pomůcky, tabulky a přehledy. Každému vyhovuje práce s jiným druhem pomůcek, záleží s čím se, komu pracuje nejlépe a co považuje za efektivní a přínosné. Často dochází ke kombinaci pomůcek dostupných v ZŠ.

4.1 Diskuze

Cílem této bakalářské práce bylo popsat možnosti vzdělávání dítěte s LMR na 1. stupni základní školy. Bendová a Zíkl (2011) uvádí, že mezi klíčové znaky mentálního postižení

dle autorů patří nedostatečný rozvoj myšlení a řeči, omezená schopnost učení jedince, z čehož vychází mnohem obtížnější adaptace jedince na zcela běžné životní podmínky. Toto tvrzení se potvrdilo i u dívky se kterou je prováděné průzkumné šetření formou případové studie. Dívka, které byla diagnostikována LMR, trpí navíc epilepsií a vícečetnou dyslalií. Má snížený kognitivní výkon a její rozumové vlastnosti jsou výrazně nerovnoměrně rozloženy. Řeč je srozumitelná, tvoří rozvité věty, ale čteně se objevují agramatismy a nesprávný slovosled. Vážne výbavnost jednotlivých slov i sluchová diferenciacce. Myšlení převládá názorné, pojmové spíše chybí, prakticky není schopna definování a zobecňování. Deficitní je též slovně logické myšlení. Nejslabší stránkou je oblast abstraktně vizuálního myšlení, vážne schopnost zrakoprostorové analýzy a syntézy.

Mentální postižení je důležité správně diagnostikovat, důležitou roli tak hraje včasná komplexní diagnostika dítěte. Pivarč (2017) uvádí, že k diagnostice je mentálního postižení je nutné detailně zhodnotit faktory osobnosti jedince. V případě dívky bylo nejprve provedeno vyšetření v PPP a poté následovalo vyšetření v SPC. Pedagogicko psychologická poradna dívce poté doporučila odklad školní docházky. Podle zákona č. 561/2004 Sb. je dnes možný zápis do školy absolvovat jen formálně, bez přítomnosti dítěte. Je tedy možné, že se LMR projeví až později, při školních neúspěších. Pokud totiž nemá dítě žádné jiné obtíže např. logopedické a rodiče nevidí ve vývoji žádný problém, je dítě přijato ke školní docházce. Je však nutno rozlišit, zda jde skutečně o LMR, ne jen o to, že dítě může pocházet z nepodněného prostředí a časem toho může spoustu dohnat. Pak záleží na pedagogovi, pokud si všimne projevů, kterými se LMR vyznačuje. Vágnerová (2015) uvádí všeobecné charakteristické znaky mentálního postižení u dítěte, kam patří např. porucha kognitivních procesů, porucha vizuomotoriky, porucha pohybové koordinace, infantilnost, pasivita, celková zpomalenost, nerovnováha v rámci aspirace a výkonu nebo sugestibilita a rigidita chování. Pedagog na základě svého pozorování může rodičům dítěte doporučit návštěvu PPP.

Vzdělávání dítěte s mentálním postižením je dle zákona č. 561/2004 Sb. možné také formou integrace do běžné základní školy. Jednou ze základních priorit v rámci základního vzdělávání v ČR je zajištění rovnosti příležitosti ke vzdělávání, a to pro všechny jedince. Na integraci takového žáka však musí být připravena nejen škola, ostatní žáci, ale i rodiče žáka a všichni zaměstnanci školy. Pro žáky s mentálním postižením je nutné zajistit

maximálně vhodné a vzhledem k demografické situaci přirozené prostředí. Na připravenost začlenění do třídního kolektivu má velký vliv třídní učitel, který žáky musí na přijetí dítěte s mentálním postižením připravit. V této případové studii se toto potvrdilo, dívka měla na původní základní škole problém s jedním žákem, který jí ubližoval a ona tak odmítala do školy docházet. Po konzultaci s odborníky rodiče tuto situaci vyřešili přestupem do jiné školy, ač to pro ně znamenalo dojíždění do vzdálenější obce. V nové škole dívku otevřeně přijali, sama si je získala svou milou a přátelskou povahou. Velké díky samozřejmě patří třídní učitelce, která ostatním žákům vysvětlila vše, co bylo potřeba. V současné době je tam dívka velmi spokojená a určitě je přínosem i ona pro ostatní žáky. Socializace dítěte s mentálním postižením je jeden z důležitých faktorů při vzdělávání, je potřeba navodit sociální pohodu. Žákům bylo vhodně vysvětleno její vzdělávání, jakou formou bude poskytováno i to, jak bude hodnocena.

