

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO  
PRAHA**

magisterské prezenční studium  
2010 – 2012

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Bc. Václava Tobischová, Dis.

Osobnost učitele ve vzdělávacím procesu žáků s mentálním  
postižením

**Praha 2012**

**Vedoucí diplomové práce:**

**PhDr. Josef Novotný, CSc.**

**JAN AMOS KOMENSKÝ UNIVERSITY PRAGUE**

Master Full-Time Studies  
2010 - 2012

**DIPLOMA THESIS**

Bc. Václava Tobischová, Dis.

Personality of the teacher in the learning process of students  
with mental disabilities

**Prague 2012**

**The master Thesis Work Supervisor:**

**PhDr. Josef Novotný, CSc.**

## **Prohlášení**

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

Ve Vimperku dne 24. 9. 2012

*Bc. Václava Tobischová, Dis.*

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat PhDr. Josefu Novotnému, Csc. za odborné vedení, za pomoc a rady při zpracování této práce.

## **Anotace**

Diplomová práce se zaměřuje na mentální retardaci (příčiny vzniku, diagnostika, klasifikace atd). Dále se zabývá vzděláváním mentálně postižených a v neposlední řadě osobností pedagoga (kompetence, vztah mezi pedagogem a žákem atd). Praktická část zkoumá osobnost pedagoga vyučujícího na základní škole praktické.

## **Klíčové pojmy**

integrace, mentální retardace, osobnost pedagoga, pedagog, vzdělávání mentálně retardovaných, vztah pedagoga a žáků, základní škola praktická, žák.

## **Annotation**

This thesis is focused on the mental retardation (causes, diagnosis, classification, etc.) It also deals with education of mentally disabled persons and personality of the teacher (competence, the relationship between teacher and student, etc.). The practical part of my thesis is focused on personality of teacher who is teaching on the elementary school for these children.

## **Key words**

Integration, mental retardation, teacher's personality, pedagogue, education of mental retardér pupils, relationship of teacher and pupils, elementary school, pupil.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>9</b>
<b>1. MENTÁLNÍ RETARDACE</b> .....	<b>9</b>
1.1 Příčiny vzniku mentální retardace .....	10
1.2 Projevy mentální retardace .....	12
1.3 Klasifikace mentální retardace .....	15
<b>2. SOCIALIZACE A INTEGRACE MENTÁLNĚ POSTIŽENÝCH</b> .....	<b>19</b>
2.1 Komunikace a sociální vztahy mentálně postižených .....	20
2.2 Integrace mentálně postižených .....	21
<b>3. VZDĚLÁVÁNÍ MENTÁLNĚ POSTIŽENÝCH</b> .....	<b>24</b>
3.1 Základní škola .....	26
3.2 Základní škola speciální .....	31
3.3 Praktická škola jednoletá.....	32
3.4 Praktická škola dvouletá.....	33
<b>4. OSOBNOST UČITELE</b> .....	<b>34</b>
4.1 Přípravné vzdělávání učitelů .....	38
4.2 Vyučovací styl.....	41
4.3 Kompetence učitele .....	42
4.4 Vztah učitele a žáků ve výuce .....	43
<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>46</b>
<b>5. Cíl výzkumu</b> .....	<b>46</b>
5.1 Formulace hypotéz .....	47
5.2 Metody a techniky sběru dat.....	48
5.3 Popis terénu a výzkumného vzorku.....	49
5.4 Analýza výsledků šetření a interpretace .....	51
5.5 Verifikace hypotéz .....	60
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>62</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ ČESKÉ LITERATURY A PRAMENŮ</b> .....	<b>64</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>66</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>67</b>

## ÚVOD

Pedagog je pro dítě jedna z nejdůležitějších osob v jeho životě po rodičích. Poskytuje jim základní všeobecné vzdělání, učí je kázni, formuje a rozvíjí jejich osobnost, ukazuje jim cestu, po které by se měly vypravit. Vede děti k lepší budoucnosti.

Velkou roli zde samozřejmě hraje osobnost učitele. Pokud je pedagog zatvrzelý vůči dětem, nesnaží se je pochopit či podpořit a podat jim pomocnou ruku vždy, když jsou žáci v nesnázích, pak vztah mezi učitelem a žáky není příznivý. Žáci se tím pádem ve škole méně snaží ba i do školy neradi chodí.

Pedagog by měl být vzorem a oporou pro žáky. Měl by být profesionálem ve svém oboru. Respektovat individualitu každého žáka, podpořit je a poradit jim. Měl by mít vždy objektivní postoj k žákům.

Diplomová práce s názvem *Osobnost učitele ve vzdělávacím procesu žáků s mentálním postižením* se dělí na dvě hlavní části. První- Teoretická část se zaměřuje na mentální retardaci, na vzdělávání osob s mentálním postižením a na jejich integraci a v neposlední řadě na osobnost učitele. Praktická část zkoumá osobnost učitele- jeho osobnostní rysy, vztah k žákům apod.

Cílem výzkumu je zjistit, jaký přístup mají pedagogové na základních školách praktických ke svým žákům. Dále se zaměřuje na členění výukové jednotky.



# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. MENTÁLNÍ RETARDACE

„Mentální retardace je souhrnné označení vrozeného postižení rozumových schopností, které se projeví neschopností porozumět svému okolí a v požadované míře se mu přizpůsobit. Je definováno jako neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje (méně než 70 % normy), přestože postižený jedinec byl přijatelným způsobem výchovně stimulován. Hlavními znaky mentální retardace jsou nedostatečný rozvoj myšlení a řeči, omezená schopnost učení a z toho vyplývající obtížnější adaptace na běžné životní podmínky...“ (Vágnerová, 2008, s. 289)

Ve společnosti se nejčastěji vyskytuje první stupeň mentální retardace (lehký stupeň), kterým je postiženo 70 % všech osob s tímto postižením. Ostatní typy mentální retardace se vyskytují spíše výjimečně. Mentální retardace se nejčastěji objevuje u osob mužského pohlaví. (Vágnerová, 2008)

„Hlavní znaky mentální retardace jsou (Vágnerová, cit. in Tobischová, 2010, s. 9- 10):

1. Nízká úroveň rozumových schopností, která se projevuje především nedostatečným rozvojem myšlení, omezenou schopností učení a následkem toho i obtížnější adaptací na běžné životní podmínky.
2. Postižení je vrozené (na rozdíl od demence, která je získaným handicapem rozumových schopností).
3. Postižení je trvalé, přestože je v závislosti na etiologii možné určité zlepšení. Horní hranice dosažitelného rozvoje takového člověka je dána jak závažností a příčinou defektu, tak individuálně specifickou přijatelností působení prostředí, tj. výchovných a terapeutických vlivů.“ (Vágnerová, cit. in Tobischová, 2010, s. 9- 10)

## 1.1 Příčiny vzniku mentální retardace

„Příčinou vzniku mentální retardace je postižení CNS. Tato porucha může vzniknout různým způsobem, její etiologie se projeví kvantitativně i kvalitativně v klinickém obrazu, tj. závažností postižení a převažujícími symptomy. Jde o multifaktoriálně podmíněné postižení, na jeho vzniku se může podílet jak porucha genetických dispozic, které vedou k narušení vývoje CNS, tak nejrůznější exogenní faktory, které poškodí mozek v rané fázi jeho vývoje. Obě složky působí ve vzájemné interakci.“ (Vágnerová, 2008, s. 290)

### Genetická podmíněnost mentální retardace

„Mentální retardace může být geneticky podmíněna. V tomto případě je jejím základem porucha struktury nebo funkce genetického aparátu. Takových odchylek existuje velmi málo, často jde o syndrom, jehož jedním příznakem je mentální retardace. Z genetického hlediska můžeme rozlišit (Vágnerová, 2008, s. 290):

- Poruchy vzniklé na bázi odlišného počtu nebo struktury autozomů. Typickým příkladem je trisomie 21. chromozomu, známá jako Downův syndrom. Strukturální poruchou je např. syndrom kočičího křiku, jehož základem je delece, tj. ztráta části 5. chromozomu.
- Poruchy vzniklé na bázi odlišného počtu nebo struktury pohlavních chromozomů. Příkladem je syndrom lomivého X postihující převážně chlapce.
- Mentální retardace vzniklá na bázi onemocnění způsobeného genovou poruchou. K poškození inteligence dochází různým způsobem, často v důsledku určitého chorobného procesu, např. poškození mozku patologickými metabolity. Mnohé z těchto poruch se rozvíjejí postupně, i když jejich příčina je vrozená.
- Polygenně podmíněné omezení intelektového vývoje. Jde spíše o krajní variantu normy, jedinec s tímto postižením má malý počet funkčních genů potřebných k rozvoji mentálních schopností. V tomto případě

bývají obvykle obdobně postiženi i rodiče a sourozenci, event. další příbuzní.“ (Vágnerová, 2008, s. 290)

### **Teratogenní faktory**

„Teratogenní faktory mohou negativně ovlivnit prenatální vývoj jedince a mohou být příčinou vzniku mentální retardace (obvykle i jiných postižení a poruch). Tyto faktory, poškozující normální vývoj dítěte, působí prostřednictvím organismu matky, který je primárním prostředím plodu. Mohou to být (Vágnerová, 2008, s. 291):

- faktory fyzikální, např. ionizující záření nebo porodní poškození mechanickým stlačením hlavičky s následným krvácením do mozku, vlivem nedostatku kyslíku apod.;
- faktory chemické, např. některé léky, alkohol nebo jiné drogy;
- faktory biologické, např. virové a mikrobiální- typickým příkladem je virus zarděnek, který naruší vývoj embrya...“ (Vágnerová, 2008, s. 291)

### **Postnatální poškození mozku**

„Postnatální poškození mozku v raném věku dané zánětlivým onemocněním, úrazem, otravou apod. Do této kategorie jsou zařazována pouze postižení vzniklá přibližně do 1,5- 2 let. V této době je velmi obtížné odlišit primární postižení od později vzniklé stagnace vývoje, resp. dokonce úbytku kompetencí.“ (Vágnerová, 2008, s. 292)

„Specifickou kategorií, která nepatří mezi takto vymezené mentální retardace, je tzv. **pseudooligofrenie**. Vzniká vlivem nedostatečného a nepřiměřeného výchovného působení, tj. v důsledku zanedbanosti. Mohli bychom ji definovat jako **sociální poškození vývoje rozumových schopností**. Příčinou není narušení CNS, ale nedostatek přiměřených podnětů.“ (Vágnerová, cit. in Tobischová, 2010, s. 11))

## 1.2 Projevy mentální retardace

Každý jedinec s mentální retardací má své charakteristické znaky, které se od sebe mohou lišit. Přesto existují i takové znaky, které se projevují u většiny takto postižených jedinců (zde pak závisí na druhu a hloubce mentální retardace, na duševním vývoji apod.)- viz. Tab. 1. (Švarcová, 2000)

