

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO
PRAHA**

magisterské/ kombinované studium
2010 – 2012

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Eva Fleischmanová

Osobnost učitele při práci s mentálně postiženými žáky

Praha 2012

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Renata Kreuzová

COMENIUS UNIVERSITY PRAGUE

Master Full-Time Studies

2010 - 2012

DIPLOMA THESIS

Eva Fleischmanová

An Investigation into the pedagogical skills required when
working with mentally disabled children

Prague 2012

**The Diploma Thesis Work Supervisor: PhDr. Renata
Kreuzová**

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 Vlachově Březí dne 20. 2 2012

Eva Fleischmanová

.....

Poděkování

Chtěla bych poděkovat paní PhDr. Renátě Kreuzové za odborné vedení práce, podnětné rady a připomínky, které napomohly k sepsání této diplomové práce. Rovněž děkuji všem, kteří mi poskytli potřebné informace.

Anotace

Diplomová práce se zabývá osobností učitele při práci s mentálně postiženými žáky. Zaměřuje se především na příčiny vzniku mentálního postižení a možností předcházení jejich vzniku. Rozebírá profesní kompetence a komunikativní dovednosti učitele a zároveň popisuje výchovu, vzdělávání a možnosti školské integrace žáků s mentálním postižením.

V praktické části jsou zjišťovány prostřednictvím dotazníku charakteristiky jednotlivých učitelů v základních školách praktických a speciálních, jejich pedagogické dovednosti a využití ve výchovně vzdělávacím procesu.

Klíčové pojmy

integrace

kompetence

mentální postižení

osobnost

pedagogické dovednosti

prevence

specializovaná poradenská zařízení

typologie

výchova

vzdělávání

Annotation

This diploma thesis is investigating the teacher's personality while working with mentally disabled children. It focuses mainly on the cause of the origin of the mental disability and the prevention of it. It analyses vocational competence and teacher's communicational skills and at the same time describes the upbringing, education and opportunities of pupils to assimilate with mental disabilities.

In the practical part, a questionnaire is used to investigate the characteristic of the individual teachers in primary and special schools, their pedagogical skills and their application of their skills in the educational process.

Key words

integration

competence

mental disability

personality

pedagogical skills

prevention

specialised counselling facilities

typology

upbringing

education

OBSAH

ÚVOD.....	8
1. Osobnost učitele.....	10
1.1 Typologie učitele.....	12
1.2 Pedagogické dovednosti.....	14
1.3 Profesní kompetence učitele.....	15
1.4 Komunikativní dovednosti učitele.....	17
2. Mentální postižení.....	19
2.1 Příčiny vzniku mentálního postižení.....	21
2.2 Možnosti prevence vzniku mentálního postižení.....	23
2.3 Klasifikace mentálního postižení.....	24
2.4 Psychologické zvláštnosti u mentálně postižených žáků.....	25
3. Mentálně postižené dítě v rodině.....	32
3.1 Narození postiženého dítěte.....	33
3.2 Výchova mentálně postiženého dítěte v rodině.....	35
3.3 Mentálně postižený jedinec a sourozenec.....	37
4. Vzdělávání jedinců s mentálním postižením.....	40
4.1 Raná péče.....	41
4.2 Specializovaná poradenská zařízení.....	43
4.3 Základní vzdělávání.....	46
4.4 Školská integrace dětí s mentálním postižením.....	48
5. Osobnost učitele při práci s mentálně postiženými žáky.....	51
5.1 Vymezení cíle výzkumu a výzkumné hypotézy.....	51
5.2 Metody šetření.....	51
5.3 Místo šetření, charakteristika výzkumného vzorku.....	52
5.4 Vlastní šetření.....	53
5.5 Verifikace hypotéz.....	65
5.6 Závěry šetření.....	69
ZÁVĚR.....	71
SEZNAM POUŽITÉ ČESKÉ LITERATURY A PRAMENŮ.....	72
SEZNAM TABULEK.....	78
PŘÍLOHA – A.....	80

*...Jiné je Tvé dítě.
Jiné ve svém duševním bohatství,
jiné v rozvoji svých schopností,
jiné ve vztazích ke světu,
jiné ve svém jednání a počínání,
jiné v běžných reakcích.
Je jiné, ale není horší.
Heinrich Behr*

ÚVOD

Na osobnost pedagoga, který pracuje s mentálně postiženými žáky jsou kladeny značné nároky. Je neustále ve středu pozornosti nejen žáků, rodičů, ale i veřejnosti. Pedagogové se proto musí často zamýšlet nad tím, zda-li svoji práci vykonávají dobře.

Ve své diplomové práci se zabývám problematikou osobností učitele při práci s mentálně postiženými žáky. Konkrétně se zaměřuji na využívání pedagogických dovedností při jejich pedagogické praxi.

Důležitou roli v učitelské profesi zaujímá pojetí výuky, které je postupně modifikováno na základě podmínek jeho vlastní pedagogické praxe a také na konkrétních zkušenostech, které pedagog získává při výkonu pedagogické profese. Osobnost učitele je velmi důležitá a společně s metodikou patří mezi ty nejvýznamnější prvky učitele. Myslím si, že každý pedagog si přeje vychovat žáky zodpovědné, poslušné a hodné a každý z učitelů při výchově má své osvědčené prostředky a metody, jak toho dosáhnout.

Nejvýraznější lidskou schopností je inteligence. Řadí se mezi rozumové schopnosti. Udává schopnost řešit nově vzniklé situace, učit se ze zkušeností

jiných, orientovat se a vyvozovat podstatné souvislosti a vztahy, utváří z každého žáka jedinečnou a neopakovatelnou osobnost. Někteří žáci, s kterými pedagogové pracují, však s jistými obtížemi vyjadřují emoce, mají zhoršenou komunikační schopnost, nedokáží logicky uvažovat, orientovat se v různých sociálních situacích. Tito jedinci mají diagnostikovánu lehkou, středně těžkou, těžkou či hlubokou mentální retardaci a někdy součástí mentálního postižení bývají i specifické poruchy chování, hyperkinetické poruchy, emoční a poruchy sociálních vztahů. Takovým to žákům je třeba, aby pomáhal odborník jako je například speciální pedagog, aby byli schopni se s daným handicapem vyrovnat.

Teoretická část této diplomové práce se nejprve zabývá osobností učitele, využívání pedagogických dovedností a kompetencí využívaných při výchovně vzdělávacím procesu a dále se také zabývá problematikou mentálního postižení.

Praktická část výzkumu je zaměřena na to, zda učitel využívá pedagogických dovedností při práci s mentálně postiženými žáky v základních školách praktických a speciálních.

1. Osobnost učitele

Rozhodující význam pro vytváření výchovně vzdělávacího procesu mají převážně otázky osobnosti učitele a vztahy mezi žákem a učitelem. Profesionální činnost učitele, která je založena na specifických požadavcích a normách, je určitým způsobem organizována. Klade požadavky na pozornost, vůli, překonání obtíží, vědomosti, dovednosti a návyky učitele. (Nelešovská, 2005)

Poznatky o osobnosti člověka, o jejím formování a poznávání patří k tomu nejdůležitějšímu, co může psychologie poskytnout učitelům i všem ostatním jedincům, kteří pracují s lidmi a působí na ně. V psychologii je definováno mnoho desítek definic pojmu osobnost. Všechny však mají něco společného. Termínem osobnost označujeme především dva vzájemně spjaté momenty a to je souhrn, ucelenost a určité uspořádání jednotlivých psychických jevů v určitém člověku. A také odlišnost jedince od ostatních jedinců a jeho jedinečnost psychických znaků. Psychologické poznatky o osobnosti člověka bývají uspořádány do dvou velkých celků, kdy první se zabývá strukturou osobnosti a druhý se týká vývoje a formování osobnosti. Oba tyto celky spolu úzce souvisejí. (Čáp, 1993)

Na učitele a jeho osobnost se kladou požadavky, které jsou spojené s dosažením vyšší úrovně morálních vlastností, které jsou úzce spojeny s výkonem jeho profese. Osobnost učitele se vyznačuje integrací, interakcí a směřováním k určitému cíli. Neobejde se bez komunikativních dovedností a vřelého a hlubokého vztahu k dětem. Učitel musí být specialistou na práci s lidmi v procesu vzájemného působení a formování druhého člověka. (Nelešovská, 2005)

Ve vyučovací a výchovné práci má osobnost pedagoga rozhodující úlohu. Autorita učitele je předpokladem kladného vlivu na žáka. Je závislá na jeho společenské a odborné pověsti, na morálních a charakterových vlastnostech i řídicích schopnostech. Pokud je pedagog spravedlivý a má k žákům kladný postoj, tak je pro žáky zajímavý, a až na druhém místě jsou jeho znalosti, pracovní schopnosti, objektivnost a klid. Žáci tak pro svého

oblíbeného učitele vykazují často zvýšené pracovní úsilí. (Kohoutek a kol., 1996)

„Učitel je hlavním zprostředkovatelem systematicky upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších oborů vědních ve škole a zároveň vedle otce i matky třetím hlavním činitelem při výchování. Učitel- Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“ (Průcha, 2002, s. 21)

Komplex vzájemně propojených somatických a psychických funkcí, který determinuje prožívání, chování a uvažování jedince a jeho vztah z prostředím, lze definovat jako osobnost. (Vágnerová, 2005)

Osobnost byla předmětem diskuze mnohem dříve v sociálních vědách než v psychologii. Tak po celé 19. století se udržoval v sociálních vědách názor, že osobnost je ohniskem, kolem něhož se vytvářejí lidské seskupení jako vůdcové, reformátoři, vynálezci. (Jiránek, Souček, 1969)

Na osobnost učitele jsou kladeny značné nároky. Je vždy ve středu pozornosti žáků, rodičů i veřejnosti, je neustále poměřován nejen mírou plnění očekávaných výchovně vzdělávacích výsledků, ale také i svým chováním ve škole i na veřejnosti. Důležitá je autorita učitele, která se odvíjí od jeho morálního a lidského profilu, je posilována kvalitou jeho odborného a všeobecného vzdělání, jeho schopností vychovat a naučit, jeho spravedlností a jednotou slov a činů. Pedagogický proces probíhá v interakci vychovávajícího a vychovávaného jedince nebo skupiny za působení rozsáhlé škály výchovných prostředků. Na jedné straně pedagogického procesu stojí pedagog, který iniciuje tento proces, na druhé straně pak vychovávaný jedinec, jehož osobnost se v tomto procesu rozvíjí. Jedna z možností, jak definovat osobnost pedagoga, je zjišťování jeho pedagogických dovedností, které by měl požívat ve výchovně vzdělávacím procesu. (Hladílek, 2009)

Osobnost učitele má při výchovně vzdělávacím procesu s mentálně postiženými žáky mimořádný význam. Učitel by měl využívat zejména svých pedagogických dovedností, ke kterým patří převážně míra trpělivosti, schopnost vcítit se do myšlenkových pochodů žáka s mentálním postižením a

vysoká míra empatie. Učitel by měl být dobře připraven z hlediska pedagogicko – psychologického i didaktického. Být učitelem mentálně postižených žáků a zvláště žáků s těžkým mentálním postižením a postižením s více vadami je velmi namáhavá a psychicky náročná práce. (Švarcová, 2006)

1.1 Typologie učitele

Již Platon vyslovil myšlenku, že úspěšnost výchovy vyplývá ne z vědomostí učitele, ale ze vztahu, který se navodí mezi učitelem a jeho žákem. Jan Amos Komenský zdůraznil myšlenku, že je nutný vřelý vztah učitele k žákům, aby se utvořila vzájemná důvěra. K.D. Ušinskij se už před sto lety zabýval vlivem osobnosti učitele na výsledky výchovně vzdělávacího procesu a práci učitele považoval za jeden z druhů praktického umění. Vycházel z toho, že se výchova musí zakládat na kladných osobních vlastnostech učitele, osnovy, rozvrh ani režim nemohou tuto osobnost učitele nahradit. Nenahradí ji ani učebnice, poučování, povzbuzování, tresty, ale právě jeho výchovná síla. (Hartl, 1999)

„J. Čáp (2001) uvádí typologii K. Lewina, který svou typologii formoval na základě experimentu zaměřeného na zkoumání účinku odlišných stylů výchovy na 10-11 leté děti. Na základě výsledků pak stanovil tři typy učitelů: typ autokratický, typ demokratický a typ liberální.“ (Dytrtová, Krhutová, 2009 s. 19)

Jedna z typologií učitelů je stanovena podle toho, na kterém druhu a stupni školy učitelé pracují. Typologie učitelů je dále rozdělena na specifičnosti podle oborů – vyučovacích předmětů. (Průcha, 2002)

Typologie osobnosti učitele představuje typologii pedagoga jako představitele určitého druhu, který má určité vlastnosti, které jsou příznačné pro více pedagogických osobností. Typologie učitele slouží také jako zrcadlo, které je důležité pro sebepoznání a z něho vyplývající autoregulaci. (Kohoutek a kol., 1996)

Jednu z nejčastěji uváděných typologií pedagogů vytvořil W. O. Doring, který popsal šest základních typů osobnosti pedagoga. Jedním z těchto typů je

typ náboženský, který charakterizuje pocity vnitřní nevyhnutelnosti a každou pohnutku je třeba posuzovat z hlediska smyslu života. **Estetický typ** charakterizuje převaha prvků fantazie, citu, intuice nad racionálností v myšlení a v jednání. **Aktivně tvořivý typ** se snaží utvářet osobnost žáků a studentů, někdy však nebere dostatečný ohled na zvláštnosti osobností žáků. Ohledem na konkrétní osobnost člověka je **typ pasivně receptivní**, který rozvíjí to, co je pro osobnost žáka specifické. **Sociální typ** učitele se nezaměřuje jen na jednotlivce, ale věnuje sympatie všem žákům i studentům, protože je trpělivý. Větší zájem o teoretické poznání je **teoretický typ** učitele. Tento typ učitele upřednostňuje větší zájem o vyučovaný předmět než o vyučovaného žáka. Snaha o dosažení u žáků maximálních výsledků s minimálním vynaložením úsilí, sil a energie se nazývá **ekonomický typ** pedagoga. Posledním šestým typem je **typ mocenský**, kdy pedagog má tendenci vždy a všude prosadit třeba i agresí vlastní osobnost. (Kohoutek a kol., 1996)

„Mezi důležité předpoklady pro zdárný výkon profese učitele řadí J. Dvořáček (2005) vyrovnanost, emocionální zralost, smysl pro spravedlnost, mravní vyspělost, inteligenci, tvořivost, trpělivost, samostatnost, verbální předpoklady a pozitivní motivaci.“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 18)

Dalším autorem typologií je Ernst Wohwinkel, který na základě vztahu mezi vzdělávacím a výchovným působením učitele rozdělil typy na učitele věcného a učitele osobního. Charakteristika jednostranného zaměření k učební látce je **typ učitele striktně věcného**. Rozhodující autoritou je pro učitele učebnice a drží se striktně obsahu, členění a všech definic. Snahou o rozvoj poznávacích procesů žáků je charakterizován **typ učitele oduševněle věcného**, který staví především na logickém myšlení. Učitel, který má k látce volný přístup, cit je pro něj nejdůležitější, rozhoduje nejvíce srdcem, je **typ učitele naivně osobního**. Spojení intelektuálního a volního zaměření je **typ učitele uvědoměle osobního**. Tento učitel stojí vždy nad učební látkou, plně respektuje rozsah učebního předmětu, neschematizuje, ale význam sdělovaného učiva uvádí do vztahu tak, aby rozvíjel žákovy osobnosti. (Hartl, 1999)