Při vzdělávání dětí s mentálním postižením lze využít různých podpůrných opatření. Jako první stupeň podpůrného opatření může třídní učitel vypracovat plán pedagogické podpory s cílem podpořit žáka, u kterého se projevují mírné obtíže ve vzdělávání. S nástupem dívky do nové základní školy byl takový plán třídní učitelkou vypracován. PPP později doporučila dívce vzdělávání dle IVP a dopomoc asistenta. Tato podpůrná opatření mají legislativní oporu v zákoně č. 561/2004 Sb. IVP vypracovala třídní učitelka společně se všemi pedagogy, kteří se na vzdělávání dívky účastnili. Asistent pedagoga jí byl přidělen po celou dobu vyučování i ve školní družině vzhledem ke zdravotnímu stavu dívky.

K žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je třeba přistupovat individuálně, je nutné plně respektovat jejich psychomotorické tempo. Vyžadují klidný a trpělivý přístup, častější možnost relaxace vzhledem ke zvýšené unavitelnosti. V praxi se též osvědčilo časté střídání různých forem práce a metod výuky. Při vzdělávání vycházíme z doporučení SPC, které doporučí jeho realizaci dle IVP.

Žáky s mentálním postižením je nutné vhodně motivovat, je potřeba je častěji chválit a povzbuzovat. Jak uvádí Pivarč (2017) je pro dítě s mentálním postižením velmi těžké a náročné zvládat školní nároky, ty často mohou vyvolat úzkostné stavy či sklon k impulzním reakcím. Dle Valenty (2015) je dílčím cílem co největší rozvoj osobnosti jedince s postižením a dosažení co nejvyšší míry socializace, což se potvrdilo i v tomto průzkumném šetření. Dívka i rodiče jsou velice spokojeni s novou školou, s přístupem

všech pedagogů i ostatních žáků. Dívka byla všemi pozitivně přijata, bez problémů se začlenila, a navíc v posledním školním roce došlo i k jejímu největšímu rozvoji a pokroku osvojování vzdělávání. Zlepšila se ve čtení, již se tolik nezadrhává, dokáže se postarat sama o sebe, již zvládne sama cestu autobusem ze školy. Didaktické pomůcky používá stále méně a je více samostatná.

4.2 Doporučení pro praxi

Detailní analýzou zpráv ze Speciálně pedagogického centra, dostupných ze školního spisu dívky, rozhovory s učitelkami a asistentkou pedagoga je dále vhodné a efektivní pokračovat ve vzdělávání dle IVP, který vychází z RVP ZV – minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření s podporou asistenta pedagoga po celou dobu pobytu dívky ve škole, z důvodu závažného zdravotního stavu (hrozí riziko epileptických záchvatů).

Je nutné dodržovat klidný a trpělivý individuální přístup, zadávat dívce pokyny stručně a jednoznačně, se zpětným ověřením, že pokyn pochopila. V plném rozsahu zohledňovat specifika vzdělávání dívky, zejména při zadávání a hodnocení, respektovat specifické psychomotorické tempo. U dívky je patrná zvýšená unavitelnost, pomalé tempo práce a deficitní oblastí je i krátkodobá paměť. Zadávat pouze tolik úkolů, kolik je schopna s ohledem ke svému individuálnímu pracovnímu tempu splnit. Nezvyšovat pracovní tempo tlakem na dívku. Umožnit dívce využívat při výuce aktuální přehledy probraného učiva, neklást důraz na rychlost a kvantitu, ale na kvalitu provedení zadaných úkolů.