Tab. 1: Průvodní jevy mentální retardace

	<b>MENTÁLNÍ RETARDACE</b>			
	<b>Lehká (IQ 50- 69)</b>	<b>Středně těžká (IQ 35- 49)</b>	<b>Těžká (IQ 20- 34)</b>	<b>Hluboká (IQ nižší než 20)</b>
<b>neuropsych. vývoj</b>	omezený, opožděný	omezený, výrazně opožděný	celkově omezený	výrazně omezený
<b>somatická postižení</b>	Ojedinelá	častá, častý výskyt epilepsie	častá, neurologické příznaky, epilepsie	velmi častá, neurologické příznaky, kombinované vady tělesné a smyslové
<b>poruchy motoriky</b>	opoždění motorického vývoje	výrazné opoždění, mobilní	časté stereotypní automatické pohyby, výrazné porušení motoriky	většinou imobilní, nebo výrazné omezení pohybu

<b>poruchy psychiky</b>	snížení aktivity psych. Procesů, nerovnoměrný vývoj, funkční oslabení, převládají konkrétní, názorné a mechanické schopnosti	celkové omezení, nízká koncentrace, výrazně opožděný rozvoj chápání, opožděný rozvoj dovedností sebeobsluhy	výrazně omezená úroveň všech schopností	těžké poruchy všech funkcí
<b>komunikace a řeč</b>	schopnost komunikovat většinou vytvořena, opožděný vývoj řeči, obsahová chudost, časté poruchy formální stránky řeči	úroveň rozvoje řeči je variabilní, někteří jedinci jsou schopni sociální interakce a komunikace, verbální projev často chudý, agramatický a špatně artikulovaný	komunikace převážně nonverbální, neartikulované výkřiky, případně jednotlivá slova	rudimentární nonverbální komunikace nebo nekomunikují vůbec
<b>poruchy citů a vůle</b>	afektivní labilita, impulzivnost, úzkost, zvýšená sugestibilita	nestálost nálady, impulzivita, zkratkovité jednání	celkové poškození afektivní sféry, časté sebepoškozování	těžké poškození afektivní sféry, potřebují stálý dohled
<b>možnosti vzdělávání</b>	vzdělávání na základě speciálního vzdělávacího programu	na základě speciálních programů (speciální škola)	vytváření dovedností a návyků, rehabilitační třídy	velmi omezené (individuální péče)

Zdroj: Švarcová, 2000, s. 34

Švarcová (2000) uvádí, že mentální retardace se nejčastěji projevuje např.: těkavostí pozornosti, citovou vzrušivostí, zpomalenou chápavostí, sníženou logickou pamětí, nedostatečnou slovní zásobou, sníženou přizpůsobivostí k sociálním požadavkům, nedostatky v osobní identifikaci apod.

### 1.3 Klasifikace mentální retardace

Pro klasifikaci mentální retardace se používá členění podle desáté decenální revize Světové zdravotnické organizace (WHO) z roku 1992. (Švarcová, 2000)

Tab.2: Stupně mentální retardace

<b>F 70</b>	<b>Lehká mentální retardace</b>
	IQ se pohybuje přibližně mezi 50 až 69 (u dospělých odpovídá mentálnímu věku 9-12 let). Stav vede k obtížím při školní výuce. Mnoho dospělých je ale schopno práce a úspěšně udržují sociální vztahy a přispívají k životu společnosti.
<b>F 71</b>	<b>Středně těžká mentální retardace</b>
	IQ dosahuje hodnot 35 až 49 (u dospělých odpovídá mentálnímu věku 6- 9 let). Výsledkem je zřetelné vývojové opoždění v dětství, avšak mnozí se dokáží vyvinout k určité hranici nezávislosti a soběstačnosti, dosáhnou přiměřené komunikace a školních dovedností. Dospělí budou potřebovat různý stupeň podpory k práci a k činnostem ve společnosti.
<b>F 72</b>	<b>Těžká mentální retardace</b>
	IQ se pohybuje v pásmu 20 až 34 ( u dospělých odpovídá mentálnímu věku 3- 6 let). Stav vyžaduje trvalou potřebu podpory.
<b>F 73</b>	<b>Hluboká mentální retardace</b>
	IQ dosahuje nejvýše 20 ( což odpovídá u dospělých mentálnímu věku pod 3 roky). Stav způsobuje nesamostatnost a potřebu pomoci při pohybu, komunikaci a hygienické péči.
<b>F 78</b>	<b>Jiná mentální retardace</b>
	Mentální retardaci nelze přesně určit pro přidružená postižení smyslová a tělesná, poruchy chování a autismus.
<b>F79</b>	<b>Nespecifikovaná mentální retardace</b>
	Je určeno, že jde o mentální postižení, ale pro nedostatek znaků nelze jedince přesně zařadit.

Zdroj: Vítková, cit. in Tobischová, 2010, s. 13

### **Lehká mentální retardace (F 70 IQ 50- 69)**

Osoby s lehkou mentální retardací jsou schopni myslet pouze na úrovni školních dětí středního věku. Jejich myšlení není abstraktní. V mluveném projevu chybí i abstraktní pojmy. Mluvená řeč se spíše skládá z jednoduchých krátkých vět. Občas poskládají slova nepřesně a schématicky špatně. V dospělosti jsou schopni se začlenit do pracovního procesu pod dohledem. (Vágnerová, 2008).

Proces začleňování do společnosti je u takto postižených lidí značně zpomalen. Po citové stránce se u těchto lidí může objevit např. impulzivnost, úzkost apod.. Osoby s lehkým mentálním postižením se nejčastěji vzdělávají v základní škole praktické či jsou začleňováni do běžných základních škol. Po základní školní docházce jsou schopni se dále vzdělávat v jednoduchých učebních oborech. (Pipeková, 2006)

„Potíže se u nich objevují hlavně při teoretické práci ve škole. Mnozí postižení mají specifické problémy se čtením a psaním. Lehce retardovaným dětem velmi prospívá výchova a vzdělávání zaměřené na rozvíjení jejich dovedností a kompenzování nedostatků.“ (Švarcová, 2000, s. 27)

### **Středně těžká mentální retardace (F 71 IQ 35- 49)**

„Uvažování jedinců se středně těžkou mentální retardací lze přirovnat k myšlení předškolního dítěte, které nerespektuje vždy pravidla logiky. V jejich slovníku chybějí i méně běžné konkrétní pojmy. Verbální projev bývá chudý, agramatický a špatně artikulovaný. Učení je limitováno na mechanické podmiňování, k zafixování čehokoli je třeba četného opakování. Jsou schopni osvojit si běžné návyky a jednoduché dovednosti, především v oblasti sebeobsluhy. Mohou vykonávat jednoduché pracovní úkony, pokud se nevyžaduje přesnost a rychlost. Potřebují trvalý dohled.“ (Vágnerová, 2008, s. 302)



U takto handicapovaných osob se nejčastěji vyskytují i přidružené zdravotní komplikace- např. epilepsie, autismus apod.. Celkový motorický rozvoj jedince je velmi zpomalen (objevuje se zde nekoordinovanost pohybů, jemná motorika je velmi omezena). Lidé se středně těžkou mentální retardací se nejčastěji vzdělávají v základních školách speciálních. Pokud splňují určité podmínky, mohou být integrováni do běžné základní školy. (Pipeková, 2006).

### **Těžká mentální retardace (F 72 IQ 20- 34)**

Lidé s tímto stupněm postižení jsou v dospělosti v rozumové oblasti vyspělí na úrovni batolete. Mluvený projev se omezuje na jednoduchá a špatně artikulovaná slova, která používají v nesprávném pořadí. Jsou schopni se naučit pouze základní úkony sebeobsluhy. Tito lidé jsou v dospělosti zcela odkázáni na péči a pomoc jiných osob. (Vágnerová, 2008)

Lidé s těžkou mentální retardací mohou být vzděláváni v základní škole speciální. Po emocionální straně se u těchto lidí může objevovat např. náladovost. (Pipeková, 2006)

### **Hluboká mentální retardace (F 73 IQ pod 20)**

Lidé s hlubokou mentální retardací jsou schopni rozeznat pouze jim známé a neznámé podněty a reagovat na ně souhlasem či nesouhlasem. Jsou zcela odkázáni na péči a pomoc druhých osob a jsou nejčastěji umístovány do různých zařízení. U takto postižených osob se nejčastěji jedná o kombinované postižení. (Vágnerová, 2008)

Používání a chápání řeči je omezeno na velmi jednoduché požadavky, stejně tak jako v samoobsluze- pokud mají dohled, jsou schopni vykonat opravdu jednoduché úkony. U takto postižených osob se vyskytuje atypický autismus, epilepsie či poškození zraku a sluchu. (Švarcová, 2000)

### **Jiná mentální retardace (F 78)**

Tento stupeň se nejčastěji používá v případech, kdy jsou k tomuto stupni postižení přidruženy další typy postižení (např. sensorického typu, poruchy chování apod.). (Pipeková, 2006)

### **Nespecifikovaná mentální retardace (F 79)**

Tato specifikace mentální retardace se používá u případů, kde nemůžeme určit stupeň postižení. Hlavně v případech přidružených jevů (např.: sensorické či somatické postižení apod.). (Pipeková, 2006)

## 2. SOCIALIZACE A INTEGRACE MENTÁLNĚ POSTIŽENÝCH

Pedagogický slovník vymezuje pojem socializace jako celoživotní proces. Jedinec si v průběhu života osvojuje formy jednání a chování, tradice a kulturu a tím se začleňuje do společnosti. Proces socializace se realizuje formou učení, komunikací apod. (Průcha, 2001)

Hlavním problémem mentálně postižených je zhoršené dorozumívání s těmito lidmi, nesnadné rozpoznání jejich reakce, jejich snížená schopnost sebeovládání apod. Jejich jiná a neobvyklá reakce na různé podněty vede společnost k negativnímu hodnocení takto postižených lidí. Sociální postavení těchto lidí ve společnosti bývá zpravidla nízké. Lidé s mentálním postižením mají u běžné populace spíše obraz „blbců“, kteří nic nechápou a na které tím pádem nemusí brát zřetel. (Vágnerová, 2008)

„Sociální stigmatizace bývá přímo úměrná nápadnostem vzhledu i chování postižených, resp. míře jejich odlišnosti od očekávaného standardu. Proto se v průběhu dětství spíše zvyšuje, u malých dětí, kojenců a batolat nejsou rozdíly tak zřejmé. Mentální postižení je spojeno i s opožděním v oblasti socializace. To se projeví především zvýšenou závislostí se všemi důsledky. V raném věku přetrvává vazba na matku. Mentálně retardované děti obvykle nemají rozvinuty všechny kompetence, které jsou k postupnému osamostatňování potřebné, a tudíž nemají ani potřebu emancipace. Pro matku je na druhé straně tato vazba určitou emoční odměnou, potvrzením, že ji dítě potřebuje a že je pro ně důležitá. Kromě toho jsou mnohé matky přesvědčeny o tom, že mentálně postižené dítě ani samostatné být nemůže.“ (Vágnerová, 2008, s. 307)

## **2.1 Komunikace a sociální vztahy mentálně postižených**

Nejčastějším problémem socializace lidí s mentálním postižením je komunikace. Rozhovor bývá nejčastěji omezen na základní informace a obvykle trvá krátkou dobu. Lidé s mentálním postižením nejčastěji bývají pouze příjemci informací. Jsou spíše závislí na činnosti druhých lidí. (Vágnerová, 2008)