1.2 Pedagogické dovednosti

Pedagogické dovednosti a schopnosti mnoho autorů nerozlišuje. Často používají termíny speciální pedagogická schopnost, pedagogická schopnost, pedagogická kompetence, kterou jsou míněny určité činnosti učitele, které by bylo možné nazvat pedagogickými dovednostmi. Například V. Jůva se zaměřuje především na výcvik dovedností, formování vhodných návyků v každé výchovné složce. Vyzdvihuje, že úkolem výchovy je třeba zabezpečit u žáků osvojení vědomostí, dovedností a návyků co nejefektivněji a vycházet tak ze schopností jedince, protože mezi schopnostmi, vědomostmi a dovednostmi je dialektický vztah. (Nelešovská, 2005)

Základním předpokladem úspěšné práce učitele je, aby věděl, co jeho žákům při učení pomáhá a měl dovednosti jak tuto pomoc v praktickém životě uskutečňovat. (Kyriacou, 2008)

Pedagogická dovednost je v literatuře označována jako profesní identita učitele, jako účelná a cílená činnost, která je zaměřená na řešení pedagogických situací. (Dyrtová, Krhutová, 2009)

„D.Nezvalová (2002) upozornila, že při vytváření pedagogických dovedností v rámci pregraduální přípravy často dochází ke snahám změnit studentovy prekoncepty a subjektivní teorie konfrontací s empiricky podloženými teoriemi o výuce. Děje se tak cvičením a praktickou přípravou, v rámci které je využívána zpětná vazba.“ (Dyrtová, Krhutová, 2009, s. 45)

Obecně identifikovat a popsat základní pedagogické dovednosti, které přispívají k úspěšnosti vyučování lze takto: **„Plánování a příprava:** dovednosti podílející se na výběru výukových cílů dané učební jednotky (vyučovací hodiny), na volbě cílových dovedností (výstupů), které mají žáci na konci hodiny zvládnout, a dovednosti volit nejlepší prostředky pro dosažení těchto cílů. **Realizace vyučovací jednotky (hodiny):** dovednosti potřebné k úspěšnému zapojení žáků do učební činnosti, obzvláště ve vztahu ke kvalitě vyučování. **Řízení vyučovací jednotky (hodiny):** dovednosti potřebné k takovému řízení a organizaci učebních činností během učební jednotky, aby byla udržena pozornost žáků, jejich zájem a aktivní účast na výuce. **Klíma třídy:** dovednosti

*potřebné pro vytvoření a udržení kladných postojů žáků vůči vyučování a jejich motivace k aktivní účasti na probíhajících činnostech. **Kázeň:** dovednosti potřebné k udržení pořádku a k řešení všech projevů nežádoucího chování žáků. **Hodnocení prospěchu žáků:** dovednosti potřebné k hodnocení výsledků žáků aplikované jak při formativním hodnocení (tedy hodnocení s cílem napomoci dalšímu vývoji žáka), tak při hodnocení sumativním (tedy vedení záznamů a formulaci zpráv o dosažených výsledcích). **Reflexe vlastní práce a evaluace (sebehodnocení):** dovednosti potřebné pro hodnocení (evaluaci) vlastní pedagogické práce s cílem ji v budoucnu zlepšit.“ (Kyriacou, 2008, s. 23)*

1.3 Profesní kompetence učitele

V posledních deseti letech je pojmu kompetence věnovaná systematická pozornost nejen v teorii, ale i výzkumu. V české odborné literatuře se pojetí učitelské profese a kompetencím věnuje řada autorů. Novodobí autoři označují způsobilost pro úspěšný výkon profese termínem „kompetence“. Mezi tyto kompetence patří například odborná způsobilost, která je získaná na základě psychologické, pedagogické a didaktické přípravy. Pracovní zdatnost, která je podmíněna fyzickou a neuropsychickou schopností, aby došlo k zvládnutí pracovního vypětí se nazývá výkonová způsobilost. Charakterové, volní vlastnosti a sociální zralost odpovídají způsobilosti osobnostní. Morální vlastnosti učitele jako nositele určitých hodnot je společenská způsobilost, učitel by měl být společenským vzorem svým jednáním pro druhé a hlavně pro mládež. Motivační způsobilost znamená angažovanost pro její naplnění a ztotožnění se s rolí učitele. (Dyrtová, Krhutová, 2009)

Pojem kompetence učitele se začal významně objevovat v 60. letech 20.století. V této době se výzkum v pedagogice věnoval problematice hledání efektivního učitele. Souhrn osobnostních charakteristik a profesních dispozic učitele se označoval termínem „kompetence“, které učiteli umožňovali efektivně vyučovat. Tyto výzkumy se zabývaly chováním pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu. (Janík, 2007)

„Profesní kompetenci chápeme jako receptivní, kterým jsou označovány takové profesní kvality učitel, který pokrývají celý rozsah výkonu profese a jsou rozvoje schopné. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti. Základ profesních kompetencí získává učitel v přípravné vzdělávání a dále je rozvíjí v průběhu své profesní dráhy. Na bázi profesních kompetencí je založen profesní standard. Smyslem profesního standardu jako pojmu normativního je stanovení kvalifikačních předpokladů pro vstup do profese (oprávnění vykonávat profesi).“ (Průcha, 2002, s. 106)

Učitelské kompetence jsou souborem profesních dispozic a profesních dovedností, kterými má být vybaven učitel, aby mohl vykonávat své povolání efektivně. Učitelské kompetence jsou souborem profesních dispozic a profesních dovedností, kterými má být vybaven učitel, aby mohl vykonávat své povolání efektivně. Kompetence učitele jsou získávány přípravou a genetickým potenciálem. (Průcha, 2002)

Slavík, Siňor, (1993) vymezují pojem kompetence učitele, jako obecnou připravenost pedagoga, který se musí vyrovnat s nároky své profesionální role a zároveň si zachovat určitou míru vlastní osobnosti.

Pedagogické kompetence jsou souhrnem profesních dovedností a dispozic, kterými by měl být pedagog vybaven, aby mohl úspěšně vykonávat své povolání. Jsou to nejen **kompetence znalostí a dovedností**, které se vztahují k obsahové složce výkonu profese, ale jsou to i **kompetence komunikativní, řídicí a diagnostické**. (Průcha, Walterová, Mareš, 1995)

Dělení kompetencí podle J. Vašutové jsou **kompetence oborově předmětové, didaktické a psychodidaktické, obecně pedagogické, diagnostické a intercenční, sociální, psychosociální a komunikativní, manažerské a normativní, profesně a osobnostně kultivující**. (Fleischmanová, 2010)

Složky profesní kompetence učitele podle Spilkové jsou **kompetence odborněpředmětové, kompetence organizační a řídicí, kompetence diagnostické a intervenční, kompetence poradenské a konzultativní a kompetence reflexe vlastní činnosti**. (Tamtéž)

1.4 Komunikativní dovednosti učitele

„Jednou z fascinujících lidských schopností je schopnost řečové komunikace. Definujeme je jako schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech jeho formách. Tato schopnost je nejen jakousi „hraniční zónou“ mezi člověkem a živočišnou říší, ale i schopností, díky které se lidstvo může snažit o navázání kontaktů s jinými světy.“ (Lechta, 2002, s. 13)

Mluvený projev je jedním z účinných nástrojů komunikace v pedagogickém procesu, je emotivnější, bezprostřednější než projev, který je psaný a je nasměrován přímo k příjemcům (žákům). Mluvené slovo je pronášeno v konkrétním čase a na konkrétním místě. Učitel by měl být příkladem svým žákům, a proto i jeho řeč by měla být kultivovaná. Ve vyučovacím procesu by měl učitel mluvit spisovně, výrazně, plynule, formulovat své myšlenky jasně a srozumitelně s logickou návazností. Učitele by měl přizpůsobit obsah sdělení věku žáků. Měl by převážně dbát na obsahovou, významovou, slohovou, mluvnickou, přednesovou, zvukovou a nonverbální stránku. (Dyrtová, Krhutová, 2009)

Pro práci učitele je potřebné, aby věnoval pozornost zejména pedagogické komunikaci. K prostředkům v interakčním procesu, kdy na sebe působí dvě a více osob navzájem, patří tělesný pohyb, gest, mimika, řeč, se nazývají komunikací. Na žáka má vliv nejen pedagogické umění učitele, jaké má vědomosti, zkušenosti, povahové a charakterové vlastnosti, ale i celá jeho osobnost a hlavně jeho přístup k žákům, jak se obléká, jaké má vystupování a řečový projev. Učitel používá řeči při získávání vědomostí u žáka v interakci učitel a žák jsou obě strany střídavě komunikanty a komunikátory. (Nelešovská, 2005)

Proces vzájemného dorozumívání je komunikace, ke které dochází mezi lidmi a v procesu sociální interakce mezi komunikátorem (osoba sdělující) a komunikantem (osoba sdělení přijímající). Určitým specifickým druhem sociální komunikace je komunikace pedagogická, která se zaměřuje na

vzdělávací, postojové a výcvikové působení ve výchovně vzdělávacím procesu i mimo něj. (Hladílek, 2009)

Kvalita mluveného projevu učitele je jedním z nejdůležitějších aspektů efektivní výuky. Učitelé při hodině mluví, ať už vysvětlují, kladou otázky, dávají pokyny, řídí diskusi nebo přednášejí. Umí-li se učitel výstižně vyjadřovat, zkvalitňuje to jeho verbální činnost a zároveň obohacuje i učební úkoly, při kterých učitel mluví. (Kyriacou, 2008)

Komunikace je základní složkou mezilidské interakce a jde o výměnu informací mezi jedinci. Zprostředkovává se souborem znaků sdělených odesílatelem i příjemcem a může být jednosměrná nebo vzájemná. Mezi formy mezilidské komunikace patří přímá reakce, neverbální výrazy, obrazová komunikace, jednání a symbolická komunikace. (Maňák, 1999)

Aby byla komunikace mezi učitelem a žáky úspěšná, je podmíněna především jeho znalostí správné tvorby hlasu, uplatnění bohatosti, hlasové modulace, výstižnosti a přesnosti slovního vyjádření i potřebu emocionálního zabarvení hlasu. U učitele se vylučují vady řeči, regionalismy, hybridní slova, nespisovné výrazy a vulgarismy. (Hladílek, 2009)

Učitel vystupuje při komunikaci se žáky jako ten, který o něčem hovoří, vysvětluje a jednotliví žáci mu naslouchají. Po určité době si učitel se žáky vymění role a začne mluvit jeden se žáků a učitel a ostatní žáci mu naslouchají. Mezi učitelem a žákem probíhá komunikace jak jazykovou formou, tak i prostřednictvím nejazykových prostředků. (Gavora, 2005)

Komunikace, která sleduje pedagogické cíle, pomáhá vzdělávat a vychovávat se nazývá komunikace pedagogická. Tato komunikace se uskutečňuje nejen ve škole mezi učiteli a žáky, ale i v předškolním a mimoškolním zařízení a samozřejmě i v rodině. (Mareš, Křivohlavý, 1995)

2. Mentální postižení

Celkové snížení intelektových schopností pod průměr, které nastalo v období vývoje dítěte a které je doprovázeno jednou či více poruchami v oblasti učení, zrání a sociální přizpůsobivosti, se nazývá mentální postižení. (Lechta, 2010)

„Termíny jedinec s mentální retardací a jedinec s mentálním postižením se v současné české psychopedii používají jako synonyma. Samotný syndrom je pak nazýván mentální retardace. V odborné literatuře nacházíme i mnohé další termíny, a to nejen z hlediska historického, tedy dříve užívané a později většinou pro svoji pejorativnost- opuštěné (jako např. slabomyslnost, mentální či duševní zaostalost, mentální defektnost, rozumová či duševní vada aj.), ale i vztahující se k době vzniku mentální retardace (jako např. oligofrenie.“ (Černá a kol., 2009, s. 75)

Mentální postižení je pojem, který pochází z latinských slov „mens“ (mysl, duše) a „retardare“ (zpomalit, opozdit). Mentální retardace je symptomatické postižení, které postihuje celou lidskou osobnost ve všech jejích složkách, tedy nejenom mentální schopnosti. (Slowík, 2007)

Speciálně pedagogická disciplína, která se zabývá edukací jedinců s mentálním či jiným duševním postižením a zkoumáním výchovných a vzdělávacích vlivů na tyto jedince, se nazývá psychopedie. Je to interdisciplinární obor, který má svou historii. Ze speciálně pedagogických věd má nejbližší k logopedii, etopedii a somatopedii, z přírodních věd jsou to převážně lékařské obory jako je pediatrie, psychiatrie a neurologie a z věd společenských jsou to pedagogika, sociologie a psychologie. (Pipeková, 2010)

„Mentální retardace je vývojová porucha integrace psychických funkcí postihující jedince ve všech složkách jeho osobnosti- duševní, tělesné i sociální. Nejvýraznějším rysem je trvale porušená poznávací schopnost, která se projevuje nejnápadněji především v procesu učení. Možnosti výchovy a vzdělávání jsou omezeny v závislosti na stupni postižení.“(Pipeková, 2010, s. 289)

Za mentálně retardované jsou považováni takový jedinci (děti, mládež i dospělí), u kterých dochází k odlišnému vývoji některých psychických vlastností, k zaostávání vývoje rozumových schopností a také k poruchám v adaptačním chování. (Švarcová, 2006)

Vážené narušení kognitivního vývoje od jeho počátku, které je způsobeno změnami v morfologii i fyziologii mozku, znamená mentální retardaci. Mentální postižení se může kombinovat i s dalšími psychickými poruchami. (Nývtová, 2010)

Valenta a Müller (2003, s.14) definují mentální retardaci jako „*Vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i postnatální etiologií.*“

Podle Kvapilíka a Černé (1990) mentální retardace není nemoc, ale je to spíše stav, který je charakterizovaný celkovým snížením intelektových schopností, který vzniká v průběhu vývoje jedince a často bývá provázen poruchami adaptace. Nedostatek v adaptaci na prostředí může souviset se zpomaleným, zaostávajícím vývojem, může dojít k omezeným možnostem ve vzdělávání i k nedostatečné sociální přizpůsobivosti.