Při čtení je nezbytné dbát zejména čtení s porozuměním, čtený text je vhodné doplňovat vizualizací, používat záložku. V matematice umožnit počítat s názorem (počítadlo, víčka, prsty, kalkulačku nepoužívat), slovní úlohy volit jednodušší, vždy jednoduše a srozumitelně vyznačit, co je potřeba spočítat, otázku jasně formulovat. Při výuce cizího jazyka je třeba klást důraz na zvukovou podobu jazyka, slovní zásobu procvičovat s využitím názorného didaktického materiálu. Je nezbytné modifikovat obsah učiva na zvládnutelné a osvojitelné minimum ze strany dívky.

Důležité je dívku průběžně pozitivně motivovat, posilovat její důvěru a sebevědomí, oceňovat snahu, chválit a povzbuzovat. Používat různé skládanky, kartičkové doplňovačky,

jednoduché konstrukční stavebnice – práce podle návodu, častěji vše vizualizovat. Edukaci prokládat častějšími relaxačními pauzami dle její individuální potřeby, v rámci edukace zohledňovat aktuální zdravotní stav dívky. Vhodnou stimulací ovlivňovat emoční procesy dívky vyjadřující její vztahy a postoje k okolnímu světu. Je třeba zajišťovat dostatek příležitostí k získání zkušeností v činnostech, které jim přinášejí radost, uspokojení, zážitky a tím podporovat jejich psychický vývoj žádoucím směrem.

ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo popsat vzdělávací potřeby dítěte mladšího školního věku s lehkou mentální retardací, zjistit možnosti edukace a zhodnotit výchovně vzdělávací možnosti žáků s lehkou mentální retardací. První kapitola definovala pojem „lehká mentální retardace“, dále zmínila diagnostiku a etiologii lehké mentální retardace, poradenství pro děti s lehkou mentální retardací a projevy a specifika dětí mladšího školního věku s lehkou mentální retardací. Druhá kapitola byla již zaměřena na edukaci žáka s lehkou mentální retardací, a proto je zde zmíněna školní zralost, školní připravenost, základní vzdělávání, podpůrná opatření a speciálně pedagogické metody.

Empirická část bakalářské práce byla vytvořena formou průzkumného šetření ve výše zmíněném zařízení, formou případové studie, ve které byla detailně popsány vzdělávací potřeby dítěte mladšího školního věku s lehkou mentální retardací, dále poukazovali na možnosti intervence při jeho edukaci na prvním stupni ZŠ. Zároveň byli osloveni pracovníci podílející se na výchově a vzdělávání konkrétní dívky formou rozhovoru.

Ve vzdělávání nejen dětí s mentálním postižením hraje významnou roli pedagog, který představuje pro každé dítě morální vzor. Děti jsou snadno ovlivnitelné a potřebují pozitivní stimulaci pedagogy, kteří v mladším školním věku utvářejí dítěti vize do budoucna, posilují jeho sebevědomí a dávají naději na hezký život i lidem, kteří jsou zásadně ohroženi školním neúspěchem. Současná legislativa má sice nedostatky, ale v zásadě propaguje myšlenku na rovnost a humánní vnímání člověka. Učitel na začátku školní docházky u těchto dětí rozhoduje o tom, zda budou vzdělávání milovat nebo nenávidět...

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BAJO, I., VAŠEK, I., 1994 *Pedagogika mentálne postihnutých*. Bratislava: Sapiaientia. ISBN 8096718010.

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

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., 2022. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 3. vydání. V Brně: Edika. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1751-8.

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

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z., 2021. *Povolání: asistent pedagoga: kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra*. V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-88290-97-1.

ČERNÁ, M., aj., 2015. *Česká psychopedie*. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3071-7.

FRYČ, J., aj. 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-87601-46-4.

HADJ MOUSSOVÁ, Z., 2005. *Případová studie - kazuistika*. Technická univerzita Liberec. [online]. [vid. 16. 04. 2023] Dostupné z: https://turbo.cdv.tul.cz/pluginfile.php/6369/mod_book/chapter/4481/Diagnostika/Kazuistika.pdf

HÁJKOVÁ, V., 2018. *Asistent pedagoga - profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-009-1.