Lidé s mentálním postižením jsou většinou fixováni na jim blízké osoby. Nejčastěji je to přisuzováno chování, kdy ho lidé v jejich okolí respektují a respektují i jejich handicap. Lidé s mentálním postižením se v tomto okruhu lidí cítí nejlépe. Problémy nastávají při integraci, kdy lidé s mentálním postižením většinou nereagují na hry a chování „zdravých“ vrstevníků očekávaným způsobem. (Vágnerová, 2008)

## 2.2 Integrace mentálně postižených

Dle pedagogického slovníku je integrace definována jako „přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby.“ (Průcha, 2001, s. 87)

Předmětem speciální pedagogiky jsou osoby se zdravotním znevýhodněním různého stupně. Cílem speciální pedagogiky je začleňování těchto osob do běžné populace. Dnešní pojetí speciální pedagogiky se jednoznačně zaměřuje na integraci těchto znevýhodněných osob do většinové společnosti. (Fischer, 2008)

Hranice integrace jsou stanoveny podle stupně postižení a druhem znevýhodnění. Integrace může probíhat bez sebemenších problémů (většinou u lidí s menším handicapem). Existují však případy, kdy integrace do běžné populace není možná. U těchto lidí je možná pouze trvalá ústavní péče. (Fischer, 2008)

„Hranice integrace dle Průchy (Průcha, 2008, s. 23- 24):

- integraci (z latinského integer= neporušený) můžeme vymezit jako snahu o úplné zapojení handicapovaného jedince, splynutí, začlenění a zapojení do společnosti;
- integrované vzdělávání definujeme jako úplné zapojení jedince do běžného edukačního procesu, obvyklé edukační procesy se přes znevýhodnění odehrávají v rámci běžného školního prostředí;
- segregace (z latinského segregatio= oddělování), je opačným pojmem integrace, jedná se o společenské oddělování, vylučování.“ (Průcha, 2008, s. 23- 24)

„Integrativní snahy jsou popisovány v následujících modelech (Průcha, 2008, s. 24):

- medicínský model, který vychází z biologických, organických nebo funkčních příčin, vede k péči, která je orientována medicínsky. Cílem je léčba a překonání poruchy a handicapu. Integrace spočívá v přizpůsobení se stávající struktuře.
- sociálně patologický model vychází z problémů sociálních. Základním problémem je otázka společenské přizpůsobivosti a diskriminace, integrace je podporována speciální terapií.
- model prostředí řeší otázku, jak se má škola či jiné zařízení či instituce změnit, aby změna byla ve prospěch znevýhodněného jedince. Jedinci jsou integrováni do běžného prostředí, které se mění vzhledem ke specifčnosti potřeb všech účastníků.
- antropologický model, kde jde o lepší interpersonální vztahy a interakce. Jedná se nejen o to, aby se handicapovaný jedinci mohli podílet na společenské seberealizaci dohromady s okolím, ale zejména je důležité vzájemné respektování všech s ohledem na jejich jedinečnost a potřeby.“ (Průcha, 2008, s. 24)

Integraci chápeme jako proces začleňování znevýhodněných lidí do běžné populace. Jedná se zde o postupné sblížování obou stran. Cílem integrace je tedy sounáležitost znevýhodněných osob s běžnou populací. V procesu integrace se můžeme setkat se třemi typy procesu začleňování (Průcha, 2008):

- asimilace- handicapovaný jedinec respektuje pravidla chování, snaží se je naučit;
- akomodace- handicapovaný jedinec respektuje pravidla chování, nedokáže však potlačit své odlišnosti- vytváří si spíše sebeobraz;
- adaptace- je zde snaha o přizpůsobení se jak ze strany handicapovaného, tak ze strany běžné populace (Průcha, 2008)

Proces integrace se v českém školství začal rozvíjet v polovině devadesátých let. Úkolem základního školství je zpřístupnit plynulé začleňování dětí s handicapem do běžných základních škol. Je třeba odstranit několik bariér, ať už se jedná o materiální či technické bariéry. Do materiálních bariér lze začlenit např. potřebné učební materiály a učebnice. Do technických bariér lze začlenit např. bezbariérový přístup, kompenzační pomůcky apod. (Švarcová, 2000)

*Názor autorky: Dle názoru autorky je integrace dětí s handicapem do běžné populace velmi důležitá. Proces integrace však přináší mnoho bariér, které není snadné překonat. Musí zde být snaha jak ze strany pedagogů, vedení školy, rodičů, tak ze strany samotných dětí, ať už handicapovaných či „zdravých“. Děti s handicapem reagují na podněty jiným, neobvyklým způsobem, než se od nich očekává. Komunikace mentálně postižených je u většiny špatná, nesrozumitelná, někdy omezena pouze na jednoduché pokyny či hesla. I z tohoto hlediska na ně „zdravé“ děti vzhlížejí opovržlivě a izolují se od nich. Nechtějí s nimi ani komunikovat (pokud ano, dítě s handicapem většinou bývá pouze příjemcem informací, komunikace je velmi strohá a krátká).*

### 3 VZDĚLÁVÁNÍ MENTÁLNĚ POSTIŽENÝCH

„Vzdělávání chápeme jako proces, jehož výsledkem je vzdělávání, vzdělavatelnost jako schopnost být vzděláván. Vzdělávání je ve své podstatě učením. Proces učení je tedy možno chápat také jako proces vzdělávání. Učením získává jedinec zkušenosti, které ovlivňují kvalitu jeho života. Učení vede k přizpůsobování jedince jeho prostředí a nemá žádné hranice. Proto je učení přístupno každému dítěti, ovšem v rozmanitých podobách, formách, intenzitě i obsahu, jimž se přizpůsobuje vzdělávání.“ (Černá, 2008, s. 166)

„Učení dětí s mentálním postižením má svá specifika, která jsou zcela individuální, nejsou však neměnná a je více než žádoucí, aby se jim proces vzdělávání přizpůsoboval. V této souvislosti hovoříme o tzv. speciálních vzdělávacích potřebách, které je nutno v procesu vzdělávání respektovat a naplňovat. Současné pojetí speciálních vzdělávacích potřeb rozšiřuje jejich spektrum, pokud jde o věkové kategorie: nejde pouze o vzdělávací potřeby v období povinné školní docházky, ale o celoživotní vzdělávání lidí se speciálními vzdělávacími potřebami, jejichž základy dává právě škola.“ (tamtéž)

V oblasti vzdělávání žáků s mentálním postižením je třeba respektovat jejich handicap. Přizpůsobit školní prostředí a učební látku jejím potřebám. Vztah pedagoga k žákům s mentálním postižením by měl být adekvátní vzhledem k jejich handicapu. Pedagog by měl střídat mluvenou řeč s praktickou ukázkou (např. obrázek). U žáků s mentálním postižením by neměla být opomenuta zpětná vazba- neustále si opakovat probrané učivo. Pedagog by měl rozdělit pro jasnější pochopení úkol do několika kroků. Učivo by mělo být směřováno spíše na praktické dovednosti. (Černá, cit. In Tobischová, 2010)



„Vzdělávání obohacuje každého člověka s mentálním postižením, zkvalitňuje jeho život tím, že podněcuje jeho aktivitu, podporuje samostatnost a nezávislost, vybavuje jej potřebnými znalostmi a sociálními dovednostmi, které může uplatnit ve společenském styku. Vzdelávání také život usnadňuje: usnadňuje orientaci v životním prostředí, podporuje rozvoj jednotlivých stránek osobnosti, kapacit a potencionálních schopností, posiluje komunikaci a pozitivně působí na komplexní rozvoj každého jedince. Vzdelávání míří k samé podstatě mentální retardace- ovlivňuje intelektuální funkce, vyrovnání nerovnoměrnosti vývoje jednotlivých stránek osobnosti, odstraňuje poruchy v oblasti adaptivního chování a usnadňuje orientaci v životě bez ohledu na stupeň postižení.“ (Černá, 2008, s. 167)

Děti s mentálním postižením se mohou vzdělávat na různých typech škol. Jedná se o základní školy, základní školy praktické či základní školy speciální. Zařazování dětí do škol závisí na řediteli školy a na zákonných zástupcích handicapovaného jedince. Děti s těžkým mentálním postižením jsou většinou zařazovány do základních škol speciálních. V případě zařazování žáků s hlubokou mentální retardací je zapotřebí i lékařský posudek. (Černá, 2008)

„Žáci s mentálním postižením mají také nárok na individuální vzdělávací plán, který může povolit ředitel školy se souhlasem školského poradenského zařízení. Smyslem individuálního vzdělávacího plánu je respektování speciálních vzdělávacích potřeb a tím přiblížení vzdělávání každému jedinci s mentálním postižením. Individuální vzdělávací plány sestavuje tým odborníků (za vedení třídního učitele) s přizváním rodičů, příp. ve spolupráci se samotným vzdělávaným jedincem. Plán je v pravidelných intervalech kontrolován, doplňován a měněn vždy na základě hodnocení efektivnosti přijatých vzdělávacích opatření a výsledků, jichž žák dosáhl. Tvorba individuálního vzdělávacího programu vychází z komplexní psychologické, speciálně pedagogické a pedagogické diagnostiky.“ (Černá, 2008, s. 169)

### 3.1 Základní škola

Žáci s lehkým mentálním postižením se vzdělávají podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

„Základní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením se realizuje v základní škole nebo základní škole samostatně zřízené pro žáky s postižením a je spojeno s povinností školní docházky po dobu devíti školních let, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku. O odkladu školní docházky rozhoduje ředitel školy na základě písemné žádosti zákonného zástupce žáka, která musí být doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře.“ (Rámcový vzdělávací program. [online]. 2005 [cit. 13.2.2011]. Dostupný z www: <<http://old.vuppraha.cz>>)

Tento typ základní školy se dělí na dva stupně. První stupeň obsahuje 1.- 5. třídu, druhý stupeň obsahuje 6. – 9. třídu. Pokud jsou zde děti se speciálními vzdělávacími potřebami, které mají upravený vzdělávací program, může základní vzdělání se souhlasem MŠMT trvat až deset ročníků. (Rámcový vzdělávací program. [online]. 2005. Dostupný z www: <<http://old.vuppraha.cz>>)

„O převedení žáka do vzdělávacího programu základního vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením nebo vzdělávacího programu základní školy speciální rozhoduje ředitel školy na základě písemného doporučení odborného lékaře a školského poradenského zařízení, pouze s předchozím písemným souhlasem zákonného zástupce žáka. Ředitel školy je povinen informovat zákonného zástupce žáka o rozdílech ve vzdělávacích programech. Zařazení žáka se zdravotním postižením do některé formy speciálního vzdělávání může předcházet diagnostický pobyt tohoto žáka ve škole, do níž má být zařazen, a to v délce 2 až 6 měsíců.“ (Rámcový vzdělávací program. [online]. 2005 [cit. 13.2.2011]. Dostupný z www: <<http://old.vuppraha.cz>>)