V dnešní době se používá termín mentální retardace, ale dříve se užívaly termíny oligofrenie a slaboduchost. Také pro jednotlivé stupně mentální retardace se užívaly termíny debilita, imbecilita a idiocie. V současnosti již nejsou tyto termíny považovány za součást odborné terminologie. Při závažné psychické poruše, kterou je mentální retardace, bývá vážně narušeno myšlení a zároveň mohou být narušeny i další psychické funkce, jako je například smyslové vnímání, řeč, paměť, představivost, ale může být narušena i motorika jedince. U mentálně postižených jedinců dochází k narušení kognitivních (poznávacích) procesů, a to se projevuje v chování i v sociálním uplatnění. Pokud se jedná o případy lehké mentální retardace, tak tito jedinci nemusí být ničím nápadní, ale jedná-li se o těžší případy, tak je postižení zjevné již na první pohled. (Nývtová, 2010)

Tab. 1: *Přístupy k definicím mentálního postižení (Slowík, 2007)*

Přístup	Definice
biologický	postižení v důsledku trvalého závažného organického nebo funkčního poškození mozku, syndrom podmíněný chorobnými procesy v mozku
psychologický	primárně snížená úroveň rozumových schopností měřitelných standardizovanými testy IQ testy (vzhledem k populační normě)
sociální	postižení charakteristické dezorientací ve světě a ve společnosti, která omezuje zvládnání vlastní existence samostatně bez cizí pomoci
pedagogický	snížená schopnost učit se navzdory využití specifických vzdělávacích metod a postupů
právní	snížená způsobilost pro samostatné právní konání (uskutečňování složitých právních úkonů a rozhodnutí)

Zdroj: (Lechta, 2010, s. 251)

2.1 Příčiny vzniku mentálního postižení

„Příčinou mentální retardace je organické poškození mozku, které vzniká v důsledku strukturálního poškození mozkových buněk nebo abnormálního vývoje mozku. Podle vývojového období v němž k mentálnímu postižení dochází, se rozlišuje oligofrenie, která se považuje za opoždění duševního vývoje v období prenatálním, perinatálním nebo časně postnatálním, a demence jež se chápe jako důsledek poškození mozku různého druhu již v průběhu života jedince, zpravidla po dovršení druhého roku věku.“ (Švarcová, 2006, s. 28)

Příčiny vzniku mentálního postižení jsou velmi různorodé, vždy se jedná o závažné funkční nebo organické poškození mozku. Mezi příčiny patří například genetické poruchy, metabolické poruchy, poruchy způsobené intoxikací, traumatem, následkem úrazů a operačních zákroků. (Slowík, 2007)

Označení vrozeného defektu rozumových schopností je mentální retardace. Je to postižení, které je definováno jako neschopnost dosažení určitého stupně intelektového vývoje (méně než 70% normy), i když byl takový jedinec přijatelným způsobem výchovně podněcován. Snížení či změna některých schopností a odlišnosti ve struktuře osobnosti bývá spojena s nízkou úrovní inteligence. (Vágnerová, 1999)

Etiologie mentální retardace je velice rozmanitá nejen vzhledem k množství možných vlivů, které ohrožují zdravý růst plodu, ale i k řadě dalších onemocnění jako jsou například infekce, úrazy a biologické faktory nebo defekty, které působí na rozvoj jedince v pozdějším období. Důležitá je nejen dědičnost, metabolické a chromozomální poruchy, ale i časový faktor, kdy a při jakých souvislostech k mentální retardaci došlo. (Černá a kol., 2009)

Mentální retardace může vzniknout v období **prenatálním** (před narozením dítěte), **perinatálním** (v období porodu a bezprostředně po něm) a v obdobím **postnatálním** (po porodu do dvou let věku dítěte). Svou roli hraje na vzniku mentálního postižení i dědičnost a specifické genetické příčiny. (Pipeková, 2010)

Mentální retardace vzniká většinou součinností více faktorů a nemá proto jednotnou příčinu. Mezi nejčastější příčiny vzniku mentální retardace patří dědičnost, sociální faktory, enviromentální faktory, specifické genetické příčiny, nespecifické podmíněné poruchy. Lehká mentální retardace vzniká většinou v důsledků zděděné inteligence a vlivů rodinného prostředí, snížení rozumových schopností je způsobeno sociokulturní deprivací v rodinách. Mezi enviromentální faktory patří různá onemocnění matky během těhotenství, infekční onemocnění, špatná výživa matky a kojence, porodní traumata. Tyto faktory mohou být příčinou lehké a těžší mentální retardace. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007, s. 30)

„Přes veškeré pokroky biologických věd a zpřesňující se možnosti diagnostiky mentální retardace zůstává mnoho příčin vzniku mentálního postižení dosud neznámých. Obecně se soudí, že známá je přibližně jedna polovina etiologických faktorů.“ (Černá a kol., 2009, s. 84-85)

Podle Zvolského (2005) jsou nejčastějšími faktory příčiny vzniku mentálního postižení především dědičnost, sociální faktory, enviromentální faktory a specifické genetické příčiny.

2.2 Možnosti prevence vzniku mentálního postižení

Slovo prevence zahrnuje mnoho různých typů činností jako je například primární zdravotní péče, prenatální a postnatální péče o dítě, výchova, která se týká výživy, imunizační kampaně proti přenosným onemocněním, bezpečnostní pravidla, různá opatření pro kontrolu endemických nemocí, programy pro prevenci nehod v rozličných prostředích, adaptace pracovního prostředí k prevenci nemocí a postižení z povolání a pro prevenci postižení, které může být výsledkem znečištění prostředí. Slovo prevence také znamená činnost zaměřenou na zamezení vzniku fyzické, psychické, intelektové nebo smyslové vady nebo zabránění tomu, aby vada způsobila trvalé funkční omezení nebo postižení. Hledání konkrétních možností účinné prevence je obtížné, protože spektrum příčin vzniku mentálního postižení je velmi široké. (Švarcová, 2006)

Mezinárodní liga pro mentálně postižené zformulovala základní požadavky prevence mentálního postižení do desatero zásad, jejich dodržováním lze možnost vzniku mentálního postižení omezit. Mezi nejdůležitější požadavky prevence mentálního postižení je zahrnuto, že nastávající matka by měla pravidelně navštěvovat v průběhu celého těhotenství lékaře, měla by jíst správnou stravu, úplně omezit pití alkoholických nápojů, očkováním se chránit proti zarděnkám a hepatitidě typu B, neměla by kouřit, měla by navštívit genetickou poradnu, vyvarovat se užívání léků, mimo těch, které jí předepíše ošetřující lékař. Matka by si v době těhotenství měla dát pozor na RTG záření a vyhýbat se infekčním nemocem. (Tamtéž)

Prevenci můžeme také rozlišovat jako primární, sekundární a terciální. Prevence primární je zaměřena především na veškerou populaci a předcházení vzniku vad nebo poruch. Prevence sekundární je zaměřena na jedince nebo

skupiny rizikové a prevence terciální je zaměřena na minimalizaci následků vady nebo poruchy. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003)

2.3 Klasifikace mentálního postižení

Pomocí inteligenčního kvocientu, kterým se vyjadřuje úroveň rozumových schopností je možno určit hloubku mentální retardace. V naší zemi se ke klasifikaci mentální retardace používá 10. revize mezinárodní statistické klasifikace nemocí, která byla vydána Světovou zdravotnickou organizací v roce 1992. Podle této klasifikace nemocí se rozlišuje druh postižení (F70-79) mentální retardace, stupeň a typ postižení. Mezi stupně postižení patří (F70) lehká mentální retardace, (F71) středně těžká mentální retardace, (F72) těžká mentální retardace, (F73) hluboká mentální retardace a mezi dodatkové kódy patří (F78) jiná mentální retardace a (F79) nspecifikovaná mentální retardace. Mezi typy postižení patří eretický typ, torpidní a nevyhraněný typ. (Pipeková, 2010)

„Stanovení sníženého inteligenčního kvocientu je pouze orientačním diagnostickým kritériem. Při určení diagnózy se bere zřetel také na ostatní schopnosti retardované osoby, jako například na její sociální přizpůsobivost, kulturní a národnostní zázemí. Pokud retardace vzniká později než v ranném dětství, užívá se termín demence“ (Janotová, 1996, s. 155).

Lehká mentální retardace se pohybuje přibližně v pásmu IQ 50-69. Toto číslo u dospělých jedinců odpovídá věku devíti až dvanácti let. Někteří jedinci s tímto IQ jsou schopni práce a udržování sociálních vztahů a přizpůsobují se životu ve společnosti. U střední mentální retardace dosahuje IQ hodnot 35-49 a to odpovídá dospělému mentálnímu věku šesti až devíti let. Tito jedinci mají výrazné vývojové opoždění v dětství, ale dokáží se vyvinout k určité nezávislosti, soběstačnosti a mohou dosáhnout přiměřené komunikace. Aby mohli žít ve společnosti, potřebují dospělí různý stupeň podpory k činnostem i k práci. (Bartoňová, Bazalová, Pipekova, 2007)

U těžké mentální retardace se IQ pohybuje v pásmu 20-34. Mentální věk u dospělých odpovídá třem až šesti letem věku. Tito jedinci vyžadují

trvalou potřebu podpory. U hluboké mentální retardace IQ dosahuje 20 a dospělí jedinec odpovídá věku tří let. Takovýto člověk je nesamostatný, potřebuje pomoc při komunikaci, hygieně i pohybu. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007)

Podle Švarcové (2006) většina jedinců s lehkou mentální retardací může být zaměstnána prací, která vyžaduje více praktické než teoretické schopnosti. U jedinců se středně těžkou mentální retardací je výrazně opožděn rozvoj chápání a užívání řeči. Dospělí jedinci jsou schopni vykonávat jednoduchou manuální práci pod odborným dohledem, ale pouze zřídka mohou žít úplně samostatným životem. Těžká mentální retardace se v mnohém podobá středně těžké mentální retardaci, ale snížená úroveň schopností je v této skupině mnohem výraznější. Tito jedinci mají poruchy motoriky a jiné přidružené vady. Většina osob v kategorii hluboké mentální retardace je imobilní nebo výrazně omezená v pohybu, jedinci bývají inkontinentní a jsou schopni neverbální komunikace. Vyžadují stálou pomoc a stálý dohled.

2.4 Psychologické zvláštnosti u mentálně postižených žáků

U dětí s mentálním postižením dochází ke změnám kvalitativním, ale i kvantitativním. Nejedná se pouze o časové opožďování duševního vývoje, ale o strukturální vývojové změny. (Valenta, Müller, 2003)

„U lidí s mentální retardací se častěji vyskytují i zdravotní poruchy. Zhruba polovina jedinců žijících v ústavech trpí epilepsií, 1/5 má poruchy visu a sluchu. Z motorických poruch se většinou jedná o spasticitu, ataxii, athetosu a příznaky DMO. Každé omezení smyslového přijímání podnětů může prohlubovat mentální retardaci“ (Janotová, 1996, s. 122).

Mentálně postižený jedinec je svébytný subjekt s charakteristickými osobnostními rysy, u kterého se projevují určité společenské znaky, které modifikují druh mentální retardace. Modifikace závisí na hloubce, rozsahu postižení a také na tom, zda jsou rovnoměrně postiženy všechny složky psychiky nebo zda jsou výrazněji postiženy některé psychické funkce a psychický vývoj je nerovnoměrný. (Švarcová, 2006)

Tab. 2: Průvodní jevy mentální retardace

	lehká (IQ 50-69)	středně těžká (IQ 35-49)	těžká (IQ 20-34)	hluboká (IQ nižší než 20)
neuro-psychický vývoj	omezený, opožděný	omezený, výrazně opožděný	celkově omezený	výrazně omezený
somatická postižení	ojedinělá	častá, častý výskyt epilepsie	častá, neurologické příznaky	velmi častá, neurologické příznaky, kombinované vady tělesné a smyslové
poruchy motoriky	opoždění motorického vývoje	výrazné opoždění, ale postižení jsou mobilní	časté stereotypní automatické pohyby, výrazné porušení motoriky	většinou imobilní nebo výrazné omezení pohybu
poruchy psychiky	snížení aktivity psychických procesů, nerovnoměrný vývoj, funkční oslabení	celkové omezení, nízká koncentrace pozornosti, výrazně opožděný vývoj chápání, opožděný rozvoj dovedností sebeobsluhy	výrazně omezená úroveň všech schopností	těžké postižení všech funkcí
komunikace a řeč	schopnost komunikovat většinou vytvořena, opožděný vývoj řeči, obsahová chudost	úroveň rozvoje řeči je variabilní, někteří jedinci jsou schopni sociální interakce a komunikace	komunikace převážně nonverbální, neartikulované výkřiky	rudimentální nonverbální komunikace nebo nekomunikují vůbec
poruchy citů a vůle	afektivní labilita, impulzivnost, úzkostnost, zvýšená sugestibilita	nestálost nálady, impulzivita, zkratkovité jednání	celkové poškození afektivní sféry, časté sebepoškozování	těžké poškození afektivní sféry, potřebují stálý dohled

možnosti vzdělávání	na základě speciálního individuálního vzdělávacího programu	na základě speciálních programů (pomocná škola)	vytváření dovedností a návyků, rehabilitační vzdělávací program	vytváření jednoduchých dovedností a návyků
---------------------	---	---	---	--

Zdroj: (Švarcová, 2006)

„Psychický vývoj se realizuje plynulými kontinuálními změnami nebo diskontinuitními vývojovými skoky, jednotlivá období na sebe navazují, střídají se období rychlejšího a pomalejšího tempa vývoje v určité oblasti. Vývoj jedince je za normálních okolností nezvratný.“ (Pipeková, 2010, s. 305)

Tři hlavní oblasti psychického vývoje, které uvádí Vágnerová (2000) jsou: biosociální vývoj, který zahrnuje tělesný vývoj a změny s ním spojené, kognitivní vývoj, který zahrnuje vývoj všech psychických procesů, které se podílejí na lidském poznání, myšlení, rozhodování a učení. Poslední třetí oblastí je psychocociální vývoj, který je ovlivněn faktory vnějšími a zahrnuje osobní charakteristiku, mezilidské vztahy, sociální pozice jedince a způsoby prožívání. (Pipeková, 2010)

Vnímání

Vnímání, které znamená poznávání přítomnosti, se rozvíjí v interakci s rozvojem dalších poznávacích procesů a umožňuje orientaci v prostředí. Pro děti s mentálním postižením je schopnost vnímání omezená, opožděná a má tak velký vliv na celý další průběh jejich psychického vývoje. Vnímání je pomalé a značně zúžené, což způsobuje dítěti s mentálním postižením zhoršenou orientaci v novém prostředí a v nové situaci. S rozvojem řeči souvisí sluchové vnímání, které má velkou úlohu v psychickém vývoji. Stav sluchového vnímání má vliv i na vnímání času a prostoru. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007)

„Prostřednictvím vnímání (percepce) člověk poznává své okolí, diferencuje známé a neznámé podněty a situace a na základě takto získaných informací se orientuje ve svém prostředí. Dítě s mentální retardací se, stejně jako každé jiné dítě, učí vidět a dívat se.“ (Švarcová, 2006, s. 44)

Charakteristické je pro zrakové vnímání především zpomalené tempo zrakového vnímání, snížený rozsah zrakového vnímání. Také je snižená diferenciacie předmětů, ztuhlost vnímání, porucha integrace, která se může projevat ve změněném rozsahu a celistvosti vnímání. Někdy může dojít u dětí s mentálním postižením k poruše sluchové ostrosti i poruše vnímání rytmu a nedoslýchavosti. Nejméně postiženo bývá vnímání hmatové. (Lechta, 2010)

Řeč

Ve vývoji dětí je velmi důležitá řeč, protože podle vývoje řeči se rozpozná i hloubka mentálního postižení. U dětí s mentálním postižením vývoj řeči postupuje velmi pomalu, je třeba jim velmi pomáhat, protože tak jak budou mluvit, vyslovovat i stavět věty, bude záviset jejich zařazení do dětského, školního a později i pracovního kolektivu. (Marková, Středová, 1987)

Řeč souvisí s poznávacími procesy, hlavně s myšlením. U dětí s mentálním postižením bývá výrazně omezen vývoj řeči, děti mají malou slovní zásobu, často nepřiměřeně používají neadekvátních slov a dochází i k poruchám řeči. (Lechta, 2010)

Rozvoj řeči je u dětí s mentálním postižením nedostatečný, protože je podmíněn pomalu se utvářejícími diferenciačními podmíněnými spoji v oblasti sluchového analyzátoru. Zpomaleným tempem vývoje artikulace se prohlubují nedostatky fonemického sluchu. Aktivní slovní zásoba u dětí s mentálním postižením je velmi chudá, nedokonalá je i mluvnická stavba řeči a nápadné je i porušení gramatické shody ve větách. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007)

Myšlení

Slovem zprostředkované a zobecněné poznání skutečnosti je myšlení. Myšlení dětí s mentálním postižením se od zdravého dítěte výrazně liší, protože myšlení mentálně postiženého dítěte se utváří v podmínkách neplnohodnotného smyslového poznávání, nedostatečného rozvoje řeči a omezené praktické činnosti. Základním nedostatkem myšlení mentálně postižených dětí je slabá schopnost zobecňování, které je nejvyšší a nejsložitější produkt lidského mozku. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007)

Nejvíce poškozené ze všech poznávacích procesů u dětí s mentálním postižením bývá myšlení. Úroveň myšlení závisí na kvantitě a kvalitě ostatních poznávacích procesů. Nedostatky jsou hlavně v syntéze a analýze, dedukci a indukci, analogii, klasifikaci, strukturalizaci a ve srovnávání. Nejzávažnější nedostatky se objevují v pojmotvorném procesu a ten představuje pro edukaci největší překážku. Tato překážka zpětně ovlivňuje vnímání i kvalitu představ, obrazotvornosti a paměti. Pojmy vytvářejí děti těžkopádně a myšlení je nedůsledné, úsudky bývají nepřesné. Myšlení bývá stereotypní a nedůsledné. (Lechta, 2010)