HENDL, J., 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2014. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4750-7.

- KATZ, M., 2007. *IQ testy: praktická cvičení, rady a tipy pro rozvoj verbálního, numerického a prostorového myšlení*. Praha: Grada. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-2176-7.
- KNOTOVÁ, D., 2014. *Školní poradenství*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4502-2.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V., 2004. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno, Paido. ISBN 80-7315-078-6.
- MICHALÍK, J., aj. 2015. *Katalog podpůrných opatření* [online]. [vid. 16. 01. 2023]. ISBN 978-80-244-4675-2.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2023. *Individuální vzdělávací plán*. [online]. [vid. 25. 02. 2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/individualni-vzdelavaci-plan-1>
- Mezinárodní klasifikace nemocí, 2023. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů 11. revize*. [online]. [vid. 05. 04. 2023]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/ext/mkn-11-nahled/>
- MÜLLER, O., aj. 2014. *Terapie ve speciální pedagogice*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4172-7.
- MUSOVÁ, K. 2020. Individuální vzdělávací plán má řadu výhod. Jak se tvoří a k čemu slouží? In: *Zapojme všechny* [online]. [vid. 20. 01. 2023]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/individualni-vzdelavaci-plan-ma-radu-vyhod-jak-se-tvori-a-k-cemu-slouzi>
- PASTIERIKOVÁ, L., 2020. *Poradenství pro osoby s mentálním a jiným duševním postižením*. Univerzita Palackého v Olomouci [online]. [vid. 10. 02. 2023]. Dostupné z: <http://kurzy-spp.upol.cz/CD/3/2-03.pdf>
- PIVARČ, J., 2017. *Poznatky o žákovských prekonceptích mentálního postižení v kontextu proměny paradigmatu současného vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-952-0.
- PRŮCHA, J., aj. 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

PUGNEROVÁ, M., DUŠKOVÁ, I. 2019. *Z předškoláka školákem*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0573-1.

Senzorické pomůcky Snoezelen: *MSE-Snoezelen* [online]. [vid. 06-05-2023]. Dostupné z: <https://mse-snoezelen.cz/>

SLOWÍK, J., 2022 *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3010-8.

Speciální pedagogika: Integrace žáků s mentálním postižením [online]. [vid. 20. 02. 2023]. Dostupné z: <https://www.specialni-pedagogika.cz/integrace-zaku-s-mentalnim-postizenim/>

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I., 2011. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 4. přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-889-0.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ K., 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

VÁGNEROVÁ, M., 2014. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0696-5.

VALENTA, J., 2013 *Školské zákony a prováděcí předpisy s komentářem*. Olomouc: ANAG. ISBN 9788072637607.

VALENTA, M., aj. 2018. *Mentální postižení*. 2., přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0378-2.

VALENTA, M., MÜLLER, O., 2022. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 3., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-099-2.

VALENTA, M., 2015. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0937-9.

VÍTKOVÁ, M., 2020. *Speciální pedagogika předškolního a školního věku a dospělých: Distanční studijní text*. 1. vyd. Opava: Fakulta veřejných politik v Opavě. ISBN 978-80-7510-401-4.

Vyhláška č.27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2016, částka 10. [vid. 05. 03. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27/zneni-20210101>

Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: Sbirka zákonů České republiky [online]. 2005, částka 11. [vid. 05. 03. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48#f5833625>

Vyhláška č.72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: Sbirka zákonů České republiky [online]. 2005, částka 20. [vid. 05. 03. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbirka zákonů České republiky [online]. 2004 [vid. 10. 12. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast1>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Pracovní list Násobení.....	I
Příloha č. 2: Pracovní list Slovní úlohy	II
Příloha č. 3: Pracovní list Sčítání a odčítání	III
Příloha č. 4: Pracovní list Český jazyk	IV
Příloha č. 5: Pracovní list Doplnění I, Y	V
Příloha č. 6: Pracovní list Čtení s porozuměním	VI
Příloha č. 7: Pracovní list Anglický jazyk	VII
Příloha č. 8: Kresba.....	VIII