Celkové hodnocení žáků je na vysvědčení v podobě klasifikačního stupně či v podobě slovního hodnocení. Mohou být nakombinované obě varianty (záleží na rozhodnutí ředitele školy). (Rámcový vzdělávací program. [online], cit. in Tobischová, 2010)

„Žák splní povinnou školní docházku uplynutím období školního vyučování ve školním roce, v němž dokončí poslední rok povinné školní docházky. *Stupeň základní vzdělání* žák získá úspěšným ukončením základního vzdělávání podle ŠVP v základní škole, případně ukončením kurzu pro získání *základního vzdělání*. *Dokladem o dosažení základního vzdělání je vysvědčení*, mimo jiné, o ukončení devátého, popřípadě desátého ročníku nebo vysvědčení o ukončení kurzu pro získání základního vzdělání. Tato vysvědčení jsou opatřena doložkou o získání stupně vzdělání.“ (Rámcový vzdělávací program. [online]. 2005 [cit. 13.2.2011]. Dostupný z [www: <http://old.vuppraha.cz>](http://old.vuppraha.cz))

„Základní vzdělávání navazuje na výchovu v rodině a na předškolní vzdělávání. Je jedinou etapou vzdělávání, kterou povinně absolvuje celá populace žáků ve dvou obsahově, organizačně a didakticky navazujících stupních (1. a 2. stupeň). Vzhledem k tomu, že dítě s lehkým mentálním postižením dosahuje školní zralosti v pozdějším věku, než je tomu u ostatní populace, je dané skutečnosti přizpůsobeno i vzdělávání na **1. stupni**, především v 1. období (1. – 3. ročník)... Přejechod z rodinné péče nebo předškolního vzdělávání musí být pozvolný a postupný...Je třeba přistupovat ke každému žákovi individuálně, respektovat jeho možnosti a pozitivně hodnotit každý pokrok v rozvoji jeho osobnosti. V tomto období je tedy hlavním úkolem adaptace žáků na nové prostředí, nový styl práce a upevňování základních hygienických návyků a vytváření sociálních návyků.“ (Rámcový vzdělávací program. [online], cit. in Tobischová, 2010, s. 19)

„Základního vzdělávání na **2. stupni** je zaměřeno na získávání vědomostí, rozvíjení dovedností a návyků, které žáci mohou využít ke zvýšení kvality osobního života včetně profesního uplatnění. Z tohoto důvodu je kladen větší důraz na rozvíjení sociálních a komunikačních schopností a na vytváření praktických dovedností.“ (tamtéž)

Pro úspěšné vzdělávání žáků s mentálním postižením je potřeba přizpůsobit veškeré podmínky k jejich potřebám. Vytvořit takové prostředí, kde se žák s handicapem bude cítit dobře. (Rámcový vzdělávací program. [online]. 2005. Dostupný z www: <<http://old.vuppraha.cz>>)

### **Cíle základního vzdělávání**

„Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s mentálním postižením stanovuje tyto cíle:

➤ **„Umožnit žákům osvojit si strategii učení a motivovat je pro celoživotní učení**

Učení je základní podmínkou psychického vývoje žáků. Poznávací procesy žáků bývají rozvinuty na úrovni konkrétních operací, je třeba naučit žáky ustálenému postupu při osvojování učiva, dbát na jeho dodržování, častým opakováním upevňovat získané poznatky i dovednosti...

➤ **Podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů**

U žáků převažuje myšlení názorné a konkrétní, logické uvažování je úzce spjaté s realitou, překročení rámce konkrétní situace často nebývá možné. Úroveň rozumových schopností ve složce vědomostní je důležité u žáků soustavně systematicky rozvíjet a vytvářet dostatek příležitostí k získávání nových zkušeností a poznatků.

➤ **Vést žáky k všestranné a účinné komunikaci**

K získání komunikačních dovedností je třeba důsledně využívat veškerých možností daných vzdělávacím obsahem, metodami a formami výuky...

➤ **Rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých**

Předpokladem dosahování cíle jsou vstřícné způsoby komunikace, schopnost porozumění chování a činnostem druhých, posouzení adekvátnosti vlastního chování a jednání, chápání přínosu spolupráce a jejích podmínek...

➤ **Připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako samostatné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti**

Požadavky je nezbytné přizpůsobit možnostem žáků a pokračovat navázáním na již zafixované jednodušší normy chování, podporovat rozvoj samostatnosti a zodpovědnosti, vědomí práv a povinností občanů a vhodným způsobem formovat hodnotovou orientaci žáků.

➤ **Vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací, rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, svému prostředí i k přírodě**

Je třeba zajišťovat žákům dostatek příležitostí k získání zkušeností v činnostech, které jim přinášejí radost, uspokojení, zážitky a tím podporovat jejich psychický vývoj žádoucím směrem.

➤ **Učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný**

Zde je potřeba vytvářet a upevňovat poznatky a dovednosti žáků v oblasti péče o zdraví a jeho preventivní ochrany, vést žáky k pozitivnímu myšlení, k překonávání stresových situací, apod.

➤ **Vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi**

Je třeba ve zvýšené míře zajišťovat žákům dostatek příležitostí k získávání potřebných zkušeností pro porozumění odlišnosti jiných kultur a toleranci k minoritním skupinám ve společnosti.

- **Pomáhat žákům poznávat a rozvíjet své schopnosti i reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci**

Při rozhodování o profesní orientaci umožnit žákům vyzkoušet si konkrétní pracovní činnosti a s pomocí odpovědných osob zvolit tu, která jim bude nejlépe vyhovovat a kterou budou zvládat“ (Rámcový vzdělávací program. [online]. 2005 [cit. 13.2.2011]. Dostupný z www: <<http://old.vuppraha.cz>>)

### 3.2 Základní škola speciální

„Žáci s těžkým mentálním postižením, žáci s více vadami a autismem mají právo se vzdělávat v základní škole speciální. Pro jejich přípravu na vzdělávání lze zřídit přípravný stupeň základní školy speciální. Vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením se může realizovat jiným způsobem plnění školní docházky.“ (Rámcový vzdělávací program. [online]. 2008 [cit. 13.2.2011]. Dostupný z [www: <http://old.vuppraha.cz>](http://old.vuppraha.cz))

Pro žáky s těžkým mentálním postižením je potřeba vytvořit takové podmínky, aby byli schopni si co nejefektivněji osvojit poskytované vědomosti. Rámcový vzdělávací program pro základní školy speciální je rozdělen na dva díly (dělí se podle stupně mentálního postižení). První díl se dotýká problematiky vzdělávání žáků se středně těžkým postižením a druhý díl se dotýká problematiky vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením. (Rámcový vzdělávací program. [online], cit. in Tobischová, 2010)

Se souhlasem ministerstva může docházka na základní škole speciální trvat až deset ročníků. Celkové hodnocení žáků učících se na tomto typu školy probíhá pouze ústní formou. Vyučovací hodina je většinou rozdělena do několika bloků a je plně přizpůsobena individuálním potřebám žáků. (Rámcový vzdělávací program. [online]. 2008. Dostupný z [www: <http://old.vuppraha.cz>](http://old.vuppraha.cz))

Absolventi základních škol speciálních, kteří zvládnou učivo všech devíti tříd, mohou získat odbornou kvalifikaci ve zvláštním odborném učilišti či v chráněných dílnách. (Monatová, 1995)

### 3.3 Praktická škola jednoletá

„Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola jednoletá je určen pro žáky s těžkým stupněm mentálního postižení, souběžným postižením více vadami a autismem, kteří ukončili základní vzdělávání v základní škole speciální podle vzdělávacího programu určeného pro tuto skupinu žáků (Rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální, Díl II), případně dobíhajícího Vzdělávacího programu pomocná škola a Rehabilitačního vzdělávacího programu pomocné školy.“ (Rámcový vzdělávací program. [online]. 2009 [cit. 13.2.2011]. Dostupný z [www: <http://old.vuppraha.cz>](http://old.vuppraha.cz))

„Praktická škola jednoletá doplňuje a rozšiřuje žákům teoretické i praktické dovednosti získané v průběhu povinné školní docházky. Za předpokladu respektování individuálních zvláštností a schopností žáků je vzdělávací proces zaměřen na rozvoj komunikačních dovedností a dosažení nejvyšší možné míry samostatnosti a nezávislosti na péči druhých osob. Poskytuje přípravu na osvojení manuálních dovedností a jednoduchých činností využitelných v oblastech praktického života, které absolventům usnadní integraci do společnosti.“ (tamtéž)

Praktická škola jednoletá se snaží o přípravu žáků na budoucí povolání. Jejich cílem je co nejefektivněji naučit žáky znalostem a dovednostem potřebných pro výkon práce v chráněných pracovištích. (Rámcový vzdělávací program. [online]. 200]. Dostupný z [www: <http://old.vuppraha.cz>](http://old.vuppraha.cz))

Vzdělání na praktické škole jednoleté je ukončeno závěrečnou zkouškou, která se člení na část teoretickou a praktickou. Pokud žák úspěšně zvládne danou zkoušku, je mu uděleno vysvědčení a získává střední vzdělání. (Rámcový vzdělávací program. [online]. 200]. Dostupný z [www: <http://old.vuppraha.cz>](http://old.vuppraha.cz))



### 3.4 Praktická škola dvouletá

Tento typ školy je určen pro žáky se středně těžkým mentálním postižením a pro žáky s kombinovaným postižením (lehké mentální postižení v kombinaci s jinými zdravotními komplikacemi). Jedná se o typ střední školy. (Rámcový vzdělávací program. [online]. 2009. Dostupný z [www: <http://old.vuppraha.cz>](http://old.vuppraha.cz))

„Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola dvouletá dává možnost získat střední vzdělání žákům se středně těžkým stupněm mentálního postižení, případně s lehkým mentálním postižením v kombinaci s dalším zdravotním postižením, které jim znemožňuje vzdělávání na jiném typu střední školy.“ (Rámcový vzdělávací program. [online]. 2009 [cit. 13.2.2011]. Dostupný z [www: <http://old.vuppraha.cz>](http://old.vuppraha.cz))

„Praktická škola dvouletá doplňuje a rozšiřuje všeobecné vzdělání dosažené v průběhu povinné školní docházky. Vzdělávací proces je zaměřen na získání základních pracovních dovedností, návyků a pracovních postupů potřebných v každodenním i v budoucím pracovním životě. Poskytuje základy odborného vzdělání a manuálních dovedností v oboru dle zaměření přípravy a vedoucích k profesnímu uplatnění. Získané dovednosti mohou žáci také využít v dalším vzdělávání.“ (tamtéž)

Vzdělání na praktické škole dvouleté je ukončeno závěrečnou zkouškou, která se člení na část teoretickou a praktickou. Pokud žák úspěšně zvládne danou zkoušku, je mu uděleno vysvědčení a získává střední vzdělání. (Rámcový vzdělávací program. [online]. 200]. Dostupný z [www: <http://old.vuppraha.cz>](http://old.vuppraha.cz))

*Názor autorky: Dle názoru autorky, je vzdělávání žáků s mentálním postižením velmi důležitý. Vzdělání by mělo být přístupné všem žákům, bez rozdílu na věk, pohlaví, rasu či handicap. Žáci při vzdělávacím procesu nezískávají pouze nové vědomosti, dovednosti a návyky, též se formuje osobnost samotného dítěte (formují se citové, morální, osobnostní či kulturní rysy, potřebné pro budoucí život).*

## 4 OSOBNOST UČITELE

„ Učitelé bývají označováni jako pedagogičtí pracovníci.