Paměť

Zapamatovat si osvojenou látku a vybrat z ní nejdůležitější prvky, zjistit souvislosti mezi nimi a začlenit je do určité soustavy vědomostí nebo představ je činnost velmi složitá a komplikovaná i pro děti s lehkým mentálním postižením. (Švarcová, 2000)

Mezi základní kameny psychického vývoje patří paměť, díky které si dítě uchovává svou minulou zkušenost, získává určité vědomosti a dovednosti a vytváří si vztahy k ostatním lidem. Dítě s mentálním postižením si nové vědomosti a dovednosti osvojuje velmi pomalu a rychle tyto osvojené poznatky zapomíná nebo je nedokáže včas a vhodně využít v praktickém životě. Charakteristické je u těchto dětí to, že se nedovedou cílevědomě učit, chybí jim k tomu nejen rozumové schopnosti, ale i volní vlastnosti. Také nedostatek spánku, nesoustředěnost, nedostatek čerstvého vzduchu, zneužívání návykových látek a působení některých léků způsobuje zhoršení funkce paměti. (Švarcová, 2006)

Paměť u dětí s mentálním postižením bývá narušena ve všech fázích, ať už je to fáze vštěpování do paměti, zapamatování, uchování v paměti a vybavení. Typické je pro tyto děti paměť krátkodobá. Informace, které získávají, si osvojují pomaleji, potřebují časté opakování a i přesto rychle zapomínají. Velký problém jim dělá i logické zapamatování. Žáci s mentálním postižením se nedokážou cílevědomě učit ani si vzpomínat, všechno učivo si osvojují pomalu a až po několika násobném opakování. (Lechta, 2010)

Emocionální vývoj

Emocionalita je jednou z nejvýznamnějších oblastí osobnosti, která ovlivňuje velmi výrazným způsobem prožívání a chování jedince. Většina dětí s mentálním postižením je emočně nevypělá a chová se jako děti nižší věkové úrovně. Neznámé prostředí a osoby nebo podněty vyvolávají u dětí s mentálním postižením strach a intenzivní reakce, které jsou někdy až panického rázu s třesem a vegetativním doprovodem. Příčinu svého strachu nedovedou děti vysvětlit. (Švarcová, 2006)

Dítě s mentálním postižením je po emoční stránce vybaveno menší schopností se ovládat ve srovnání s ostatními dětmi jeho věku. Snížená funkce mozku souvisí s citovou otevřeností, s ohledem na možnost používání tlumit nebo přehodnocovat. Pokud se dítě s mentálním postižením nenaučí zvládat některé situace, mohou se u něho objevovat neurotické nebo psychopatické příznaky a někdy i poruchy citového vývoje. (Lechta, 2010)

Charakteristickým znakem v projevech mentálně postižených osob je zvýšená emocionalita. Člověka překvapí a zaskočí u těchto lidí jejich spontánnost a otevřenost, která ale zároveň ubezpečí o bezelstnosti a určité bezbrannosti většiny jedinců s mentálním postižením. (Slowík, 2007)

Vůle

Vůle je jedním z nejdůležitějších rysů osobnosti, která se projevuje v cílevědomém a uvědoměném jednání. U dětí s mentálním postižením je výchova vůle v závislosti na závažnosti jejich postižení složitý a dlouhodobý proces, který vyžaduje mnoho trpělivosti, ale také mnoho pedagogických zkušeností a dovedností. (Švarcová, 2006)

„Vůle je naučenou autoregulační schopností, která usměřňuje jednání člověka takovým způsobem, který je považován za účelný či nutný, ale není spojen s dosažením libosti, a proto by zde nestačila emoční regulace“. (Vágnerová, 1999, s. 44)

Přes všechny zvláštnosti a různé omezení jsou lidé s mentálním postižením především lidmi, kteří mají stejné potřeby jako všichni ostatní jedinci. (Slowík, 2007)

„Znalost psychických zvláštností mentálně retardovaného dítěte umožňuje jeho rodičům, vychovatelům a učitelům zprostředkovaně působit na jeho emocionální sféru, rozvíjet ji, vyrovnávat a napravovat její nedostatky.“
(Švarcová, 2006, s. 51)

Specifickým znakem u dětí s mentálním postižením je porucha vůle, nerozhodnost, nedostatek vůle a někdy i neschopnost začít nějakou činností. Tyto děti se zaměřují na blízké cíle, které jim přinášejí okamžité uspokojení. Přijatý cíl často tyto děti nesplní nejen pro jeho nereálnost, ale také nejsou schopni odepřít si cokoli bezprostředně přitažlivého. Pokyny přijímají nekriticky, bývají tvrdohlavé a odporují. (Lechta, 2010)

3. Mentálně postižené dítě v rodině

Na rodinu se pohlíží jako na malou sociální skupinu, jejíž základním prvkem je vzájemná součinnost všech jejích členů, kteří jsou navzájem spojeni řadou vztahů. Přední místo zaujímají citové vztahy. Rodina je svým způsobem jedinečnou, originální a svébytnou lidskou bytostí. Rodina s postiženým dítětem je vystavena na rozdíl od rodiny normálního dítěte určitému specifickému nebezpečí. Toto nebezpečí může snadněji ohrozit její vnitřní soudržnost a může se projevit až vnitřním rozvratem a formálním rozpadem. (Matějček, 2001)

Dítě žije v rodině zpravidla od narození. Rodina poskytuje dítěti základní zkušenosti ve styku s lidmi a uspokojuje jeho potřeby. Vliv rodiny na dítě je velmi silný, může vývoj dítěte dobře stimulovat, ale též může vývoj dítěte brzdit zanedbáváním, utlumením nebo narušením vývoje schopností a celé osobnosti dítěte. (Čáp, 1993)

„Informace o postižení dítěte má velký vliv na celou rodinu. Podle Matějčka (2001) přináší okamžik sdělení této zprávy rodičům zklamání, znamená pro ně rozbití životního ideálu a výrazný otřes. Pro rodinu začíná nový způsob soužití- vyvstává potřeba přebudovat soustavu hodnot, která dosud v rodině platila.“ (Vančura, 2007, s. 26)

Dítě s mentálním postižením představuje pro rodinu mnoho změn. Nejdůležitější změnou v životě rodičů dítěte s mentálním postižením je uspořádání rodinného života tak, aby uspokojil nejen potřeby dítěte, ale i všech členů rodiny. Toto uspořádání se potom může nazývat ideální adaptací rodiny. Mezi nejzákladnější potřeby rodiny s mentálně postiženým dítětem patří vhodná informovanost o zdravotním stavu a možnostech dítěte, emocionální podpora a finanční a sociální podpora. Emocionální podpora je nejvíce poskytována specialisty formou psychoterapie, finanční a sociální podpora je důležitá především v praktické oblasti péče o mentálně postižené dítě. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007)

Kromě základních funkcí, které plní každá rodina, musí rodiny s postiženými dětmi plnit navíc řadu dalších úkolů, často velmi náročných na

čas i dovednosti. Například zajištění pravidelného provádění léčebných, rehabilitačních a výchovných úkonů, ochrana dítěte před úrazem, jeho doprovázení na různé aktivity, úprava životosprávy a další opatření dle typu a závažnosti postižení. Rodiče musí tedy zvládnout speciální péči o dítě, ale neměli by zapomínat ani na své fyzické a duševní zdraví, výhodou je rovněž dobrá orientace v sociálně právní oblasti (Pešová, Šamalík 2006).

Rodiny jsou také často vystaveny velké psychosociální, fyzické a finanční zátěži, častému narušování běžných rodinných rutin a volného času (Kábele a kol. 1993).

Neuspokojující je mnohdy rodinná interakce a komunikace v rodině nabývá zvláštní podobu, srozumitelnou jen jejím členům. Dochází k narušování základních funkcí rodiny. Negativně bývají ovlivněny i manželské vztahy a v řadě případů se partnerství rozpadá. (Pešová, Šamalík 2006)

Pobyt postiženého dítěte v harmonickém rodinném prostředí má výrazné psychoterapeutické i motivační účinky. Pokud rodiče nerezignují a nesvěří dítě s postižením do trvalé ústavní péče, dá se říci, že má dítě zčásti vyhráno. V dnešní době rodiny s postiženými dětmi jsou pořád ještě společensky nedoceny. Rodiče, kteří mají postižené dítě, nemají žádné pracovní úlevy. Taková rodina může být i ekonomicky oslabená a okolí bývá někdy skoupé na úctu i porozumění. Rodiny bývají často izolované, osamocené a na psychickou stabilitu rodičů je kladen vysoký nárok. Takovéto rodiny jsou více ohroženy rozvodovostí a potom dítě zůstává v péči jen jednoho z rodičů, nejčastěji matky. Rodiny s postiženým dítětem by měly být podporovány nejen ekonomicky, ale měla by jim být poskytnuta odborná lékařská a metodická pomoc. (Novosad, 2000)

3.1 Narození postiženého dítěte

„Matějček a Dytrych (1997) uvádějí, že pro rodiče neexistuje větší duševní otřes než poznání, že jejich dítě se nebude vyvíjet tak, jak by očekávali. Informace o postižení dítěte v určitém smyslu uzavírá jejich dřívější představu

o soužití s dítětem. Rodiče při tom ještě obvykle nemají představu o tom, jaké možnosti se před nimi otevírají. Dosavadní zkušenost a znalosti rodičů jim zpravidla nenabízejí odpovědi na otázky, které pro ně v této neobvyklé situaci vyvstávají.“ (Vančura, 2007, str. 26)

Stres, nejistota, obavy v rodině dítěte s mentálním postižením začínají u rodičů ještě dříve, než bývá postižení diagnostikováno. Rodiče už tuší, že s jejich dítětem není „asi něco v pořádku“, protože se nevyvíjí standardním způsobem. Reakce rodičů, je-li diagnostikována u jejich dítěte mentální retardace nebo podezření na ni, jsou různé. (Černá a kol., 2009)

„Vždycky se rodily děti zdravé, silné, duševně i tělesně zdatné, které byly a jsou pýchou a štěstím rodičů, a odjakživa přicházely na svět děti fyzicky nebo duševně postižené, které byly pro rodiče od okamžiku narození zdrojem bolesti, zklamání a starostí.“ (Marková, Středová, 1987, s. 13)

Na rodinu s dítětem s postižením se může nahlížet v několika úrovních. Důležité je analyzovat životní situaci rodiny, a z toho vyplývá otázka, jak narození dítěte s postižením rodina prožívá, jaké úkoly plní, co se týče vývoje takového dítěte. Až na základě poznání těchto aspektů je možné stanovit odbornou pomoc, kterou je potom třeba realizovat ve spolupráci jak na úrovni jednotlivých rodin, tak na úrovni společenské. Dítě po narození začíná ovlivňovat jeho rodinné prostředí, například rodiče, prarodiče, sourozenci i okolí. První sdělení diagnózy dítěte s mentálním postižením vyvolá u rodičů **šok**, po něm následuje **smutek**, **úzkost** a to vše vede k rozvoji obranných mechanismů. Pro rodiče je to naprosto neočekávaná realita, kdy prožívají hluboké zklamání. Často hledají odpověď na otázku, proč právě nám se narodilo dítě s postižením. Rodiče se začínají navzájem obviňovat a procházejí řadou stádií emočních reakcí. Všichni se těšili na zdravé dítě a nejednou prožívají pocit ztráty. (Pipeková, 2010)

Velikou změnu v povinnostech a právech dosavadních členů rodiny, ale i změnu v časovém rozvrhu rodiny přináší příchod dítěte. Rodina s mentálně postiženým dítětem je vystavena daleko většímu výchovnému zatížení než rodina s dítětem zdravým. Důležitá je proto otázka, jak se rodina s touto situací vyrovná. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007)

Rodiče, kteří se dozvěděli o narození mentálně postiženého dítěte prochází několika fázemi. Jednou z takových to fází je **šok** a s ním souvisí iracionální myšlení, cítění, kdy rodiče prožívají pocity zmatku a mohou reagovat zcela nepřiměřeně. Další z fází je fáze **popření**, kdy rodiče popírají, že informace která jim byla sdělena není pravdivá. Často následuje situace, při které nastupuje **smutek**, **pocit viny**, **úzkost** a **zlost**. Někdy dochází i k agresivnímu jednání pocitů vzteků na celý svět. Chování těchto rodičů obsahuje výčitky, vzájemné pocity viny, rodina se stává nepřátelská, uzavírá se před nepřátelským světem a uzavírá se před okolním světem. Častou reakcí v tomto období bývá hluboký smutek, agrese někdy vyústí až do **stádia depresí**. Tato fáze je velice důležitá, aby rodiče otevřeně vyjadřovali všechny své pocity, aby cítili dostatek opory. Při **stádiu rovnováhy** dochází ke snižování úzkosti, deprese a rodiče se pokoušejí o racionální hodnocení situace. Poslední stádium je **stádium reorganizace**, kdy se rodiče vyrovnávají s faktem nemoci a přijímají dítě takové jaké je. Ne všem se tato stádia a fáze podaří zvládnout. (Pipeková, 2010)

3.2 Výchova mentálně postiženého dítěte v rodině

„Výchova je široce založený komplexní a celoživotní společenský proces ovlivňování osobnosti, bohatě strukturovaný nejen v mimoškolní oblasti, ale i v samotné škole. Žádoucím výsledkem výchovy je rozvinutá harmonická osobnost.“ (Kohoutek a kol., 1996, s. 6)

Mezi důležité principy ve výchově mentálně postiženého dítěte patří hlavně tělesná péče, lékařská péče, výchova. Výchova je velmi důležitá a nezbytná a je třeba s ní začít tak brzy, jak je to jen možné. Musí být v souladu s psychickým vývojem dítěte, protože psychický vývoj je opožděn za vývojem odpovídajícím jeho fyzickému věku. Ve výchově je velmi důležité znát, co dítě s mentálním postižením dovede, než co nedovede, protože tam, kde má dítě rezervy, musí začít výchova. (Pipeková, 2010)

Základy výchovy dítěte s mentálním postižením, stejně jako výchovy jejich vrstevníků, spočívají hlavně v rodině. Pokud se jedná o výchovu

mentálně postiženého dítěte ve srovnání s nepostiženým dítětem téhož věku, je daleko více obtížnější, náročnější na pedagogické dovednosti, trpělivost a hlavně čas rodičů. Výsledky se dostávají velmi zvolna, někdy dokonce jsou tak pomalé, že vychovatel je ani nepozoruje. Mnoho rodičů, kteří vychovávají mentálně postižené dítě, často propadají pocitům beznaděje, bezmoci, neúspěšnosti. Je nutné takovéto situace zvládat, aby rodiče našli pochopení, povzbuzení od nejbližších členů rodiny, ale často i odbornou konzultaci od moudrého a zkušeného člověka, jako je například lékař, speciální pedagog, psycholog a někdy i od rodičů, kteří úspěšně zvládli nebo zvládají výchovu dítěte, které má podobné postižení. (Švarcová, 2006)

Rodiče, kteří vychovávají handicapované dítě, mohou preferovat některé negativní výchovné styly. Mezi ně patří **výchova příliš úzkostná**, kdy rodiče nezdravě lpí na dítěti ze strachu, aby si neublížilo. Často jej tím omezují. Při **výchově rozmazlující** dítě rodiče zbožňují a vše podřizují jeho náladám, přáním a neustále mu posluhují. Rodiče u takové to výchovy ztrácejí autoritu.