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Pracovní list Násobení

Porovnej čísla (doplň znak <, > nebo =)

$9 < 35$	$48 = 48$	$89 > 82$
$73 > 5$	$83 > 17$	$49 > 20$
$94 > 13$	$12 > 8$	$94 > 56$
$80 > 44$	$92 > 73$	$69 > 52$
$83 > 8$	$86 = 86$	$64 < 92$
$64 < 88$	$94 < 99$	$27 < 89$
$14 < 26$	$39 = 39$	$73 > 66$

Vypočítej příklady

$4 \cdot 2 = 8$	$5 \cdot 3 = 15$	$4 \cdot 5 = 20$
$7 \cdot 2 = 14$	$7 \cdot 3 = 21$	$7 \cdot 5 = 35$
$3 \cdot 2 = 6$	$9 \cdot 3 = 27$	$9 \cdot 5 = 45$
$8 \cdot 2 = 16$	$4 \cdot 3 = 12$	$5 \cdot 5 = 25$
$1 \cdot 2 = 2$	$0 \cdot 3 = 0$	$3 \cdot 5 = 15$
$5 \cdot 2 = 10$	$6 \cdot 3 = 18$	$2 \cdot 5 = 10$
$6 \cdot 2 = 12$	$2 \cdot 3 = 6$	$8 \cdot 5 = 40$
$0 \cdot 2 = 0$	$1 \cdot 3 = 3$	$0 \cdot 5 = 0$

Příloha č. 2: Pracovní list Slovní úlohy

Matematika IX.

☞ Romana koupila 7 banánů, 8 pomerančů a jablek o 13 více než pomerančů. Kolik koupila Romana jablek?
Vypočítej... $13 + 8 = 21$
Napiš odpověď... *Romana koupila 21 jablek.*

Kolik koupila Romana celkem ovoce?
Vypočítej... $21 + 7 + 8 = 36$
Napiš odpověď... *Celkem koupila ovoce 36.*

💡 V knihovně bylo 34 knížek. Během dne si lidé půjčili 5 knih a vrátili do knihovny 8 knih. Kolik knih zůstalo v knihovně?
Vypočítej... $34 - 5 + 8 = 37$
Napiš odpověď... *V knihovně zůstalo 37 knih.*

💡 V obchodě měli 75 hraček. Děti si koupily 13 hraček. Kolik hraček v obchodě zůstalo?
Vypočítej... $75 - 13 = 62$
Napiš odpověď... *V obchodě zůstalo 62 hraček.*

☞ Babička pekla vánoční cukroví. Vanilkových rohlíčků upekla 51 kusů a perníčků o 11 méně. Kolik upekla babička perníčků?
Vypočítej... $51 - 11 = 40$
Napiš odpověď... *Babička upekla 40 perníčků.*

Kolik upekla babička celkem kusů cukroví?
Vypočítej... $40 + 51 = 91$
Napiš odpověď... *Babička upekla celkem 91 kusů.*

☞ Jenda měl sto korun. 20 korun dal sestře a za 12 korun si koupil zmrzlinu. Kolik zbylo Jendovi peněz?
Vypočítej... $100 - 20 - 12 = 68$
Napiš odpověď... *Jendovi zbylo 68 Kč.*

Příloha č. 3: Pracovní list Sčítání a odčítání

891 -628 <hr/> 263	633 +181 <hr/> 814
704 -673 <hr/> 031	798 +147 <hr/> 945
985 -959 <hr/> 026	637 +213 <hr/> 850
487 -150 <hr/> 037	548 +150 <hr/> 698
504 -204 <hr/> 300	543 +300 <hr/> 843
765 -323 <hr/> 442	244 +132 <hr/> 376
292 -139 <hr/> 153	703 +205 <hr/> 908
531 -166 <hr/> 365	630 +310 <hr/> 940
850 -277 <hr/> 573	439 +111 <hr/> 600
388 -277 <hr/> 111	784 +201 <hr/> 985
609 -488 <hr/> 121	820 +137 <hr/> 957
817 -726 <hr/> 91	798 +143 <hr/> 941

www.naucsepocitat.cz

Příloha č. 4: Pracovní list Český jazyk

4. Vypiš k vyjmenovaným slovům slova příbuzná uvedená v tabulce.

obydli	kobylka	bylinář	živobytí	obývat	byli
dobyt	Kobylísy	bylinářka	obývací pokoj	nabýt	kobylínek