Pedagogickými pracovníky jsou (Průcha, 2002, s. 18):

- Učitelé (včetně ředitelů a zástupců ředitelů):
  - předškolních zařízení,
  - základních škol,
  - středních škol,
  - speciálních škol,
  - speciálně pedagogických center a pedagogicko-psychologických poraden,
  - učilišť,
  - zařízení pro zájmové studium,
  - školských zotavovacích zařízení,
  - školských zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,
  - zařízení sociální péče;
- kromě učitelů ještě:
  - vychovatelé škol a školských zařízení a zařízení sociální péče,
  - mistři odborné výchovy,
  - vedoucí pracovišť středních odborných a jiných učilišť a středisek praktického vyučování,
  - instruktoři tělesné výchovy a trenéři sportovních škol a sportovních tříd.“ (Průcha, 2002, s. 18)

„ Pedagogičtí pracovníci jsou osoby, které (Průcha, 2001, s. 160):

- vyučují a vychovávají mládež nebo dospělé v základních školách, středních školách nebo ve speciálních školách nebo vykonávají obdobnou činnost podle zvláštních předpisů,
- mají odbornou a pedagogickou způsobilost,

- jsou občansky bezúhonné a morálně vyspělé.“ (Průcha, 2001, s. 160)

„Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost. Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatkům žákům...Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení.“ (Průcha, 2001, s. 261)

„Osobností se rozumí individuální jednota člověka, vyznačující se integrací, interakcí a směřováním k cíli. Na učitele a jeho osobnost se kladou požadavky spojených s dosažením vyšší úrovně morálních vlastností úzce spojených s výkonem jeho profese. Vyzrálá učitelská osobnost má široký kulturně politický rozhled ve svém oboru. Neobejde se bez komunikativních dovedností a hlubokého a vřelého vztahu k dětem. Učitel musí být specialistou na práci s lidmi v procesu vzájemného působení a formování jednoho člověka druhým člověkem.“ (Nelešovská, 2005, s. 11)

Pedagogičtí pracovníci by měli být připraveni na jakoukoliv změnu, která ve společnosti nastane. Měli by umět řešit problémy co nejefektivněji. Pedagogičtí pracovníci by měli mít všeobecný přehled (orientovat se v každé oblasti kultury, vědy či techniky). Na těchto základech si poté budují svoji osobnost, autoritu, profesionalitu atd. (Nelešovská, 2005)

Pedagogický pracovník by měl mít nejen všeobecný přehled, ale také odborné znalosti a potřebné kompetence. Z těchto základů se poté vyvíjí jeho styl vyučování. (Nelešovská, 2005)

„Rozvoj učitelovy osobnosti není jednoduchou záležitostí. Jako všechny utvářecí procesy je procesem složitým a dlouhodobým. Základem socioprofesionální přípravy jsou tři dimenze- teoretická (vědomostní), praktická (dovednostní) a osobnostní (hodnotová). Teprve vzájemné propojení onoho trojúhelníku „vím, umím, chci“ může vytvořit plnohodnotného, profesně připraveného učitele, který se stane rozhodujícím činitelem při realizaci kvalitních změn ve školství.“ (Nelešovská, 2005, s. 12)

Dobrým učitelem se stává člověk, který má všeobecný a odborný přehled ve všech oblastech. Měl by rozvíjet své kompetence, své poznatky dále rozšiřovat o nové skutečnosti. Učitel by měl být oporou a rádcem pro žáky. Měl by každého žáka brát jako individualitu, pomoci jim při řešení školních i neškolních záležitostí. Učitel by se též měl orientovat ve školním klimatu své třídy. Měl by sledovat výsledky žáků, jejich svědomitost, ukázněnost atd. (Nelešovská, 2005)

„Učitelova práce je velice náročná, zvláště v dnešní době, především na rychlost jeho reakcí a rozhodování, na jeho samostatnost, verbální pohotovost, pružnost a tvořivost v řízení pedagogických situací. Můžeme sem zahrnout i jeho vlastní stabilitu, odolnost, sílu jeho osobnosti a vlastní energii.“ (Nelešovská, 2005, s. 13)

Pedagog, který učí na základní škole praktické či speciální musí mít vysokou míru trpělivosti. Měl by se umět vcítit do myšlenkových pochodů každého žáka a každého žáka brát jako individualitu. Učitel by měl být orientován ve všech pedagogických oblastech i v pedagogicko-psychologických oblastech, potřebných k vyučování na základní škole praktické či speciální. (Švarcová, 2000)

„Je třeba zdůraznit, že být učitelem žáků s mentálním postižením, a zvláště žáků s těžkým postižením a s více vadami, je velmi namáhavá a psychicky náročná práce. Učitel těchto dětí si ani jednu hodinu z denního rozvrhu nemůže prostě „odučit“ a zpravidla si nemůže ani odpočinout ani během přestávky. Neustále musí dávat žákům kus „sebe sama“, dělit se s nimi o poznatky, pocity i problémy, reflektovat jejich nálady a být jim neustále na blízku, a to nejen fyzicky, ale i psychicky.“ (Švarcová, 2000, s. 90)

Pedagog na základní škole praktické či speciální je zpravidla považován za autoritu, kterou děti uznávají. Pro většinu dětí je učitel jejich ikonou a mají ho rády. Pokud učitel zvolí vhodný přístup ke svým žákům, žáci to umí ocenit a dávají mu to najevo. Pokud však zvolí nevhodný přístup, může žákům i uškodit. (Švarcová, 2000)

## 4.1 Přípravné vzdělávání učitelů

„Přípravné vzdělávání učitelů je v české pedagogické terminologii zavedený termín (odpovídá anglickému initial teacher training). Znamená přípravu na profesi na základě studia vedoucího k získání učitelské kvalifikace. Na rozdíl od toho termín další vzdělávání učitelů označuje souhrnně různé formy profesního vzdělávání učitelů již zaměstnaných neboli „v činné službě“, jak se to také vyjadřuje.“ (Průcha, 2002, s. 98)

Ve všech zemích světa (až na výjimky zemí třetího světa) se vzdělávání učitelské profese uskutečňuje zpravidla na úrovni terciárního vzdělávání. Toto však neplatí pro všechny typy učitelských kategorií. Každá země si volí svůj model přípravy žáků na profesu učitele. Jsou dva typy modelů- první typ je **souběžný model** (concurrent model), druhý typ je **následný model** (consecutive model). Nebo se oba typy modelů mohou prolínat. (Průcha, 2002)

„V souběžném modelu budoucí učitelé studují paralelně jak předměty všeobecného základu a vybrané aprobační předměty, tak pedagogické, didaktické, psychologické disciplíny a v průběhu tohoto studia absolvují také praktický výcvik ve školách. Tento model se uplatňuje ve většině zemí EU, především pro přípravu učitelů primárních škol. Běžný je také v socialistických zemích, včetně ČR, v nichž je obvykle realizován pro přípravu učitelů všech stupňů škol (na pedagogických fakultách.“ (Průcha, 2002, s. 98)

„V následném modelu studují adepti učitelství nejprve první úroveň terciárního vzdělávání (univerzitního nebo neuniverzitního) v nějakém oboru (např. přírodovědný aj.) a teprve po jeho ukončení se připravují již speciálně na učitelskou profesi v dalším, pedagogickém studiu. Oborová (předmětová) a pedagogická složka přípravy jsou tak odděleny.“ (Průcha, 2002, s. 98)

„Paralelně s těmito modely jde také odlišné řešení praktického výcviku ve školách (Průcha, 2002, s. 99):

- V souběžném modelu je praktický výcvik integrován v průběhu teoretického studia a má větší či menší časový rozsah. Tak je tomu i v ČR, kde se studenti učitelství zúčastňují praxe ve školách obvykle během závěrečných ročníků teoretického studia.
- Naopak v následném modelu je praktický výcvik zařazen až na závěr celého studia a musí být úspěšně absolvován předtím, než adept učitelství získá kvalifikaci. Tato praxe ve školách je realizována tak, že student pracuje ve škole, vykonává povinnosti učitele přímo ve třídě, pobírá určitý plat, ale je v kontaktu se svou studijní institucí. Tento přístup je uplatňován např. v Německu apod..“ (Průcha, 2002, s. 99)

Dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících §18: „Speciální pedagog získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku.“ (Školské zákony, 2011, s. 405)

Dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících § 20: „Asistent pedagoga získává odbornou kvalifikaci:

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,
- b) vyšším odborným vzděláním získaným studiem v akreditovaném vzdělávacím programu vyšší odborné školy v oboru vzdělávání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku,
- c) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů,

- d) středním vzděláváním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky,
- e) základním vzděláváním a absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného zařízením dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.“ (Školské zákony, 2011, s. 405)

„Z náročných požadavků na pedagoga je třeba říci, že pedagog vzdělávajícího žáky s mentálním postižením by se měl dobře orientovat v didaktice. Didaktika se zabývá nejen hledisky obsahovými (obsah učiva, jeho strukturace, ale také hledisky procesuálními (jakými metodami učit, jaké formy vzdělávání jsou nejvhodnější vzhledem k určitým vzdělávacím obsahům a určitému složení žáků, jakých pomůcek ve vzdělávacím procesu využívat apod.) Součástí vzdělávacího procesu je také ovlivňování osobnostních vlastností žáků, jejich chování a jejich mezilidských vztahů.“ (Švarcová, 2000, s. 88)

Nejčastěji se na základních školách praktických a speciálních využívá zásada názornosti (např. ukázka obrázků), zásada soustavnosti a trvalosti atd. Zde je též důležité, aby pedagog předával žákovi učivo v přiměřeném množství (jeho myšlenkové pochody bývají pomalejší než u „zdravého“ žáka). (Švarcová, 2000)



## 4.2 Vyučovací styl

„Vyučovací styl učitele, podle typologie lze posuzovat dle těchto hledisek: podle toho, jaké používá učitel metody, jak vnímá žáka, jak zná obsah vzdělávání, jak chápe vzdělávací a obsahové cíle a jaké jsou vztahy mezi ním a žáky. Vyučovací styl je tedy možné rozdělit do tří typových kategorií (Dytrtová, 2009, s. 20):

- **manažerský styl** se vyznačuje efektivitou, povzbuzováním žáků k učení, systematickou organizací a konkrétní zpětnou vazbou;
- **facilitační styl** je zaměřen na žáka, na vnímání jeho potřeb a zájmů, důraz je kladen na individualizaci výuky a procesy učení;
- **pragmatický styl** je zaměřen na cíle a dosažení znalostí ve spojení s aplikací, zdůrazněny jsou kromě procesů učení, i výsledky vzdělávání.“ (Dytrtová, 2009, s. 20)