Perfekcionalistická výchova je taková, kdy se rodiče snaží, aby dítě bylo ve všem první, aby mělo úspěch, bez ohledu na jeho reálné možnosti. Někdy se rodiče snaží, aby dítě dosáhlo těch hodnot, které jsou zvlášť „významné“ a „výhodné“ pro další život. Jde jim o hodnoty bez ohledu na způsob, jak jich dosáhnout. Je to **výchova protekční**, kdy rodiče připravují dítěti cestičky a vše zařizují za ně. S výchovou, se kterou se setkáváme spíše v různých skrytých než zjevných formách, je **výchova zavrhuje**. (Fleischmanová, 2010)

„Rodiče potřebují vědět, jak ke svému dítěti přistupovat. Záleží tedy i na stylu výchovy, který uplatňují. Ukazuje se, že příliš úzkostná péče a podpora ze všech stran těmto dětem neprospívá, nenaučí se tak překonávat překážky. Školní výkony dítěte velmi ovlivňuje emocionální klam rodiny, pomoc při překonávání obtíží, spoluprožívání úspěchů a neúspěchů.“ (Pipeková, 2010, s. 47)

Tab. 3: *Styly rodinné výchovy dítěte s postižením*

protekcionalistická výchova	dítě je vzhledem ke svému postižení protěžováno, nedostává přiměřené kompetence, rodina dodává nadměrnou péči (dělá za ně i to, co by mohlo zvládat samostatně apod.)
perfekcionalistická výchova	rodina klade na dítě nepřiměřené nároky, snaží se je nadměrně stimulovat k překonávání handicapu a vlastní stigmatizace
realistická výchova	dítě je motivováno k dosahování maximálních hranic svého rozvoje, zároveň jsou však respektována nepřekonatelná omezení vyplývající z jeho postižení

Zdroj: (Slowík, 2007, s. 35)

Ve výchovném přístupu mentálně postiženého dítěte a výchově dítěte zdravého by neměli být žádné rozdíly, protože jak dítě postižené, tak i dítě zdravé potřebuje především láskyplné prostředí, cílevědomé a láskyplné vedení. Důležitým základem ve výchově mentálně postiženého jedince je především zajistit pocit bezpečí a dát dítěti jistotu, že nám na něm záleží a že jsme s ním. (Marková, Středová, 1987)

3.3 Mentálně postižený jedinec a sourozenec

Dítě s postižením znamená zátěž nejen pro rodiče, ale i pro sourozence. Je velmi důležité vysvětlit přiměřenou formou problém postižení mladšího nebo staršího sourozence. Při narození mladšího sourozence s postižením to může probudit zlobu, zklamání ve vztahu k matce a někdy i žárlivost. Starší sourozenec si uvědomuje to, že už není pouze on jediným předmětem lásky. Psychologové považují vztahy mezi sourozenci za velice důležité. Zdravý sourozenec si musí postupně osvojovat zvládnání tohoto sourozeneckého vztahu. Pro rodiče je v tomto období velice důležité, aby žádné z dětí nebylo nepřiměřeně zatěžováno a vystaveno nesplnitelným nárokům. (Pipeková, 2010)

„Narození mentálně postiženého dítěte je zásahem i pro sourozence. Ti se nemusí vyrovnat s novou situací, která s sebou nese řadu změn. Zdravé dítě pochopí, že ke svému postiženému sourozenci se nemůže chovat jako ke zdravému. To může vést k ochrannému postoji, k větší toleranci. Někteří se stanou pro ně jakýmsi vůdci. Brzy si také uvědomí jiný přístup rodičů k sobě a k sourozenci. Mohou mít pocit viny, že oni jsou zdraví nebo pozornost rodičů k sourozenci závidí, to může vyvolat obranné mechanismy jako je nevhodné upoutávání pozornosti. U starších zdravých sourozenců se často stává, že převzou pečovatelskou roli. Jde zpravidla o starší dceru. Další variantou je přílišná koncentrace zájmu rodičů o zdravé děti. Což může způsobit kompenzaci neuspokojení z postiženého dítěte. Zdravé dítě má vynahradiť zklamání. Oba přístupy poznamenávají sourozence na celý život. Rodiče by si měli uvědomit, jak náročnou situací zdravé dítě prochází. Měli by nepostižené dítě umět vyslyšet, protože jejich postřehy mohou napomoci ke zdravému rodinnému klimatu.“ (Blažek, Olmrová 1988, s. 36-37).

Dítě s mentálním postižením by nemělo v rodině zůstat jedináčkem, protože to není dobré jak pro ně, ale ani pro rodiče. Lékaři i psychologové doporučují, aby měli rodiče brzy po narození postiženého dítěte i dítě druhé, pokud to dovolí zdravotní stav rodičů a není-li nebezpečí, že další dítě bude nějak postižené. Rodina by měla uvážlivě dělit svou lásku a péči mezi děti zdravé i postižené tak, aby se zdravé děti změnily časem v ochránce postiženého dítěte a postižené dítě je milovalo a mělo v nich oporu po celý jeho život. Některé děti narození mladšího sourozence těžko nesou a někdy se sourozencem v rodině nikdy plně nesmíří. (Marková, Středová, 1987)

Důležitý je přístup členů rodiny k postiženému dítěti. Velké soustředění pozornosti na dítě s postižením nesou nepostižení sourozenci velice těžce, mohou být v extrémních případech odsouváni do pozadí, protože síly na jejich zájem už rodičům nezůstávají. V některých případech rodiče kompenzují zklamaná očekávání a nenaplněné ambice spojené s postiženým sourozencem věnováním nadměrné pozornosti nepostiženým sourozencům. (Slowík, 2007)

Děti, které mají postiženého sourozence, bývají často na svůj věk lépe přizpůsobení, zralejší a zodpovědnější. Také tyto děti bývají tolerantnější a více

ochotni pomáhat druhým. Někdy za posměšky vůči postiženému sourozenci mívají pocit viny, i když mu tím jasně dávají školu do života. Stává se, že zdravé děti si odmítají vodit domů kamarády a ve starším věku se často stává, že nové přátele posuzují podle toho, jakým způsobem reagují na jejich handicapovaného sourozence. Sourozenci se spolu mohou identifikovat ještě silněji než s rodiči. (Blažek, Olmrová, 1988)

Podle Plevelové (2007) se mohou u sourozenců postižených dětí rozvinout kladné vlastnosti, jako je například tolerance a pochopení situace druhých, ale mohou se též vyskytnout i pocity negativní.

4. Vzdělávání jedinců s mentálním postižením

Proces, jehož výsledkem je vzdělání, se chápe jako vzdělávání. Vzdělávání je vlastně učení, kdy jedinec získává určité zkušenosti, které výrazně ovlivňují jeho kvalitu života, vede k přizpůsobování jedince jeho prostředí. Učení je přístupné každému jedinci, ovšem v různých formách, podobách, intenzitě i obsahu, jimž se přizpůsobuje vzdělávání. Vzdělávání dětí či žáků s mentálním postižením má svá specifika, která jsou individuální a je velmi důležité, aby se jim proces vzdělávání přizpůsoboval. (Černá a kol., 2009)

„Právo na vzdělávání se stalo v posledních dekádách základním ukazatelem vyspělosti současných společností. Každý člověk je unikum a vyniká různými schopnostmi, zájmy a potřebami. Zpravidla je také schopen adekvátně na své potřeby reagovat. Jsou ale všichni jedinci schopni svým běžným potřebám čelit bez obtíží“? (Vítková, 2004, s. 9)

Rozvoj lidského jedince a jeho vzdělávání nezačíná až jeho vstupem do školského systému, ale začíná již v okamžiku jeho narození. (Slowík, 2007)

V naší společnosti má každý právo na vzdělání a informace nemohou být nikomu odírány. Rodina a škola má nejvýznamnější vliv na rozvoj a vývoj všech složek osobnosti dítěte. (Novosad, 2000)

„Výchova a vzdělávání jedinců s mentálním postižením se nikdy neobejde bez velmi náročného pedagogického vedení ze strany učitelů, vychovatelů, ale také rodičů. Snad i z toho důvodu byli právě lidé s mentálním postižením historicky poslední skupinou znevýhodněných osob, ke které se začal obracet intenzivní zájem odborníků.“ (Slowík, 2007, s. 115)

Vzdělávání i výchovu lidí, kteří mají mentální postižení, tak chápeme jako celoživotní proces. Pro jedince, kteří nemají postižení, je celoživotní vzdělávání nutností, rekvalifikují se, zvyšují si kvalifikace a prohlubují jazykové znalosti a dovednosti. U mentálně postižených jedinců, u kterých poznávací procesy probíhají pomaleji než u ostatních jedinců, je potřeba, aby se neustále rozvíjeli, stále opakovali a prohlubovali své znalosti a dovednosti. (Švarcová, 2006)

„Filozofickým, etickým a do jisté míry i právním východiskem současně koncepce speciálního školství je uplatnění principů Charty OSN na osmdesátá léta, kde se v článku 46 uvádí: Každý národ má odpovědnost za to, aby se jeho školský systém postaral o děti se zdravotním postižením v takové úplnosti jako o děti ostatní. Tam, kde jsou k dispozici jesle, mateřské školy a jiná předškolní zařízení, je třeba zajistit, aby se i děti se zdravotním postižením mohly podílet na této předškolní zkušenosti. Společnost by měla umožnit dětem se zdravotním postižením, aby se sociálně seberealizovaly ve výchovném školském prostředí, jehož výběr by měl být co nejméně omezen.“ (Švarcová, 2006, s. 65)

Vzdělávání žáků s mentálním postižením se uskutečňuje v rámci celé škály škol a školských zařízení. Nedílnou součástí celého komplexu péče o žáky s mentálním postižením je práce školského poradenského zařízení. Takovýmto zařízením se rozumí speciálně pedagogické centrum pro žáky s mentálním postižením. Speciálně pedagogické centrum může být součástí mateřské školy speciální, základní školy praktické nebo speciální, ale může též existovat jako samostatné účelové školské zařízení. Jeho činnost je vymezena ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. (Pipeková, 2010)

Bez maximálního zaangażování rodinného prostředí je integrativní, inkluzivní vzdělávání žáků s mentálním postižením nemyslitelné. Pro úspěšnou integraci, inkluzi by měla rodina dítěte s mentálním postižením splňovat určité podmínky. Rodina by měla zabezpečit do školy a zpět dítěti dopravu, měla by úzce spolupracovat se školou, podílet se na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu a v neposlední řadě zprostředkovat učitelům informace o změnách v chování dítěte. (Lechta, 2010)

4.1 Raná péče

S ranou intervencí je třeba začít co nejdříve, nejen z hlediska rozvoje dítěte, ale i z hlediska podpory rodiny. Na rané intervenci se podílejí různé služby jako jsou sociální, zdravotnické, speciálně pedagogické, psychologické.

Tyto služby by měly vytvářet komplexní podporu. V České republice se nejčastěji používá program **PORTAGE**, který se zaměřuje na nácvik řeči, motoriky, sebeobsluhy, sociálních dovedností a dovedností rozumových. Specifikou těchto programů je, že instruktoři chodí každý týden do rodin, kde pracují společně s dítětem a jeho rodiči. (Černá a kol., 2009)

S intenzivní cílenou speciální péčí, která může výrazně pomoci zmírnit handicap i v oblasti vzdělávacích možností, je velmi důležité začít co nejdříve, zejména při narození dítěte s vadou nebo poruchou. (Slowík, 2007)

Ranou péčí dítěte se myslí veškerá odborně použitá opatření, jako jsou především speciální edukace, aktivity, intervence, a tato opatření slouží ke zlepšení organických funkcí a k vývoji osobnosti dítěte. Služby, které se zaměřují na včasnou diagnostiku, medicínsko- terapeutickou podporu, pedagogicko-psychologickou podporu a komplexní přístup o péči dítěte, zajišťují střediska rané péče. Ve střediscích rané péče pracují především poradci rané péče, psychologové, speciální pedagogové, sociální pracovníci, pediatři, neurologové, fyzioterapeuti a další odborníci. Pro rodiny s dětmi s mentální retardací je raná péče poskytována speciálně pedagogickými centry pro mentálně postižené jedince. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007)

„Dle Národního plánu vyrovnávání příležitostí pro občany se zdravotním postižením (1998, s. 9) představuje včasná intervence (Raná podpora, raná péče) soustavu služeb a programů poskytovaných dětem ohroženým v sociálním, biologickém a psychickém vývoji, dětem se zdravotním postižením a jejich rodinám s cílem předcházet postižení, eliminovat nebo zmírnit jeho důsledky a poskytovat rodině, dítěti i společnosti předpoklady sociální integrace.“ (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007, s. 55)

Raná péče by měla začít v okamžiku, kdy je zjištěna vada nebo porucha u dítěte. Pro rodinu jsou důležité informace a nabídky na zprostředkování odborné i poradenské péče. Mimo péče lékařské by měla rodina získat podporu a služby dalších odborníků (speciálních pedagogů, psychologů, sociálních pracovníků), kteří by měli pomoci zvládnout situaci a vytvořit dítěti s postižením vhodné podmínky v důležitém období vývoje lidského jedince. (Slowík, 2007)

4.2 Specializovaná poradenská zařízení

Výchova a vzdělávání jedince s postižením přináší řadu specifických otázek a problémů. Rodiče, učitelé, vychovatelé v běžných školách potřebují někdy podporu a rady jiných odborníků, například psychologů nebo speciálních pedagogů, proto mohou využívat služeb školských poradenských zařízení, kterými jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. (Slowík, 2007)

Mezi specializovaná poradenská zařízení patří pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra, střediska výchovné péče. Činnost všech poradenských zařízení je v rámci platné legislativy (školský zákon č. 561/2004 Sb., vyhláška č. 72/2005 Sb.) zaměřena hlavně na komplexní psychologickou, speciálně pedagogickou a sociální diagnostiku. Hlavním cílem je zjistit příčiny poruch učení, chování a jiných problémů ve vývoji osobnosti, ve výchově a vzdělávání dětí a mládeže, individuálních předpokladů v souvislosti s profesní orientací žáků. Mezi aktivity pedagogicko-psychologické poradny patří oblast poradenská, psychokorektivní a terapeutická. Pedagogicko-psychologické poradny plní úkoly v oblasti prevence školní neúspěšnosti, negativních jevů v sociálním vývoji žáků a mládeže, a zabývá se též poruchami učení a chování žáků. (Bartoňová, Vítková, 2007)

„V rámci školské soustavy, zdravotnických zařízení, systému péče o člověka i ve svépomocných organizacích může speciální pedagog i sociální pracovník využívat odborných služeb či konzultací řady poradenských zařízení, jejichž zaměření se mohou zdánlivě lišit, avšak z pohledu potřeb klienta, efektu a komplexnosti řešení jeho problému se vzájemně doplňují.“ (Novosad, 2000, s. 101)

Práci školského poradenského zařízení, které je nedílnou součástí celého komplexu péče a podpory žáků s mentálním postižením, je speciálně pedagogického centrum poskytující služby těmto žákům. Toto speciálně pedagogické centrum může být součástí mateřské školy speciální, základní školy praktické nebo speciální, samostatné účelové školské zařízení. Činnost

speciálně pedagogického centra je stanovena vyhláškou č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Rodiče mohou s dětmi docházet do speciálně pedagogického centra ambulantně nebo pedagogičtí pracovníci navštěvují školy a školská zařízení, rodiny a zařízení, kde jsou žáci s mentálním postižením. (Pipeková, 2010)

Pedagogicko psychologické poradny

Činnost pedagogicko psychologických poraden se datuje od 70.let 20. století a zaměřuje se především na komplexní psychologickou, speciálněpedagogickou a sociální diagnostiku. Cílem této diagnostiky je zjištění příčin specifických poruch školních dovedností, poruch chování, příčin dalších problémů ve vývoji osobnosti a výchově a vzdělávání dětí a mládeže v souvislosti s profesní orientací žáků. (Lechta, 2010)

Mezi poradenské zařízení zaměřené na problematiku výchovy a školního vzdělávání dětí a mládeže patří pedagogicko psychologické poradny. V těchto poradnách se klientům věnuje psycholog, logoped, sociální pracovník, speciální pedagog. O vyšetření nebo konzultaci v pedagogicko psychologických poradnách mohou požádat rodiče nebo zákonní zástupci dítěte i mladiství starší patnácti let. O vyšetření může požádat i příslušný pedagog, například výchovný poradce, třídní učitel, učitelka mateřské školy, ředitel školy nebo ošetřující lékař. Zákonní zástupci klienta nebo rodiče musí vyslovit s vyšetřením souhlas. Při vyšetření v pedagogicko psychologické poradně odborníci posuzují klientovi schopnosti, dovednosti, fyzickou i mentální úroveň. (Novosad, 2000)