BÝT

OBYVATEL

BYLINA

KOBYLA

5. Vypočítej příklad. Výsledek vyhledej v tabulce a zapiš k němu písmeno.

Přesmyknutím písmen dostaneš jedno vyjmenované slovo.

Př.: $2 + 6 = 8$ É

$$35 : 5 = 7 \text{ E}$$

$$6 \cdot 5 - 3 \cdot 4 = 18 \text{ L}$$

$$9 \cdot 5 - 45 = 0 \text{ A}$$

$$9 \cdot 3 + 4 \cdot 2 = 35 \text{ V}$$

$$5 \cdot 4 + 2 = 22 \text{ O}$$

$$7 \cdot 3 + 3 \cdot 3 = 30 \text{ T}$$

$$18 : 2 - 28 : 4 = 2 \text{ B}$$

$$7 \cdot 2 + 6 \cdot 4 = 38 \text{ Y}$$

Tajenka: OBYVATEL

6.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
A	Á	B	C	Č	D	Ď	E	É	Ě	F	G	H	CH	I	Í	J	K	L	M	N	Ň
22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41		
O	Ó	P	Q	R	Ř	S	Š	T	Ť	U	Ú	Ů	V	W	X	Y	Ý	Z	Ž		

Doplň i, í/y, ý. Políčko, ve kterém doplníš tvrdé y/ý, vybarvi zeleně.

Při správném řešení dostaneš počáteční písmeno jednoho VS.

úb <u>y</u> tek	b <u>i</u> č	hb <u>i</u> tý	živob <u>y</u> tí
oby <u>y</u> čejný	b <u>y</u> strozraký	b <u>i</u> tva	náb <u>y</u> tek
b <u>y</u> čí	nab <u>i</u> dka	přib <u>y</u> vat	bab <u>y</u> ka
zb <u>y</u> tečný	rozb <u>i</u> t	líb <u>i</u> t se	ub <u>y</u> tovna

Tajenka: NABYTEK

Autorem materiálu a všech jeho částí, není-li uvedeno jinak, je Mgr. Petra Mudrová.

Dostupné z Metodického portálu www.rvp.cz, ISSN: 1802-4785, financovaného z ESF a státního rozpočtu ČR. Provozováno Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze.

Příloha č. 5: Pracovní list Doplnění I, Y

Doplň i, í, y, ý

D <i>i</i> VÁCI	D <i>i</i> VADLO	ZELEN <i>i</i> NA	MOT <i>y</i> LEK
AN <i>i</i> ČKA	POST <i>y</i> LKA	ZÁVODN <i>i</i> K	KON <i>y</i> K
T <i>i</i> SÍC	OMALOVÁNK <i>y</i>	NÁPAD <i>y</i>	PÍSN <i>i</i> ČKY
SLUN <i>i</i> ČKO	T <i>y</i> SKÁRNA	KLAD <i>y</i> KO	CEST <i>i</i> ČKA
TREN <i>y</i> RY	JARN <i>i</i>	N <i>i</i> KDO	ROD <i>i</i> NA
MODŘ <i>i</i> N	T <i>y</i> DEN	Ž <i>i</i> RAFA	K <i>y</i> TIČKA
R <i>y</i> BNÍK	UT <i>y</i> KAT	R <i>y</i> CHLÝ	K <i>y</i> TARA