Dle pedagogického slovníku je vyučovací styl definován jako: „Svébytný postup, jimž učitel vyučuje, soubor činností, které učitel jako jedinec uplatňuje ve vyučování. Učitel používá vyučovací styl ve většině situací pedagogického typu, pravděpodobně nezávisle na tématu, na třídě apod. Vyučovací styl vzniká z učitelových předpokladů pro pedagogickou činnost.“ (Průcha, 2001, s. 287)

Pedagog většinou sám rozhoduje, jaké formy a metody vyučování si bude volit. Musí si je však stanovit tak, aby dosáhl co nejefektivněji stanoveného cíle. Je pouze na volbě pedagoga, zda nechá pracovat žáky samostatně, či povede celou vyučovací hodinu sám. Musí však vše volit tak, aby udržel kázeň žáků v přijatelné míře. (Pařízek, 1988)

### 4.3 Kompetence učitele

Pedagogický slovník definuje kompetence učitele jako: „Soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání...Obvykle jsou uváděny jako hlavní kompetence osobnostní a kompetence profesní. Osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese („znalost předmětu“), dnes jsou zdůrazňovány hlavně komunikativní, řídicí, diagnostické aj. kompetence.“ (Průcha, 2001, s. 104)

Učitel by si měl uvědomit, že svou komunikací ovlivňuje žáky. Měl by volit takovou formulaci otázek, takovou formu jazyka a vyjadřování, aby žáci vše pochopili správně. Utváření a zkvalitňování komunikačních dovedností, by mělo být součástí každé aprobační a každého dalšího vzdělávání pedagogů. Komunikace je nejdůležitější kompetence v profesi učitele. (Nelešovská, 2005)

„Učitel by měl ve vyučovacím procesu (Dytrtová, 2009, s. 79):

- mluvit spisovně, výrazně a plynule (nespisovná mluva učitele ovlivňuje nejen mluvený, ale i spisovný projev žáků, způsobuje jim potíže s pravopisem);
- formulovat své myšlenky jasně, srozumitelně a s logickou návazností;
- přizpůsobit obsah a metody sdělení žáků a s tím spojenou zralostí intelektu, mít na zřeteli dosavadní znalosti žáků.“ (Dytrtová, 2009, s. 79)

#### 4.4 Vztah učitele a žáků ve výuce

Pedagogický slovník definuje žáka jako: „Člověka v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk. Žákem může být dítě, adolescent, dospělý.“ (Průcha, 2001, s. 316)

Ve vyučovacím procesu hraje důležitou roli vztah mezi učitelem a žákem. Důležité role zde též hrají vztahy mezi žáky. Důležitým faktorem těchto vztahů je komunikace a zpětná vazba mezi pedagogem a žákem. (Průcha, 2001)

„Pojetí výuky bychom měli orientovat na rozvoj žáka a jeho osobnosti a z toho vyplývá řada úkolů, které by měl učitel respektovat ve vztahu k žákovi (Průcha, 2001, s. 147):

- kvalitní diagnostika a poznání žáka ve škole i mimo ni,
- zájem o žáka, umět mu pomoci i za předpokladu, že je to nesnadné, nepohodlné a často i nevděčné,
- pozitivní postoj a sympatie k žákovi,
- racionální posouzení žákových schopností a potřeb, včetně žáků se speciálními potřebami, žáků nadaných nebo sociálně znevýhodněných,
- respektování žáka, jeho věkových a vývojových zvláštností (odkazujeme na znalosti z psychologie, zejména z vývojové psychologie),
- dodržování etiky v práci učitele,
- využívání studijních stylů učení žáka,
- respektování sociálních a interkulturních zvláštností žáka (rodinné zázemí, vzdělání rodičů, etnikum...) apod.,
- vytváření neohrožujícího prostředí pro žákovo učení,
- plánování, realizace a hodnocení výuky ve vztahu k žákovi,
- vhodná pedagogická komunikace a interakce mezi učitelem a žákem.“ (Průcha, 2001, s. 147)

Důležitým faktorem při utváření vztahu mezi pedagogem a žáky je samotná osobnost pedagoga. Pedagog nemá vliv na každého žáka stejně (každý žák je jiný). Též závisí na psychické a věkové vyzrálosti žáka. Pokud je mezi pedagogem a žákem příznivý vztah, promítne se to i na školní práci žáka. Pokud však vztah mezi pedagogem a žákem je nepříznivý, snižuje se i efektivita školní práce. (Nelešovská, 2008)

Základem pro vytváření příznivého klimatu třídy je závislé i na pedagogicko- psychologických hledisek učitele. Tato hlediska jsou důležitá i pro rozvíjení vztahu mezi učitelem a žákem a pro volbu vhodných výchovných metod. Je důležité, aby pedagog poznal každého žáka (jeho vlastnosti, schopnosti a možnosti), jelikož toto poznání umožňuje pedagogovi postupovat ve výchovně-vzdělávacím procesu plynule. (Nelešovská, 2008)

Pokud je mezi pedagogem a žákem příznivý vztah, promítne se to i do školní práce žáka. Žák snadněji plní každodenní úkoly, chová k pedagogovi úctu a k jednotlivým předmětům si vzbudí zájem. Pokud žák cítí ochotu a má k učiteli důvěru, promítne se to též v jeho chování. (Nelešovská, 2008)

Běžná vyučovací hodina je rozdělena do rozsahu 45 minut. Toto časové rozmezí je však pro žáky s mentálním postižením velmi dlouhé. Míra jejich pozornosti je nízká, a i přesto, že je učivo zajímavé a mají chuť se učit, jejich volní vlastnosti jim však neumožňují se na danou vyučovací látku delší dobu soustředit. Většina pedagogů si vyučovací hodinu rozděluje na několik oddílů, v nichž střídá různé činnosti (např. vložení pohybové rozcvičky, říkanky či si zahrát jednoduchou hru). (Švarcová, 2000)

Na základních školách praktických a speciálních je velmi obtížné najít hranice mezi jednotlivými činnostmi. Zde je důležité časté opakování probraného učiva, přijatelná míra prohlubování učiva, kontrola správnosti získaných poznatků a v neposlední řadě hodnocení žáků. Hodnocení žáků je na těchto typech škol velmi obtížné, jelikož nejde do jedné klasifikační číslice

zařadit stupeň pochopení a zvládnutí naučené látky. Významnou roli zde také hraje míra a závažnost postižení žáka. Z těchto důvodů se spíše používá slovní hodnocení. (Švarcová, 2000)

*Názor autorky: Dle názoru autorky je osobnost učitele důležitým faktorem pro jeho úspěšnou profesní dráhu. Pokud bere pedagog žáky tokové, jací jsou, bez ohledu na jejich nedostatky, přistupuje k nim jako k individualitám a pomáhá jim s řešením problémů, mají ho žáci rádi. Práce pedagogů na těchto typech škol není jednoduchá. Pedagog musí mít velmi vysokou míru trpělivosti, empatie a pochopení. Dle názoru autorky je u pedagogů učících na základní škole praktické či speciální vysoké riziko osobního selhání a riziko syndromu vyhoření než u pedagogů učících v běžných základních školách. Dle názoru autorky musí pedagog na základních školách praktických či speciálních učební látku opakovat žákům častěji, srozumitelněji a neustále si správnost získaných údajů u žáků ověřovat.*

# **PRAKTICKÁ ČÁST**

## **5 CÍL VÝZKUMU**

Cílem výzkumu je zjistit, jaký přístup mají pedagogové na základních školách praktických ke svým žákům. Dále se zaměřuje na členění výukové jednotky. Výzkum se bude opírat o dotazník pro pedagogy základních škol praktických.

## 5.1 Formulace hypotéz

### Hypotéza 1 (dále též H1):

Předpokládám, že pedagogové na základních školách praktických mají mimořádnou míru trpělivosti, vysokou míru empatie a schopnost vcítit se do myšlenkových pochodů žáků.

### Zdůvodnění (opírá se o kapitolu 4. Osobnost učitele):

„Učitel v základní škole praktické i pomocné musí využívat svých pedagogických dovedností, k nimž kromě všech, které se uplatňují i v ostatních typech škol, patří mimořádná míra trpělivosti, schopnosti vcítit se do myšlenkových pochodů žáka a vysoká míra empatie... Musí být připraven z hlediska pedagogicko- psychologického a didaktického.“ (Švarcová, 2000, s. 90)

### Hypotéza 2 (dále též H2):

Předpokládám, že pedagogové na základních školách praktických si rozdělují výukovou jednotku na více částí z důvodu udržení koncentrace žáků.

### Zdůvodnění (opírá se o kapitolu 4.4 Vztah učitelů a žáků ve výuce):

„Vyučování se dělí do vyučovacích hodin o rozsahu 45 minut. Tato vyučovací jednotka je pro žáky s mentálním postižením, zejména v mladším školním věku, příliš dlouhá. Kapacita jejich pozornosti je dosud velmi nízká, a i když je učivo zajímavé a chtějí se učit, jejich volní vlastnosti jim neumožňují se na výuku v delším časovém rozsahu soustředit. Zkušený učitel si vyučovací hodinu rozdělí na několik úseků, v nichž střídá různé činnosti. Osvědčuje se vložit do hodiny pohybovou rozcvičku, zazpívat si písničku, kterou mají žáci rádi, zahrát si jednoduchou hru.“ (Švarcová, 2000, s. 88)

## **5.2 Metody a techniky sběru dat**

### **Metody**

Pro toto šetření byla zvolena metoda terénního výzkumu a pro zpracování výsledků byla použita metoda matematicko- statistická.

### **Techniky**

Ze standardizovaných technik byl jako hlavní zdroj k získání potřebných informací zvolen dotazník, který se skládá ze série otázek sloužící k získání názorů a faktů respondentů.

Dotazník byl určen pro pedagogické pracovníky základních škol praktických, který obsahoval celkem 10 otázek, z nichž všechny byly uzavřené. Úvod dotazníku byl věnován identifikačním údajům, které se týkaly pohlaví, věku a délky praxe respondentů.

Další část dotazníku obsahovala otázky určené k ověřování jednotlivých hypotéz. Prostřednictvím těchto otázek byl zkoumán přístup pedagogů k žákům na základních školách praktických a také problematika členění výukové jednotky.



### 5.3 Popis terénu a výzkumného vzorku

#### Popis terénu

Šetření bylo uskutečněno v následujících šesti základních školách praktických: Základní škola Prachatice, Základní škola a Mateřská škola Strakonice, Základní škola praktická Vimperk, Základní škola praktická Volary, Dětský domov, Základní škola, Školní jídelna a Školní družina Volyně, Dětský domov, Základní škola a Školní jídelna Žichovec.

Základní škola praktická je určena především pro žáky s lehkou mentální retardací. Tento typ školy se snaží o to, aby takto postižení žáci dosáhli co nejvyšší úrovně vědomostí a dovedností v rámci jejich možností.

Na tomto typu školy je potřeba ke každému žákovi přistupovat individuálně, respektovat jejich nedostatky a pozitivně hodnotit pokroky v jejich rozvoji. Po ukončení studia na základní škole praktické, jsou žáci připraveni na uplatnění v odborných učilištích.

#### Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořilo 50 respondentů. Dotazník byl určen pro pedagogické pracovníky základních škol praktických z Jižních Čech.

Tab. 3: Výzkumný vzorek respondentů podle pohlaví

<b>Pohlaví</b>	<b>Počet</b>	<b>Procenta</b>
a) muž	7	14%
b) ženy	43	86%
<b>celkem</b>	50	100%

Složení vzorku respondentů tohoto šetření bylo heterogenní- 43 žen a 7 mužů.

Tab. 4: Výzkumný vzorek podle věku

<b>Věk</b>	<b>Počet</b>	<b>Procenta</b>
a) do 30 let	10	20%
b) 31- 40 let	12	24%
c) 41-50 let	16	32%
d) 51 a více let	12	24%
<b>celkem</b>	50	100%

Největší počet respondentů- 16 (32%) byl ve věku 41- 50 let. Se stejným počtem- 12 (24%) bylo respondentů ve věku mezi 31- 40 let a 51 a více let. Pouze 10 (20%) respondentů bylo ve věku do 30 let.

Tab. 5: Výzkumný vzorek podle délky praxe

<b>Délka praxe</b>	<b>Počet</b>	<b>Procenta</b>
a) do 5 let	11	22%
b) 6- 10 let	6	12%
c) 11- 15 let	10	20%
d) 16- 20 let	2	4%
e) 21 a více let	21	42%
<b>celkem</b>	50	100%

Nejvíce respondentů- 21 (42%) vykonává své zaměstnání 21 a více let. 11 (22%) respondentů vykonává svou praxi do 5 let. 10 (20%) vykonává svou praxi 11- 15 let, 6 (12%) 6-10 let a nejméně respondentů- 2 (4%) vykonává praxi 16- 20 let.

## 5.4 Analýza výsledků šetření a interpretace

K ověřování stanovených hypotéz bylo využito dotazníkové formy, ve které bylo vytvořeno 10 otázek. Respondenti měli označit pouze jednu možnou variantu u každé otázky. Dotazník byl určen pro pedagogy základních škol praktických nacházejících se v Jižních Čechách (vyjmenované v kap. 5.3 Popis terénu a výzkumného vzorku)

### Hypotéza 1 (dále též H1):

Předpokládám, že pedagogové na základních školách praktických mají mimořádnou míru trpělivosti, vysokou míru empatie a schopnost vcítit se do myšlenkových pochodů žáků.

K H1 se v dotazníku vztahuje prvních 6 otázek . Výsledky šetření ukázaly následující skutečnosti (v každé tabulce bude modře označena odpověď s nejvyšším počtem respondentů):

#### Otázka č. 1

#### 1. Respektujete individualitu žáků?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) ne
- d) spíše ne
- e) jiná odpověď: \_\_\_\_\_

Tab. 6: Individualita žáků

Individualita žáků	Počet	Procenta
a) ano	39	78%
b) spíše ano	11	22%
c) ne	0	0%
d) spíše ne	0	0%
e) jiná odpověď	0	0%
<b>celkem</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>

39 (78%) respondentů respektuje individualitu žáků, 11 (22%) respondentů spíše respektuje individualitu žáků. Ostatní možnosti nebyly označeny.

Otázka č. 2

**2. Respektujete jejich názory a nedostatky?**

a) ano

b) spíše ano

c) ne

d) spíše ne

e) jiná odpověď: \_\_\_\_\_

Tab. 7: Respektování názorů žáků

<b>Respektování názorů</b>	<b>Počet</b>	<b>Procenta</b>
a) ano	33	66%
b) spíše ano	17	34%
c) ne	0	0%
d) spíše ne	0	0%
e) jiná odpověď	0	0%
<b>celkem</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>

33 (66%) respondentů respektuje názor žáků, 17 (34%) respondentů spíše respektuje názor žáků. Ostatní možnosti nikdo neoznačil.

Otázka č. 3

**3. Prostor pro dotazy k učební látce mají žáci během celé vyučovací hodiny nebo pouze v jejím závěru?**

- a) vždy během hodiny
- b) občas během hodiny
- c) spíše na konci hodiny
- d) vždy na konci hodiny
- e) jiná odpověď: \_\_\_\_\_

Tab. 8: Prostor pro dotazy

<b>Prostor pro dotazy</b>	<b>Počet</b>	<b>Procenta</b>
a) vždy během hodiny	40	80%
b) občas během hodiny	7	14%
c) spíše na konci hodiny	3	6%
d) vždy na konci hodiny	0	0%
e) jiná odpověď	0	0%
<b>celkem</b>	50	100%

40 (80%) respondentů dává prostor pro dotazy vždy během hodiny, 7 (14%) respondentů označilo odpověď občas během hodiny a nejméně respondentů-3 (6%) dává prostor pro dotazy spíše na konci hodiny.

Otázka č. 4

**4. Mohou s Vámi žáci diskutovat , pokud nesouhlasí s Vaším názorem?**

- a) ano
- b) spíše ano
- c) ne
- d) spíše ne

e) jiná odpověď: \_\_\_\_\_

Tab. 9: Diskuze o nesouhlasu názoru s pedagogem

Diskuze	Počet	Procenta
a) ano	35	75%
b) spíše ano	15	30%
c) ne	0	0%
d) spíše ne	0	0%
e) jiná odpověď	0	0%
<b>celkem</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>

Nejvíce respondentů- 35 (75%) dává prostor pro diskuzi, 15 (30%) respondentů dává také spíše prostor pro diskuzi. Další možnosti opět nebyly nikým označeny.

#### Otázka č. 5

#### **5. Přijímáte omluvu od žáků, pokud uvedou rozumné vysvětlení?**

- a) ano
- b) spíše ano
- c) ne
- d) spíše ne

Tab. 10: Přijímání omluvy

Omluva	Počet	Procenta
a) ano	39	78%
b) spíše ano	11	22%
c) ne	0	0%
d) spíše ne	0	0%
e) jiná odpověď	0	0%
<b>celkem</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>

Nejvíce respondentů- 39 (78%) přijímá omluvu od žáků, 11 (22%) respondentů označilo odpověď „spíše ano“. Ostatní položky byly neoznačeny.

Otázka č. 6

**6. Dokážete být trpělivý, pokud se Vás žák zeptá na stejnou záležitost vícekrát?**

a) ano

b) spíše ano

c) ne

d) spíše ne

e) jiná odpověď: \_\_\_\_\_

Tab. 11: Umění trpělivosti

<b>Trpělivost</b>	<b>Počet</b>	<b>Procenta</b>
a) ano	39	78%
b) spíše ano	11	22%
c) ne	0	0%
d) spíše ne	0	0%
e) jiná odpověď	0	0%
<b>celkem</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>

39 (78%) respondentů dokáže být trpělivý pokud se jich žák zeptá na stejnou záležitost vícekrát. 11 (22%) respondentů označilo odpověď „spíše ano“. Další možnosti odpovědí nebyly nikým označeny.

## Hypotéza 2 (dále též H2):

Předpokládám, že pedagogové na základních školách praktických si rozdělují výukovou jednotku na více částí z důvodu udržení koncentrace žáků.

K H2 se v dotazníku vztahují poslední 4 otázky. Výsledky šetření ukázaly následující skutečnosti (v každé tabulce bude modře označena odpověď s nejvyšším počtem respondentů):

### Otázka č. 7

#### **7. Jste schopný/á udržet pozornost žáků po dobu celé vyučovací hodiny?**

a) ano

b) spíše ano

c) ne

d) spíše ne

e) jiná odpověď: \_\_\_\_\_

Tab. 12: Schopnost udržení pozornosti žáků

Schopnost udržení pozornosti žáků	Počet	Procenta
a) ano	35	75%
b) spíše ano	15	30%
c) ne	0	0%
d) spíše ne	0	0%
e) jiná odpověď	0	0%
<b>celkem</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>

35 (75%) respondentů je schopno udržet pozornost žáků, 15 (30%) respondentů se ztotožňují z odpovědí „spíše ano“.



Otázka č. 8

**8. Co děláte pro to, aby jste udržel/a pozornost žáků po dobu celé vyučovací hodiny?**

- a) rozdělení výuky do několika částí
- b) pestrost vyučovací hodiny
- c) využívání velkého množství pomůcek k probíranému tématu
- d) jiné: \_\_\_\_\_

Tab. 13: Nástroje k udržení pozornosti žáků

<b>Nástroje k udržení pozornosti žáků</b>	<b>Počet</b>	<b>Procenta</b>
a) rozdělení výuky do několika částí	39	78%
b) pestrost vyučovací hodiny	5	10%
c) využívání velkého množství pomůcek k probíranému tématu	6	12%
d) jiné	0	0%
<b>celkem</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>

Nejvíce respondentů- 39 (78%) si rozděluje výuku do několika částí, 6 (12%) respondentů využívá velkého množství pomůcek a 5 (10%) respondentů dává přednost pestrosti vyučovací hodiny.

Otázka č. 9

**9. Členíte vyučovací jednotku na více oddílů?**

- a) ano
- b) spíše ano
- c) ne
- d) spíše ne
- e) jiná odpověď: \_\_\_\_\_

Tab. 14: Členění vyučovací jednotky

<b>Členění vyučovací jednotky</b>	<b>Počet</b>	<b>Procenta</b>
a) ano	44	88%
b) spíše ano	0	0%
c) ne	6	12%
d) spíše ne	0	0%
e) jiná odpověď	0	0%
<b>celkem</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>

44 (88%) respondentů si člení vyučovací jednotku na několik částí. 6 (12%) respondentů si nečlení vyučovací jednotku. Ostatní možnosti odpovědí nebyly označeny.

Otázka č. 10

**10. Pokud ano, jak členíte výuku?**

- a) střídání výuky s tématickou hrou či pohybovou činností s jednoduchou tématikou
- b) skupinové či samostatné práce
- c) práce s časopisy a podobným materiálem
- d) jiné: \_\_\_\_\_

Tab. 15: Možnosti členění výuky

<b>Možnosti členění výuky</b>	<b>Počet</b>	<b>Procenta</b>
a) střídání výuky s tématickou hrou či pohybovou činností s jednoduchou tematikou	40	80%
b) skupinové či samostatné práce	6	12%
c) práce s časopisy a podobným materiálem	4	8%
d) jiné	0	0%
<b>celkem</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>

Nejvíce respondentů- 40 (80%) střídá výuku s tématickou hrou či pohybovou činností s jednoduchou tematikou. 6 (12%) respondentů střídají výuku se skupinovou či samostatnou prací a nejméně respondentů- 4 (8%) střídá výuku s prací s časopisy či podobným materiálem.

## 5.5 Verifikace hypotéz

### Hypotéza 1 (dále též H1):

Předpokládám, že pedagogové na základních školách praktických mají mimořádnou míru trpělivosti, vysokou míru empatie a schopnost vcítit se do myšlenkových pochodů žáků.

K H1 se v dotazníku vztahuje prvních 6 otázek . Dotazník byl určen pro pedagogické pracovníky základních škol praktických. Následující tabulka bude znázorňovat potvrzení této hypotézy.