Pedagogicko psychologická poradna patří mezi instituce školních poradenských služeb a je zřizována v každém správním celku našeho státu. Poradna poskytuje služby speciálně pedagogického poradenství, pedagogicko psychologické služby a pedagogicko- psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků základních a středních škol. Mezi základní úkoly pedagogicko psychologické poradny patří například zjišťování připravenosti dětí na povinnou školní docházku, doporučování rodičům a ředitelům konkrétních

vzdělávacích zařízení zařazení žáků do příslušné školy a třídy a určení vhodné formy pro jeho vzdělávání. (Opekarová, 2007)

Speciálně pedagogické centrum

Speciální školská zařízení, která se specializují na určitý typ zdravotního postižení, se nazývají speciálně pedagogická centra. Tato zařízení pracují pro osoby se smyslovým, tělesným, mentálním postižením, pro děti a mládež s kombinovanými vadami a vadami řeči. Speciálně pedagogická centra poskytují poradenské služby školským zařízením, ústavům, školám, rodinám postižených dětí, nejrůznějším iniciativám a sdružením, které se podílejí na péči o handicapovanou populaci. (Novosad, 2000)

„Speciálně pedagogická centra (SPC) (vznikla po r. 1990) se zaměřují na poradenskou činnost pro děti a mládež s určitým druhem postižení, případně na děti a žáky se souběžným postižením více vadami. Těžiště služeb spočívá v systematické speciálněpedagogické, psychologické a psychoterapeutické práci.“ (Lechta, 2010, s. 171)

Speciálně pedagogická centra poskytují služby dětem od nejranějšího věku a žákům do doby ukončení povinné školní docházky, studentům po dobu studia na středních školách a podle potřeby jedincům s různým typem postižení v období rané dospělosti. Cílem služeb speciálně pedagogických center je poskytovat systematické speciálně pedagogické, psychoterapeutické a psychologické služby týmem odborníků, složeným z psychologa, speciálního pedagoga a sociální pracovníci. (Bartoňová, Vítková, 2007)

Speciálně pedagogické centrum poskytuje odborné služby hlavně žákům, kteří mají různý typ zdravotního postižení, žákům, kteří navštěvují speciální a výchovná vzdělávací zařízení nebo jsou integrováni do škol, které nejsou speciálně zaměřeny na typ jejich postižení. Podle typu postižení se dělí speciálně pedagogické centrum pro klienty s vadami řeči, sluchovým postižením, zrakovým postižením, tělesným postižením, mentálním postižením a autismem, poruchami autistického spektra, kombinovanými vadami a postižením a pro klienty hluchoslepé. (Opekarová, 2007)

Střediska výchovné péče

Do systému pedagogicko- psychologického poradenství od roku 1997 patří střediska výchovné péče, jejich činnost je specifikovaná v zákoně č. 109/2002 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Tato střediska úzce souvisejí se školami, pedagogicko-psychologickými poradnami, středisky sociální prevence, speciálně pedagogickými centry, referáty sociálních věcí a jinými odbornými institucemi. Jejich cílem je nabídnout dětem a mládeži okamžitou pomoc nebo radu při prvních signálech výchovných problémů, aby se tak dalo předcházet vážnějším výchovným poruchám, odstraňovat je nebo zmírňovat již vzniklé poruchy chování. Střediska se snaží o rozvoj spolupráce s rodinou a přispívat k podpoře nebo obnově její funkce a k ochraně práv dítěte. (Bartoňová, Vítková, 2007)

Od roku 1997 jsou mezi pedagogicko psychologické poradenské služby zařazena střediska výchovné péče. Činnost těchto středisek je specifikována v zákoně č. 109/2002 a náplní jejich práce je především poskytnout okamžitou pomoc, radu dětem a mládeži při zachycení prvních signálů výchovných problémů. (Lechta, 2010)

4.3 Základní vzdělávání

V Listině základních práv a svobod je zakotveno právo na vzdělávání. Toto právo je zakotveno i v dalších zákonech, jako je například „Zákon o rodině“. Ke vzdělávání žáků, jedinců s mentálním postižením školního věku se vztahují z legislativního hlediska určité zákony a vyhlášky. Patří jsem zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, dále zákon č. 563/2005 Sb., o pedagogických pracovnících a důležitá je též vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. (Černá a kol., 2009)

Žáci s mentálním postižením mohou navštěvovat základní školu, základní školu praktickou, základní školu speciální.

Základní škola

V základní škole se může žák s mentálním postižením vzdělávat formou integrace a to buď integrací skupinovou nebo individuální. Žák je většinou vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu vhodného pro jednotlivého žáka.

Základní škola praktická

V Základní škole praktické se vzdělávají žáci s lehkým mentálním postižením, kteří se nemohou s úspěchem vzdělávat v běžné základní škole. Od školního roku 2007/2008 se žáci s lehkým mentálním postižením vzdělávají podle školních vzdělávacích programů vytvořených na podkladě „Rámcového vzdělávacího programu“ pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

Základní škola speciální

V základní škole speciální se vzdělávají žáci se středně těžkým mentálním postižením, žáci s těžkým mentálním postižením, žáci se souběžným postižením více vadami a žáci s poruchami autistického spektra. Žáci s hlubokým mentálním postižením mohou navštěvovat tuto školu, vzdělávání se může uskutečňovat jiným způsobem. (Švarcová, 2010)

Podle Bartoňové, Vítkové (2007) navštěvují základní školu praktickou především žáci s lehkým mentálním postižením, ale školy mohou vzdělávat i žáky s dalšími speciálními vzdělávacími potřebami. Základní školu speciální navštěvují žáci se středně těžkým, těžkým, případně s hlubokým mentálním postižením a žáci s mentálním postižením se souběžným postižením více vadami, pro které se musí zpracovat samostatný rehabilitační vzdělávací program.

„Cílem vzdělávání u žáků se středně těžkým mentálním postižením je dosažení optimálního rozvoje jejich osobnosti a kvalita jejich života s přihlédnutím k možnostem daným postižením.“ (Švarcová, 2010, s. 300)

Podle Slowíka (2007) se žáci lehkého až středního stupně mentálního postižení mohou vzdělávat v základní škole praktické (dříve zvláštní škola),

žáci s těžkým mentálním postižením popřípadě s kombinovaným postižením nebo s autismem se mohou vzdělávat v základní škole speciální (dříve pomocná škola) a u žáci s těžkým mentálním postižením se vzdělávají podle speciálních vzdělávacích programů na bázi rehabilitačních tříd. Také je možno pro tyto žáky s těžkým mentálním postižením zajistit individuální vzdělávání formou domácí výuky.

4.4 Školská integrace dětí s mentálním postižením

„Cílem současného školství v ČR je vytvořit takové školní prostředí a klima školy, které poskytne všem žákům stejné podmínky a šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistí jim právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – školský zákon).“ (Lechta, 2010, s. 169)

Mezi formy speciálního vzdělávání patří individuální integrace v běžné škole, kdy škola musí zajistit vhodné podmínky pro vyučování žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a individuální integrace ve speciální škole pro jiné postižení. Dále do forem speciálního vzdělávání patří integrace skupinová, která se realizuje buď ve třídě či oddělení běžné školy nebo ve třídě či oddělení speciální školy. Třetím typem integrace je vzdělávání v samostatné škole pro žáky se zdravotním postižením a posledním typem je kombinace všech tří forem. (<http://www.msmt.cz/socialni-programy/vzdelavani-zakuse-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>, 2.3.2011)

„Školství a vzdělávání prochází v České republice v současné době procesem transformace. Cílem transformace je vytvořit demokratickou a humánní školu, která by poskytovala všem členům společnosti stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajišťovala každému občanovi uplatnění práva na rozvoj svých individuálních předpokladů (Zprávy o národní politice ve vzdělávání, Česká republika, OECD Paris 1996, Praha, ÚIV 1996 in Vítková, M. 2004).“ (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 43)

Podle slovníku cizích slov znamená pojem integrace „sjednocení, spojení“. V pedagogické teorii se integrací rozumí vzdělávání postižených jedinců společně s jejich nepostiženými vrstevníky. Proces integrace se v českém školství začal rozvíjet v první polovině devadesátých let. (Švarcová, 2006)

Integrací se rozumí začleňování i spojování určitých částí v jeden celek. V dnešní době se postupně rozšiřují možnosti vzdělávání dětí s postižením v běžných školách, speciálních a integrovaných, které poskytují smyslově, tělesně i mentálně postiženým jedincům odpovídající vzdělávání. Cílem naší společnosti je, aby bylo co nejvíce postižených dětí zařazeno mezi zdravé spolužáky do běžných škol. Mělo by tomu odpovídat snížení počtu na jednoho učitele, vybavení škol, kvalifikované učitele a citlivé vychovatele, protože škola musí dát vyniknout dovednostem, vědomostem i osobním rysům postiženého žáka, které nejsou negativně ovlivněny zdravotním postižením. (Novosad, 2000)

„Integrace je jev multidisciplinární. Týká se otázek filozofických, etických, psychologických, pedagogických, biologických a zdravotnických, ale i ekonomických, politických a legislativních.“ (Švarcová, 2010, str. 133)

V oblasti speciální pedagogiky slovo integrace chápeme jako pojem spoluzití postižených jedinců a nepostižených jedinců při přijatelné míře konfliktnosti vztahů těchto skupin. Integrací je označován nejvyšší stupeň socializace člověka. (Slowík, 2007)

Jesenský (1998, s. 25–26) chápe pedagogickou integraci jako *„dynamický, postupně se rozvíjející jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití, komunikaci a kooperaci postižených a intaktních účastníků pedagogického procesu za podmínky vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání při oboustranně aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací.“*

Společnost, která se nepozastavuje nad postižením člověka, která akceptuje jeho odlišnost a odlišnost každého svého člena, kdy je normální být jiný, se dá chápat jako stav inkluze. (Bazalová, 2003)

Rovný, spravedlivý přístup pro všechny jedince se zdravotním postižením, ale i sociokulturním znevýhodněním, z rozmanitých menšin i děti talentované nazýváme vzděláváním inkluzivním. Toto vzdělávání klade především důraz na solidaritu, pospolitost, spoluúčast a sebeřízení vlastního rozvoje. (Spilková, 2005)

Škola, do které má být žák s mentálním postižením zařazen musí splňovat podmínky odborných kompetencí učitelů. Aby se žák naučil a osvojil si potřebné vědomosti, dovednosti a návyky a splnil tak úkoly vzdělávacího programu, musí učitel ovládat speciálně pedagogické, kompenzační, didaktické a reedukační metody. Takový pedagog, který pracuje s mentálně postiženými žáky, musí mít dostatečné základy s pedagogiky mentálně postižených, musí vědět, jak postupovat, jak spolupracovat při rozhodování s dalšími odborníky tak, aby vytvářel přiměřené sociální prostředí, ve kterém se žák s mentálním postižením vzdělává. V rámci edukace žáka s mentálním postižením je nutné, aby učitel využíval formy vyučování, které jsou zaměřené na individuální schopnosti žáka. (Lechta, 2010)

5. Osobnost učitele při práci s mentálně postiženými žáky

5.1 Vymezení cíle výzkumu a výzkumné hypotézy

Praktická část této diplomové práce je zaměřena na osobnost učitele při práci s mentálně postiženými žáky. Cílem výzkumu je zjistit, jaké pedagogické dovednosti používají učitelé v oblasti výchovně vzdělávací činnosti při práci s mentálně postiženými žáky. Výzkumem se bude zjišťovat, jak učitelé plánují a připravují výuku, jakým způsobem jí realizují. Výzkum bude zaměřen i na to, jaké sociální klima umí vytvořit ve třídě učitel, jak se mu daří předcházet nežádoucím projevům chování žáků při vyučování a jaké využívá způsoby hodnocení prospěchu žáků. Prostřednictvím pedagogických dovedností bych chtěla definovat osobnost pedagoga.

Stanovení hypotézy

Hypotéza H1

<p>H1: Předpokládá se, že pedagog-učitel využívá při své práci všech pedagogických dovedností, které přispívají k úspěšnosti vyučování.</p>
--

5.2 Metody šetření

Za nejvhodnější techniku pro získání dat do diplomové práce bylo zvoleno dotazování pomocí dotazníku. Jedná se o strukturovaný dotazník, který bude dotazovaný vyplňovat zcela dobrovolně a anonymně. Podstatou dotazníků je zjišťování názorů k danému problému nebo k tématu. Jde o nejpoužívanější techniku sběru dat, neboť dotazníkem lze oslovit větší počet respondentů při nízkých nákladech.

Velkou výhodou dotazníků je anonymita respondenta vůči tazateli. Zároveň dotazník umožňuje poměrně jednoduše získat informace a názory v relativně krátkém čase. Nevýhodou dotazníků je jejich poměrně nízká návratnost, obzvláště v případě poštovního nebo elektronického dotazování (jen cca 3% všech rozeslaných dotazníků). Procento vyplnění dotazníků lze zvýšit přímým dotazováním, kde ale může vzniknout určité riziko zkreslení informací vzhledem k tomu, že oslovená osoba ví, že je předmětem zkoumání.

V použitém dotazníku jsou otázky uzavřené, které nabízejí již několik předem připravených odpovědí, ze kterých si dotazovaný vybere pro něj nejvhodnější variantu odpovědi. Zároveň bylo v dotazníku použito také několik identifikačních otázek (např. pohlaví, věková skupina, vzdělání atd.).

5.3 Místo šetření, charakteristika výzkumného vzorku

Šetření bylo uskutečněno v okrese Prachatice a částečně v okrese Strakonice v pěti základních školách praktických a speciálních.

Výchovně vzdělávací práce základní školy praktické je zaměřena na rozvíjení a kultivaci osobnosti žáků s výukovými problémy. Škola poskytuje základní vědomosti ze všeobecně vzdělávacích předmětů, zaměřuje se na získávání dovedností a návyků, potřebných k uplatnění žáků v praktickém životě. Specifický význam základní školy praktické spočívá v tom, že působí nejen speciálně pedagogickými metodami na celkový rozvoj žáka aktivováním jeho schopností, ale často musí odstraňovat i závažné nedostatky způsobené negativními vlivy na jeho dosavadní vývoj. Cílem vzdělávání základní školy praktické je vybavit absolventy takovými schopnostmi, které je připraví na vstup do odborného učiliště, kde získají odbornou přípravou vědomosti a dovednosti potřebné k výkonu kvalifikovaného povolání.

Výzkumný vzorek tvořilo 45 respondentů – pedagogických pracovníků základních škol praktických.

5.4 Vlastní šetření

Aby se potvrdila nebo vyvrátila stanovená hypotéza bylo použito 30 otázek, ve kterých respondenti odpovídali většinou jednoduchou odpovědí ano- ne- někdy. Do dotazníku tak mohlo být zařazeno větší množství otázek.

Hypotéza

H1: Předpokládá se , že pedagog-učitel využívá při své práci všech pedagogických dovedností, které přispívají k úspěšnosti vyučování.

Otázka č. 1: Jakého jste pohlaví?

Tab. 4: Pohlaví pedagogů

Pohlaví pedagogů	Počet	% zastoupení
a) žena	39	13 %
b) muž	6	87 %
Celkem	45	100 %

Složení vzorku bylo heterogenní - 39 žen a 6 mužů.

Otázka č. 2: Kolik je Vám let?

Tab. 5: Věkové zastoupení pedagogů

Věkové zastoupení	Počet	% zastoupení
a) do 30 let	9	20 %
b) 31-40 let	11	24 %
c) 41-50 let	11	24 %
d) 51 a více let	14	31 %
e) neodpovědělo	0	0 %
Celkem	45	100 %

Nejvíce respondentů bylo ve věku 51 a více let.