Rozhodni, co je pravda, správnou odpověď zakroužkuj

Kapr je <input checked="" type="radio"/> ryba. <input type="radio"/> kluk.	Doga je <input checked="" type="radio"/> pes. <input type="radio"/> hůlka.
Koza <input type="radio"/> peče. <input checked="" type="radio"/> meč.	Řízek se <input type="radio"/> pije. <input checked="" type="radio"/> jí.
Čáp <input checked="" type="radio"/> letí. <input type="radio"/> povídá.	Míč se <input type="radio"/> učí. <input checked="" type="radio"/> hází.
Řeka <input type="radio"/> hoří. <input checked="" type="radio"/> teče.	Kůň <input type="radio"/> řehtá. <input type="radio"/> kuká.
Praha je <input checked="" type="radio"/> město. <input type="radio"/> náradí.	V noci <input type="radio"/> je světlo. <input checked="" type="radio"/> je tma.

Příloha č. 6: Pracovní list Čtení s porozuměním

Jméno:

Vytváření souvislosti **TÝDEN 1 DEN 2**

PŘEČTI SI TEXT Přemýšlej, jak by ses cítil/a, kdyby nasněžilo.

„Všichni hned vstávejte! V noci napadl sníh,“ křičel Dominik. Tvář se mu roztáhla úsměvem. Dominik otevřel dveře ven. Do vyhřáté místnosti pronikl ledový vzduch. Svět venku byl bílý a měkký. Auto na silnici vypadalo jako obrovský polštář. Borovice měly velké bílé klobouky ze sněhu. Všechno jiskřilo.

Dominik si právě oblékal bundu a nazouval boty, když k němu přiběhl jeho bratr.

„Hurá, sníh!“ křičel. „Kde mám rukavice?“

„Vraťte se na snídani,“ řekla maminka.

Když se kluci vrátili, na stole byly palačinky. Kluci si u dveří svlékli bundy a posadili se ke stolu.

„Děkujeme, mami!“ řekl Dominik. „Našli jsme nové místo na sáňkování.“

„Postavíme sněhuláka!“ řekl Dominikův bratr. Maminka se zasmála a řekla:

„Není nic lepšího než sníh.“

ÚKOL 1 Doplň větu.

Také jsem jednou byl/a tak nadšený/á jako Dominik. To bylo, když _____.

ÚKOL 2 Přečti si otázku. Zakroužkuj správnou odpověď.

1. Jaký název se nejlépe hodí k textu?

A „Stromy s klobouky“

B „Velká snídaně“

C „Ztracené rukavice“

D „Hurá, sníh!“

2. Co platí o Dominikovi?

A Je starší než bratr.

B Chce nové sáňky.

C Má rád sníh.

D Pere se s bratrem.

3. Kde se text odehrává?

A V Dominikově škole.

B Tam, kde Dominik bydlí.

C V domě Dominikova kamaráda.

D Tam, kde Dominik hraje fotbal.

4. Co je smyšlené?

A Stromy nosí klobouky.



B Kluci nosí boty.

C Maminky smaží palačinky.

D Děti stavějí sněhuláky.

12 Čteme s porozuměním každý den • 2. třída

Příloha č. 7: Pracovní list Anglický jazyk



LearnEnglish Kids


Numbers 11-20

1. Match them up!
Draw a line to match the picture and the word.

eleven	12 16 18	sixteen
twelve	11 15 20 17	seventeen
thirteen	14 13 19	eighteen
fourteen		nineteen
fifteen		twenty

2. Find the mystery word!
Add the numbers to complete the crossword and find the mystery number.

		eleven + five =							S	I	X	T	E	E	N
ten + three =	T	H	I	R	T	E	E	N							
seven + five =	T	W	E	L	V	E									
six + nine =	F	I	F	T	E	E	N								
twelve + seven =	N	I	N	P	T	E	E	N							
thirteen + one =	F	O	U	R	T	E	E	N							
eight + three =	E	L	E	V	E	N									
nine + nine =	E	I	G	H	T	E	E	N							
fourteen + six =	T	W	E	N	T	Y									



ŠIKULKA

www.britishcouncil.org/learnenglishkids
 © British Council, 2016 The United Kingdom's international organisation for educational opportunities and cultural relations. We are registered in England as a charity.

Příloha č. 8: Kresba