Tab. 16: Výsledky šetření k H1

Číslo otázky	Potvrzeno	Nepotvrzeno
Č. 1	+	
Č. 2	+	
Č. 3	+	
Č. 4	+	
Č. 5	+	
Č. 6	+	

H1 byla potvrzena ve všech otázkách. Tyto otázky tedy potvrzují, že pedagogové základních škol praktických jsou velmi trpělivý, mají vysokou míru empatie a dokáží se vcítit do myšlenkových pochodů žáků, kteří mají nejčastěji lehkou mentální retardaci.

Výše uvedené tabulky jasně znázorňují fakt, že pedagogové označili většinou vždy první dvě stanovené odpovědi.

## Hypotéza 2 (dále též H2):

Předpokládám, že pedagogové na základních školách praktických si rozdělují výukovou jednotku na více částí z důvodu udržení koncentrace žáků.

K H2 se v dotazníku vztahují poslední 4 otázky. Následující tabulka bude znázorňovat potvrzení této hypotézy.

Tab. 17: Výsledky šetření k H2

Číslo otázky	Potvrzeno	Nepotvrzeno
Č. 7	+	
Č. 8	+	
Č. 9	+	
Č. 10	+	

H2 byla potvrzena ve všech otázkách. Tyto otázky tedy potvrzují, že pedagogové si člení výukovou jednotku na několik částí s cílem udržet co nejdéle pozornost žáků. Nejčastěji střídají výuku s tématickou hrou či pohybovou činností s jednoduchou tematikou.

## ZÁVĚR

Diplomová práce s názvem *Osobnost učitele ve vzdělávacím procesu žáků s mentálním postižením* je zaměřena hlavně na učitele. Toto téma si autorka vybrala díky absolvované praxi v Základní škole praktické ve Vimperku. Vždy ji fascinovala trpělivost pedagogů, náplň jejich práce, odhodlání a „zapálení“ do práce s dětmi. Pedagogové na tomto typu škol to nemají lehké, jelikož chování žáků se rok od roku horší. Ale i přes tyto překážky se snaží žáky brát takové, jací jsou. Případné nežádoucí projevy v chování se snaží napravit a navést žáky na správnou cestu.

Diplomová práce je rozdělena na dva hlavní oddíly - teoretickou a praktickou část. První oddíl (teoretická část) poodhaluje problematiku mentální retardace. Zkoumá její příčiny vzniku, projevy a klasifikaci. Tento oddíl také obsahuje problematiku socializace a integrace mentálně postižených. Dále se zabývá vzděláváním žáků s mentální retardací. Tato kapitola okrajově poodhaluje rozdělení škol určené pro tuto problematiku. V neposlední řadě se teoretická část zabývá osobností učitele působící v základní škole praktické (vymezení pojmu „učitel“, vzdělávání učitelů, jejich kompetence, vztah mezi učitelem a žáky apod.)

Druhý oddíl (praktická část) zkoumá osobnost učitele na základních školách praktických. Pro tento účel byly stanoveny dvě hypotézy, které následně byly potvrzeny dotazníkovou formou. Z této problematiky vyplývá, že učitelé na základních školách praktických jsou velmi trpěliví, mají vysokou míru empatie a umí se vcítit do myšlenkových procesů žáků. Dále bylo prokázáno, že učitelé na tomto typu školy si rozdělují výukovou jednotku do více částí za účelem udržení pozornosti žáků s mentálním postižením.

Při práci s takto postiženými dětmi je potřeba vysoká míra pochopení. Každý úspěch žáků s mentálním postižením by měl pedagog ocenit. I malý krok je pro takto postižené děti velkým úspěchem a měl by být také řádně odměněn. Vztah mezi pedagogem a žákem je velmi důležitý i pro rozvoj

osobnosti žáka. Pokud pedagog nahlíží na žáky jako k individualitám, respektuje jejich úspěchy i nedostatky a snaží se jim pomoci nejen se školními, ale i mimoškolními problémy, děti ho mají rády. Pokud se však pedagog chová k žákům netolerantně, projeví se to i na úspěšnosti žáků.

Pedagog učící na základní škole praktické či speciální by měl mít vysokou míru empatie, pochopení a hlavně tolerance. Měl by být tím nejlepším příkladem pro své žáky. Měl by je vést k samostatnosti, být jim oporou i útěchou. Měl by jejich výsledky hodnotit vždy spravedlivě a nahlížet i na mnoho faktorů, které ovlivňují jejich hodnocení (nejen úspěšnost při splnění úkolu, ale také míra postižení, myšlenkové pochody žáka apod.).

Pokud by autorka měla možnost dále studovat tuto problematiku, jistě by porovнала osobnost učitele v základní škole praktické a v běžné základní škole. Domnívá se, že jsou osobnosti učitelů zcela odlišné (určitě v oblasti tolerance).

## SEZNAM POUŽITÉ ČESKÉ LITERATURY A PRAMENŮ

### MONOGRAFIE

Černá, M. a kol. **Česká psychopedie**. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1565-3.

Dytrtová, R. **Učitel- příprava na profesi**. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

Fischer, S. **Speciální pedagogika**. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.

Monatová, L. **Pedagogika speciální**. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. ISBN 80-210-1006-6

Nelešovská, A. **Pedagogická komunikace v teorii a praxi**. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.

Pařízek, V. **Učitel a jeho povolání**. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN 14-563-88.

Pipeková, J. **Kapitoly ze speciální pedagogiky**. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

Průcha, J a kol. **Pedagogický slovník**. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

Průcha, J. **Učitel: současné poznatky o profesi**. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

Švarcová, I. **Mentální retardace**. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-506-7.

Tobischová, V. **Projevy chování mentálně retardovaných žáků**. Vimperk, 2010. Bakalářská práce. Univerzita Jana Amose Komenského Praha, s.r.o.



Vágnerová, M. **Psychopatologie pro pomáhající profese**. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.

## **ELEKTRONICKÁ MÉDIA A WEBOVÉ STRÁNKY**

**Rámcový vzdělávací program**. [online]. 2005 [cit. 13. 2. 2012]. Dostupný z www: <<http://old.vuppraha.cz>>.

## **ZÁKONNÉ NORMY**

Česko. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. In: Školské zákony 2011. Praha: Golden Books, s.r.o., 2011. ISBN 978-80-905075-0-0.

## SEZNAM TABULEK

- Tab. 1: Průvodní jevy mentální retardace
- Tab. 2: Stupně mentální retardace
- Tab. 3: Výzkumný vzorek respondentů dle pohlaví
- Tab. 4: Výzkumný vzorek podle pohlaví
- Tab. 5: Výzkumný vzorek podle délky praxe
- Tab. 6: Individualita žáků
- Tab. 7: Respektování názorů žáků
- Tab. 8: Prostor pro dotazy
- Tab. 9: Diskuze o nesouhlasu s názorem pedagoga
- Tab. 10: Přijímání omluvy
- Tab. 11: Umění trpělivosti
- Tab. 12: Schopnost udržení pozornosti žáků
- Tab. 13: Nástroje k udržení pozornosti žáků
- Tab. 14: Členění vyučovací jednotky
- Tab. 15: Možnosti členění výuky
- Tab. 16: Výsledky šetření k H1
- Tab. 17: Výsledky šetření k H2

## SEZNAM PŘÍLOH

<i>Příloha A – Dotazník</i> .....	<i>I</i>
-----------------------------------	----------

## **Příloha A – Dotazník**

### **Dotazník**

Vážený pane, vážená paní,

jsem studentkou Univerzity Jana Amose Komenského Praha. Zpracovávám závěrečnou diplomovou práci na téma **Osobnost učitele ve vzdělávacím procesu žáků s mentálním postižením**. Součástí této práce je dotazníkové šetření. Tímto Vás žádám o vyplnění tohoto dotazníku, ve kterém je třeba zodpovědět na každou otázku. Výsledky šetření jsou zcela anonymní a budou využity jen pro účely diplomové práce.

Děkuji za spolupráci

Václava Tobischová

#### **1. Jste:**

- a) muž
- b) žena

#### **2. Věk:**

- a) do 30 let
- b) 31- 40 let
- c) 41- 50 let
- d) 51 a více let

#### **3. Uveďte, jak dlouho pracujete v oboru:**

- a) do 5 let
- b) 6- 10 let
- c) 11- 15 let
- d) 16- 20 let

e) 21 a více let

**1. Respektujete individualitu žáků?**

a) ano

b) spíše ano

c) ne

d) spíše ne

e) jiná odpověď: \_\_\_\_\_

**2. Respektujete jejich názory a nedostatky?**

a) ano

b) spíše ano

c) ne

d) spíše ne

e) jiná odpověď: \_\_\_\_\_

**3. Prostor pro dotazy k učební látce mají žáci během celé vyučovací hodiny nebo pouze v jejím závěru?**

a) vždy během hodiny

b) občas během hodiny

c) spíše na konci hodiny

d) vždy na konci hodiny

e) jiná odpověď: \_\_\_\_\_

**4. Mohou s Vámi žáci diskutovat , pokud nesouhlasí s Vaším názorem?**

a) ano

b) spíše ano

c) ne

d) spíše ne

e) jiná odpověď: \_\_\_\_\_

**5. Přijímáte omluvu od žáků, pokud uvedou rozumné vysvětlení?**

- a) ano
- b) spíše ano
- c) ne
- d) spíše ne

**6. Dokážete být trpělivý, pokud se Vás žák zeptá na stejnou záležitost vícekrát?**

- a) ano
- b) spíše ano
- c) ne
- d) spíše ne

e) jiná odpověď: \_\_\_\_\_

**7. Jste schopný/á udržet pozornost žáků po dobu celé vyučovací hodiny?**

- a) ano
- b) spíše ano
- c) ne
- d) spíše ne

e) jiná odpověď: \_\_\_\_\_

**8. Co děláte pro to, aby jste udržel/a pozornost žáků po dobu celé vyučovací hodiny?**

- a) rozdělení výuky do několika částí
- b) pestrost vyučovací hodiny
- c) využívání velkého množství pomůcek k probíranému tématu

d) jiné: \_\_\_\_\_

**9. Členíte vyučovací jednotku na více oddílů?**

a) ano

b) spíše ano

c) ne

d) spíše ne

e) jiná odpověď: \_\_\_\_\_

**10. Pokud ano, jak členíte výuku?**

a) střídání výuky s tématickou hrou či pohybovou činností s jednoduchou tématikou

b) skupinové či samostatné práce

c) práce s časopisy a podobným materiálem

d) jiné: \_\_\_\_\_

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora:** Václava Tobischová

**Obor:** Andragogika

**Forma studia:** prezenční

**Název práce:** Osobnost učitele ve vzdělávacím procesu žáků s mentálním  
postížením

**Rok:** 2012

**Počet stran textu bez příloh:** 67

**Celkový počet stran příloh:** 4

**Počet titulů české literatury a pramenů:** 13

**Počet titulů zahraniční literatury a pramenů:** 0

**Počet internetových zdrojů:** 1

**Vedoucí práce:** PhDr. Josef Novotný, CSc.