Otázka č. 3: Délka Vaší pedagogické praxe je:

Tab. 6: Délka pedagogické praxe pedagogů

Délka praxe	Počet	% zastoupení
a) do 5 let	9	20 %
b) 6-10 let	8	18 %
c) 11-15 let	4	9 %
d) 16-20 let	4	9 %
e) 21 a více let	20	44 %
Celkem	45	100 %

Nejvíce respondentů pracuje ve svém oboru 21 a více let.

Otázka č. 4: Máte speciálně pedagogickou kvalifikaci?

Tab. 7: Speciálně pedagogická kvalifikace pedagogů

Speciálně pedagogická kvalifikace	počet	% zastoupení
a) ne	11	25 %
b) ano- úroveň vyšší odborné školy	0	0 %
c) ano- vysokoškolským studiem	34	75 %
d) jiné (kurzy apod.)	0	0 %
Celkem	45	100 %

Ve čtvrté otázce byla zjišťována speciálně pedagogická kvalifikace pedagogů. Zodpovědělo jich 45 (100%) respondentů. Speciálně pedagogickou kvalifikaci nemá 11 (25%) učitelů a 34 (75%) ji má v rámci vysokoškolského studia.

Otázka č. 5: V jaké specializaci máte vysokoškolskou speciálně pedagogickou kvalifikaci?

Tab. 8: Specializace ve speciálně pedagogické kvalifikaci

Specializace	Počet	Odpovídalo celkem
a) psychopedie	27	60 %
b) somatopedie	0	0 %
c) oftalmopedie	0	0 %
d) surdopedie	0	0 %
e) logopedie	0	0 %
f) etopedie	7	16 %
g) nemám SP kvalifikaci	11	24 %
Celkem	45	100 %

Úkolem páté otázky bylo zjistit, jakou mají specializaci učitelé v praktických školách v oboru speciální pedagogiky. Odpovědělo 45 (100%) respondentů. Nejvíce učitelů 27 (60%) má specializaci v oboru psychopedie, 7 (16%) učitelů má vystudovanou etopedii a 11 (24%) nemá speciálně pedagogickou kvalifikaci. V oblasti somatopedie, oftalmopedie, surdopedie, logopedie nemá specializaci žádný z dotazovaných respondentů.

Otázka č. 6: Rozšiřujete si v současné době svoje vzdělání na vysokoškolské úrovni v oboru speciální pedagogiky?

Tab. 9: Rozšíření studia v oboru speciální pedagogiky

Současné studium	Počet	% zastoupení
ne	39	87 %
a) ano v psychopedii	3	7 %
b) ano v somatopedii	1	2 %
c) ano v oftalmopedii	0	0 %
d) ano v surdopedii	0	0 %
e) ano v logopedii	1	2 %
f) ano v etopedii	1	2 %
Celkem	45	100 %

Na šestou otázku odpovědělo 45 (100%) respondentů. 3 (7%) respondentů si doplňuje vzdělání v oblasti psychopedie, 1 (2%) v oblasti somatopedie, 1 (2%) v oblasti logopedie a 1 (2%) v oblasti etopedie. Oftalmopedii a surdopedii v současné době nestuduje žádný z respondentů.

Otázka č. 7: Vypracováváte si přípravy na vyučovací hodinu?

Tab. 10: Vypracování příprav na vyučovací hodinu

Příprava na hodinu	Počet	% zastoupení
a) ano na každou hodinu	37	82 %
b) pouze na některé hodiny	5	11 %
c) přípravy si nedělám	3	7 %
Celkem	45	100 %

Na tuto otázku odpovědělo 45 (100%) respondentů. Většina dotazovaných odpověděla kladně 37 (82%), že si přípravu provádí na každou vyučovací hodinu. Pouze na některé vyučovací hodiny si dělá přípravu 5 (11%) učitelů a žádné přípravy si nedělají z dotazovaných 3 (7%) pedagogů.

Otázka č. 8: Kontrolujete a připravujete si pomůcky na vyučovací hodinu?

Tab. 11: Kontrola a příprava pomůcek na vyučovací hodinu

Kontrola a příprava pomůcek na hodinu	Počet	% zastoupení
a) pomůcky na výuku si vždy připravuji a kontroluji	21	47 %
b) pomůcky si připravuji a kontroluji jen výjimečně	15	33 %
c) pomůcky si nepřipravuji ani nekontroluji	9	20 %
Celkem	45	100 %

Většina dotazovaných respondentů 21 (47%) si pomůcky na vyučovací hodinu připravuje i kontroluje. Vyjimečně si pomůcky připravuje a kontroluje 15 (33%) učitelů a 9 (20%) si pomůcky nepřipravuje ani nekontroluje.

Otázka č. 9: Podaří se Vám uspořádat hodinu tak, aby vyučování upoutalo a udrželo pozornost žáků ve výuce?

Tab. 12: Udržení pozornosti žáků ve výuce

Udržení pozornosti žáků	Počet	% zastoupení
a) spíše ano	41	91 %
b) spíše ne	1	2 %
c) někdy	3	7 %
Celkem	45	100 %

Z celkového počtu 45 (100%) respondentů jich 41 (91%) uvedlo, že se jim daří udržet pozornost žáků, 1 (2%) odpovědělo, že mají problém udržet pozornost žáků a 3 (7%) z dotazovaných uvedl, že pouze někdy se mu podaří udržet pozornost žáků.

Otázka č. 10: Využíváte ve výuce různé typy učebních činností?

Tab. 13: Různé typy učebních činností

Zájem o výuku	Počet	% zastoupení
a) ano	37	82 %
b) ne	0	0 %
c) někdy	8	18 %
Celkem	45	100 %

Z celkového počtu dotazovaných 45 (100%) odpovědělo 37 (82%) pedagogů, že ve výuce používá různé typy učebních činností a 8 (18%) pedagogů využívá různých typů učebních činností pouze někdy.

Otázka č. 11: Podáváte výklad a vysvětlení jasnou a srozumitelnou formou?

Tab. 14: Podání výkladu jasnou a srozumitelnou formou

Podání výkladu	Počet	% zastoupení
a) ano	45	100 %
b) ne	0	0 %
c) někdy	0	0 %
Celkem	45	100 %

Všech 45 (100%) dotazovaných učitelů odpovědělo, že podávají výklad a vysvětlení probíraného učiva jasnou a srozumitelnou formou, tak že odpovídá potřebám a úrovni žáků.

Otázka č. 12: Snažíte se, aby se i žáci aktivně podíleli na průběhu vyučování?

Tab. 15: Aktivita žáků ve vyučování

Aktivita žáků ve vyučování	Počet	% zastoupení
a) ano	29	64 %
b) ne	5	11 %
c) někdy	11	24 %
Celkem	45	100 %

O tom, že se žáci aktivně podílejí na průběhu vyučování odpovědělo kladně 29 (64%) respondentů, 5 (11%) odpovědělo, že nemají snahu, aby se žáci podíleli na průběhu vyučování a 11 (24%) učitelů odpovědělo, že se žáci aktivně podílí na průběhu vyučování pouze někdy.

Otázka č. 13: Respektujete názory a myšlenky žáků?

Tab. 16: Respektování názorů a myšlenek žáků

Názory a myšlenky žáků	Počet	% zastoupení
a) ano	40	89 %
b) ne	0	0 %
c) někdy	5	11 %
Celkem	45	100 %

40 (89%) respondentů uvedlo, že respektuje myšlenky a názory žáků. Pouze 5 (11%) respondentů uvedlo, že názory a myšlenky žáků respektuje pouze někdy.

Otázka č. 14: Je práce kterou zadáváte žákům přiměřená jejich potřebám?

Tab. 17: Zadávání práce žákům přiměřené jejich potřebám

Přiměřenost práce žákům	Počet	% zastoupení
a) ano, snažím se, aby byla vždy přiměřená	32	71 %
b) někdy je práce náročnější	13	29 %
Celkem	45	100 %

Nejvíce respondentů 32 (71%) odpovědělo, že práci, kterou žákům zadávají je přiměřená jejich potřebám a 13 (29%) respondentů se vyjádřilo, že je práce někdy náročnější.

Otázka č. 15: Sledujete pečlivě vývoj hodiny a pokroky žáků v učení?

Tab. 18: Sledování vývoje hodiny a pokroky žáků v učení

Pokroky žáků v učení	Počet	% zastoupení
a) ano	45	100 %
b) ne	0	0 %
c) někdy	0	0 %
Celkem	45	100 %

Všech 45 (100%) dotazovaných uvedlo, že sledují pečlivě vývoj hodiny a pokroky žáků v učení.

Otázka č. 16: Poskytujete žákům zpětnou vazbu ve výuce?

Tab. 19: Zpětná vazba ve výuce

Zpětná vazba	Počet	% zastoupení
a) ano	37	82 %
b) ne	0	0 %
c) někdy	8	18 %
Celkem	45	100 %

37 (82%) respondentů odpovědělo, že využívá při výuce zpětné vazby, 8 (18%) odpovědělo, že pouze někdy využívá zpětné vazby při výuce.

Otázka č. 17: Máte dobře rozvržen čas věnovaný jednotlivým činnostem ve vyučovací hodině?

Tab. 20: Rozvržení času věnovaného jednotlivým činnostem ve výuce

Rozvržení času v hodině	Počet	% zastoupení
a) ano	37	82 %
b) ne	0	0 %
c) někdy	8	18 %
Celkem	45	100 %

Dobře rozvržený čas ve vyučovací hodině má 37 (82%) respondentů a pouze 8 (18%) pedagogům se podaří dobře rozvrhnout čas ve vyučovací hodině pouze někdy.

Otázka č. 18: Jsou vztahy mezi Vámi a žáky založeny na vzájemné úctě a důvěrném vztahu?

Tab. 21: Vztahy mezi učiteli a žáky

Vztahy mezi učiteli a žáky	Počet	% zastoupení
a) ano	43	96 %
b) ne	0	0 %
c) někdy	2	4 %
Celkem	45	100 %

43 (96%) respondentů odpovědělo, že vztahy se žáky mají založeny na důvěře a vzájemné úctě a pouze 2 (4%) odpověděli, že jejich vztahy jsou založeny na vzájemné úctě a důvěře pouze někdy.

Otázka č. 19: Odpovídá vzhled učebny, rozmístění jejího vybavení potřebám žáků?

Tab. 22: Vzhled učebny a rozmístění jejího vybavení

Vzhled učebny	Počet	% zastoupení
a) ano	41	91 %
b) ne	4	9 %
Celkem	45	100 %

Většina respondentů 41 (91%) odpovědělo, že vzhled učebny a rozmístění jejího vybavení odpovídá potřebám žáků, pouze 4 (9%) odpovědělo, že neodpovídá.

Otázka č. 20: Máte ve třídě přiměřenou autoritu, kterou žáci uznávají a přijímají?

Tab. 23: Přiměřená autorita učitele

Autorita učitele	Počet	% zastoupení
a) ano	43	96 %
b) ne	0	0 %
c) někdy	2	4 %
Celkem	45	100 %

Přiměřenou autoritu, kterou žáci uznávají a přijímají má 43 (96%) z dotazovaných a 2 (4%) učitelé odpověděli, že mají přirozenou autoritu pouze někdy.

Otázka č. 21: Snažíte se předcházet projevům nežádoucího chování?

Tab. 24: Předcházení nežádoucích projevů žáků

Nežádoucí chování	Počet	% zastoupení
a) ano	45	100 %
b) ne	0	0 %
c) někdy	0	0 %
Celkem	45	100 %

Všech 45 (100%) dotazovaných odpovědělo kladně, učitelé se snaží předcházet projevům nežádoucího chování žáků.

Otázka č. 22: Při řešení nevhodného chování žáka prověřujete a projednáváte každý jednotlivý případ?

Tab. 25: Prověření a projednání každých případů nežádoucího chování

Chování žáků	Počet	% zastoupení
a) ano	34	75 %
b) ne	4	9 %
c) někdy	7	16 %
Celkem	45	100 %

34 (75%) pedagogů řeší nevhodné chování žáků, 4 (9%) neprověřuje jednotlivé případy a 7 (16%) dotazovaných projednává a řeší nevhodné chování u žáků pouze někdy.

Otázka č. 23: Udělujete žákům za nevhodné chování napomenutí a tresty?

Tab. 26: Udělování žákům za nevhodné chování napomenutí a tresty

Napomenutí a tresty	Počet	% zastoupení
a) ano	21	47 %
b) ne	9	20 %
c) někdy	15	33 %
Celkem	45	100 %

Z celkového počtu 45 (100%) respondentů odpovědělo 21 (47%) učitelů, že za nevhodné chování uděluje žákům napomenutí a tresty, 9 (20%) učitelů neuděluje tresty ani napomenutí a 15 (33%) učitelů uděluje napomenutí a tresty za nevhodné chování pouze někdy.

Otázka č. 24: Provádíte hodnocení prací žáků důkladně a zodpovědně?

Tab. 27: Důkladné hodnocení práce žáků

Hodnocení práce žáků	Počet	% zastoupení
a) ano	43	96 %
b) ne	0	0 %
c) někdy	2	4 %
Celkem	45	100 %

Většina respondentů 43 (96%) odpověděla, že hodnotí práci žáků důkladně a zodpovědně, pouze 2 (4%) učitelé odpověděli, že důkladně hodnotí práce žáků pouze někdy.

Otázka č. 25: Provádíte si záznamy o práci a prospěchu žáků?

Tab. 28: Záznamy o práci a prospěchu žáků

Záznamy o práci a prospěchu žáků	Počet	% zastoupení
a) ano	45	100 %
b) ne	0	0 %
c) někdy	0	0 %
Celkem	45	100 %

Všech 45 (100%) dotazovaných odpovědělo, že si vede záznamy o práci a prospěchu dětí.

Otázka č. 26: Dostávají žáci příležitost podílet se na hodnocení své práce a prospěchu?

Tab. 29: Podílení se žáků na hodnocení své práce

Podílení se žáků na hodnocení své práce	Počet	% zastoupení
a) ano	31	68 %
b) ne	7	16 %
c) někdy	7	16 %
Celkem	45	100 %

31 (68%) učitelů odpovědělo, že se žáci podílejí na hodnocení své práce a prospěchu, 7 (16%) učitelů odpovědělo, že ne a stejný počet 7 (16%) odpovědělo, že žáci mají příležitost podílet se na hodnocení své práce a prospěchu pouze někdy.

Otázka č. 27: Vyhodnocujete si jako učitel svou vyučovací hodinu, její úspěšnost nebo naopak?

Tab. 30: Vyhodnocování vyučovací hodiny

Vyhodnocení vyučovací hodiny	Počet	% zastoupení
a) ano	17	38 %
b) ne	25	55 %
c) někdy	3	7 %
Celkem	45	100 %

Pouze 17 (38%) pedagogů si vyhodnocuje svou vyučovací hodinu, 25 (55%) toto neprovádí a 3 (7%) učitelů pouze někdy.

Otázka č. 28: Udržujete rovnováhu mezi prací a životem mimo školu?

Tab. 31: Udržování rovnováhy mezi prací a životem mimo školu

Rovnováha mezi prací a životem mimo školu	Počet	% zastoupení
a) ano	39	87 %
b) ne	2	4 %
c) někdy	4	9 %
Celkem	45	100 %

39 (87%) respondentů odpovědělo, že udržuje rovnováhu mezi prací a životem mimo školu, 2 (4%) odpovědělo, že ne a 4 (9%) udržuje rovnováhu mezi prací a životem mimo školu pouze někdy.

Otázka č. 29: Snažíte se organizovat svůj čas a svou činnost tak, aby jste dosáhl ještě větší účinnosti ve své pedagogické činnosti?

Tab. 32: Organizace času k dosažení větší účinnosti pedagogické činnosti

Organizace času učitele	Počet	% zastoupení
a) ano	29	64 %
b) ne	4	9 %
c) někdy	12	27 %
Celkem	45	100 %

Na tuto otázku odpovědělo kladně 29 (64%) respondentů, 4 (9%) respondentů odpovědělo záporně a 12 (27%) odpovědělo, že se snaží organizovat svůj čas a

svoji činnost tak, aby dosáhli ještě větší účinnosti ve své pedagogické činnosti pouze někdy.

Otázka č. 30: Revidujete pravidelně strategie a techniky, které se používají v boji proti stresu?

Tab. 33: Techniky v boji proti stresu

Techniky proti stresu	Počet	% zastoupení
a) ano	14	31 %
b) ne	24	53 %
c) někdy	7	16 %
Celkem	45	100 %

Na poslední třicátou otázku odpovědělo také všech 45 (100%) dotazovaných pedagogů. 14 (31%) odpovědělo, že reviduje pravidelně strategie a techniky v boji proti stresu, 24 (53%) pedagogů odpovědělo záporně a 7 (16%) pedagogů odpovědělo, že reviduje pravidelně strategie a techniky v boji proti stresu pouze někdy.

5.5 Verifikace hypotézy

H1: Předpokládá se, že pedagog-učitel využívá při své práci všech pedagogických dovedností, které přispívají k úspěšnosti vyučování.

Pro ověření stanovené hypotézy bylo využito odpovědí respondentů na otázky číslo 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30.

Vyhodnocení jednotlivých otázek:

Otázka č. 7: Vypracováváte si přípravy na vyučovací hodinu?

V odpovědích na tuto otázku bylo uvedeno u téměř 82% dotázaných, že si přípravu provádí na každou vyučovací hodinu. Otázka hypotézu potvrzuje.

Otázka č. 8: Kontrolujete a připravujete si pomůcky na vyučovací hodinu?

Přípravy na vyučovací hodinu si nedělá a nekontroluje 53% respondentů. Otázka hypotézu nepotvrzuje.

Otázka č. 9: Podaří se Vám uspořádat hodinu tak, aby vyučování upoutalo a udrželo pozornost žáků ve výuce?

91% respondentů uvedlo, že se jim daří uspořádat hodinu tak, aby vyučování upoutalo a udrželo pozornost žáků. Otázka hypotézu potvrzuje.

Otázka č. 10: Využíváte ve výuce různé typy učebních činností?

Většina pedagogů 82% využívá ve vyučovací hodině různé typy učebních činností. Otázka hypotézu potvrzuje.

Otázka č. 11: Podáváte výklad a vysvětlení jasnou a srozumitelnou formou?

100% dotazovaných učitelů odpovědělo, že podávají výklad a vysvětlení probíraného učiva jasnou a srozumitelnou formou, tak že odpovídá potřebám a úrovni žáků. Otázka hypotézu potvrzuje.

Otázka č. 12: Snažíte se, aby se i žáci aktivně podíleli na průběhu vyučování?

O tom, že se žáci aktivně podílejí na průběhu vyučování odpovědělo kladně 64% respondentů, 11% odpovědělo, že nemají snahu, aby se žáci podíleli na průběhu vyučování a 24% učitelů odpovědělo, že se aktivně se žáci podílí na průběhu vyučování pouze někdy. Otázka hypotézu potvrzuje.

Otázka č. 13: Respektujete názory a myšlenky žáků?

89% respondentů uvedlo, že respektuje myšlenky a názory žáků. Pouze 11% respondentů uvedlo, že názory a myšlenky žáků respektuje pouze někdy. Otázka hypotézu potvrzuje.

Otázka č. 14: Je práce kterou zadáváte žákům přiměřená jejich potřebám?

Většina respondentů 71% odpovědělo, že práci, kterou žákům zadávají je přiměřená jejich potřebám 29% respondentů se vyjádřilo, že je práce někdy náročnější. Otázka hypotézu potvrzuje.

Otázka č. 15: Sledujete pečlivě vývoj hodiny a pokroky žáků v učení?

Všech 100% dotazovaných uvedlo, že sledují pečlivě vývoj hodiny a pokroky žáků v učení. Otázka hypotézu potvrzuje.

Otázka č. 16: Poskytujete žákům zpětnou vazbu ve výuce?

Na tuto otázku kladně odpovědělo 82% respondentů, že využívá při výuce zpětné vazby. Otázka hypotézu potvrzuje.

Otázka č. 17: Máte dobře rozvržen čas věnovaný jednotlivým činnostem ve vyučovací hodině?

Dobře rozvržený čas ve vyučovací hodině má 82% respondentů. Otázka hypotézu potvrzuje.

Otázka č. 18: Jsou vztahy mezi Vámi a žáky založeny na vzájemné úctě a důvěrném vztahu?

96% respondentů odpovědělo, že vztahy se žáky mají založeny na důvěře a vzájemné úctě a pouze 4% odpověděli, že jejich vztahy jsou založeny na vzájemné úctě a důvěře pouze někdy. Otázka hypotézu potvrzuje.

Otázka č. 19: Odpovídá vzhled učebny, rozmístění jejího vybavení potřebám žáků?

Většina respondentů 91% odpovědělo, že vzhled učebny a rozmístění jejího vybavení odpovídá potřebám žáků. Otázka hypotézu potvrzuje.

Otázka č. 20: Máte ve třídě přiměřenou autoritu, kterou žáci uznávají a přijímají?

Přiměřenou autoritu, kterou žáci uznávají a přijímají má 96% z dotazovaných.

Otázka hypotézu potvrzuje.

Otázka č. 21: Snažíte se předcházet projevům nežádoucího chování?

Všech 100% dotazovaných odpovědělo kladně. Otázka hypotézu potvrzuje.

Otázka č. 22: Při řešení nevhodného chování žáka prověřujete a projednáváte každý jednotlivý případ?

75% pedagogů řeší nevhodné chování žáků, prověřuje a projednává každý jednotlivý případ. Otázka hypotézu potvrzuje.

Otázka č. 23: Udělujete žákům za nevhodné chování napomenutí a tresty?

47% učitelů odpovědělo, že za nevhodné chování uděluje žákům napomenutí a tresty, 20% učitelů neuděluje tresty ani napomenutí a 33% učitelů uděluje napomenutí a tresty za nevhodné chování pouze někdy. Otázka hypotézu nepotvrzuje.

Otázka č. 24: Provádíte hodnocení prací žáků důkladně a zodpovědně?

96% respondentů odpovědělo, že hodnotí práci žáků důkladně a zodpovědně, pouze 4% respondentů hodnotí práce žáků pouze někdy. Otázka hypotézu potvrzuje.

Otázka č. 25: Provádíte si záznamy o práci a prospěchu žáků?

Všech 100% dotazovaných odpovědělo, že si vede záznamy o práci a prospěchu dětí. Otázka hypotézu potvrzuje.

Otázka č. 26: Dostávají žáci příležitost podílet se na hodnocení své práce a prospěchu?

68% učitelů odpovědělo, že žáci dostávají příležitost podílet se na hodnocení své práce a prospěchu. Otázka hypotézu potvrzuje.

Otázka č. 27: Vyhodnocujete si jako učitel svou vyučovací hodinu, její úspěšnost nebo naopak?

Pouze 38% pedagogů si vyhodnocuje svou vyučovací hodinu, 55% toto neprovádí a 7% učitelů pouze někdy. Otázka hypotézu nepotvrzuje.

Otázka č. 28: Udržujete rovnováhu mezi prací a životem mimo školu?

87% respondentů odpovědělo, že udržuje rovnováhu mezi prací a životem mimo školu. Otázka hypotézu potvrzuje.

Otázka č. 29: Snažíte se organizovat svůj čas a svou činnost tak, aby jste dosáhli ještě větší účinnosti ve své pedagogické činnosti?

Na tuto otázku odpovědělo kladně 64%, respondentů, že se snaží organizovat svůj čas a svoji činnost tak, aby dosáhli ještě větší účinnosti ve své pedagogické činnosti. Otázka hypotézu potvrzuje.

Otázka č. 30: Revidujete pravidelně strategie a techniky, které se používají v boji proti stresu?

Na poslední třicátou otázkou odpovědělo 31% pedagogů, že reviduje pravidelně strategie a techniky v boji proti stresu, 53% pedagogů odpovědělo záporně a 16% pedagogů odpovědělo, že reviduje pravidelně strategie a techniky v boji proti stresu pouze někdy. Otázka hypotézu nepotvrzuje.

5.6 Závěry šetření

Výzkum pomocí dotazníku vyplnilo celkem 45 respondentů. Pro tuto práci je to dostatečný počet, z něhož lze vyvozovat určité závěry. Byl zaměřen na pedagogy- učitele ve všech základních školách praktických, speciálních v okrese Prachatice a v jedné základní škole praktické v okrese Strakonice.

Hypotéza H1 byla potvrzena z 83%. Pro ověření hypotézy bylo použito 23 otázek z dotazníku. Některé výsledky nejsou jednoznačné a příliš výrazné,

ale v podstatě ze všech závěrů se dá usoudit, že i malé odchylky, které byly zaznamenány, neznamenaají podstatné změny stanovených předpokladů.

Výsledky provedeného výzkumu potvrdily, že pedagog-učitel, při své pedagogické práci využívá pedagogických dovedností, které tak přispívají k úspěšnosti jeho práce. Hypotéza potvrdila, že většina pedagogů si provádí a plánuje přípravu své vyučovací hodiny, výuku podává jasně a výuka odpovídá potřebám a úrovni žáků, žáci mají v hodině možnost se aktivně podílet na organizaci, učitel umí zadávat práci takovou, aby byla přiměřená jejich potřebám. Pedagogové během vyučovací hodiny sledují pokroky žáků v práci, čas věnovaný jednotlivým činnostem mají dobře rozvržený a mají i dobře rozvrhnuté závěrečné fáze vyučování. Učitelé také žáky podporují a povzbuzují je v učení a vztahy mají založeny na vzájemné úctě, dobrém a důvěrném vztahu.

Učitelé mají přiměřenou autoritu ve třídě, kterou žáci uznávají, také se snaží pozorně sledovat chování žáků a uskutečňují vhodné kroky k tomu, aby předešli projevům nežádoucího chování. Pedagogové si o prospěchu a práci žáků vedou záznamy, žáci mají příležitost podílet se na hodnocení své práce a prospěchu při vyučování. Učitelé umí oddělit svůj pracovní život od života mimo školu, a také pravidelně prověřují organizaci svého času a svých činností, tak, aby dosáhli větší účinnosti.

Z výzkumu bylo dále zjištěno, že 17% respondentů si nekontroluje a nepřipravuje pomůcky na vyučovací hodiny a při nevhodném chování žáků neudělují napomenutí a tresty. Většina z dotazovaných respondentů si svou vyučovací hodinu nevyhodnocuje jako úspěšnou či neúspěšnou a zároveň je také zajímavé, že respondenti nepoužívají techniky vedoucí k odbourání stresu.

Dá se říci, že výsledky výzkumu mohou přispět k celkovému zlepšení práce pedagogů v základních školách praktických a speciálních při využívání pedagogických dovedností. Záleží však na každém učiteli, zda se zaměří na výsledky celého výzkumu nebo si vybere z toho, co považuje za potřebné a nejpřínosnější při práci s handicapovanými žáky.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo najít odpovědi na otázky, zda pedagog využívá pedagogických dovedností při práci s mentálně postiženými žáky.

V průběhu své práce jsem se setkala s mnoha knižními zdroji, které se problematikou pedagogických dovedností zabývají. Radí jak by se učitelé měli zachovat v různých situacích, jak realizovat vyučovací hodiny, jakým způsobem hodnotit prospěch žáků, co jeho žákům v učení pomáhá a jak vytvořit vhodné sociální klima ve školách i třídách.

Výzkumem se potvrdila domněnka, že pedagogové převážně využívají pedagogických dovedností ve výchovně vzdělávacím procesu, aby jejich vyučování bylo efektivní, aby byli pro každého žáka připraveny takové učební činnosti, aby se mohl úspěšně realizovat. Pedagog dopřává žákům dostatek času, jeho zadání práce žákům je jasné, zjišťuje, zda-li žáci zadání pochopili, aby věděli co mají při vyučovacích hodinách dělat. Pedagogové nezdávají složité úkoly, ale snaží se, aby je žáci s handicapem byli schopni dle svých možností vypracovat. Učitelé nedělají mezi žáky rozdíly.

V minulosti se o povaze pedagogických dovedností již mnoho napsalo, podněty k tomu dávali lidé, kteří byli odpovědní za přípravu učitelů a za jejich další vzdělávání. Byli to lidé, kteří se zabývali kvalitou, úrovní a hodnocením vyučování. Pedagogické dovednosti souvisí s myšlením učitele, opírají se o jeho vědomosti, které učitelé slouží k posouzení situace a jednání v ní.

Učitel musí při svém jednání ve vyučovací hodině neustále reagovat na podmínky a okolnosti, které se často mění a málokdy se dají předpokládat.

Při vyhodnocování základních pedagogických dovedností, které byly použity v dotazníku, vyšla skutečnost, že tyto dovednosti zahrnují spektrum od velmi obecných dovedností jako je například připravit vyučovací hodinu, až ke konkrétním dovednostem, jako je schopnost zvládnutí nevhodného chování žáka v konkrétní situaci. Z výzkumu bylo také zjištěno, že nejužitečnější při pedagogických dovednostech se jeví zaměření na značně široké a všeobecné dovednosti užitečné pro učitele, které se vzájemně překrývají, ovlivňují a nelze je od sebe oddělit.

SEZNAM LITERATURY

BARTOŇOVÁ, M. BAZALOVÁ, B., PIPEKOVÁ, J. *Psychopedie*. Brno: Paido 2007. ISBN 978-80-7315-161-4.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.

BAZALOVÁ, B. *Významy přisuzované postižení, postoje společnosti k osobám s tělesným postižením a postoje k integraci u nás a ve světě*. Disertační práce. Brno: MU, PdF, Katedra speciální pedagogiky, 2003

BLAŽEK, B.; OLMROVÁ, J. *Světy postižených*. Praha: Avicenum, 1988. 08-083-88.

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. UKv Praze, Karolinum, 1993, ISBN 80-7066-534-3.

ČERNÁ, M. *Česká psychopedie*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1565-3.

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel-příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

HARTL, P. *Kompedium pedagogické psychologie dospělých*. UK v Praze: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-841-7.

HLADÍLEK, M. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. Praha: UJAK, 2009. ISBN 978-80-86723-75-4.

JANÍK, Tomáš. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.

JANOTOVÁ, D. *Mentální retardace*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-203-6.

JESENSKÝ, J. *Integrace-znamení doby*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-691-9.

JIRÁNEK, F., SOUČEK, J. *Úvod do obecné psychologie*. Praha: SPN, 1969. ISBN 84-06-08.

KOHOUTEK, R. *Základy pedagogické psychologie*. Brno, 1996, Cerm, ISBN 80-85867-94-X.

KVAPILÍK, J., ČERNÁ, M. *Zdravý způsob života mentálně postižených*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1990. ISBN 80-201-0019-9.

KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-434-2.

LECHTA, V.: *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha, Portál 2002, ISBN 978-80-7367-433-5.

LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-7.

MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1999. ISBN 80-210-1661-2.

MAREŠ, Jiří, KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.

MARKOVÁ, Z., STŘEDOVÁ, L. *Mentálně postižené dítě v rodině*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. ISBN 14-340-87.

MATĚJČEK, Z. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. Jihočany: H&H, 2001. ISBN 80-86022-92-7.

NELEŠOVSKÁ, A., *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*, Grada Publishing 2005. ISBN 80-247-0738-1.

NOVOSAD, L. *Základy speciálního poradenství*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-174-3.

NÝVLTOVÁ, V. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. Praha: UJAK, 2010. ISBN 978-80-86723-85-3.

OPEKAROVÁ, *Kapitoly z výchovného poradenství*. Praha: UJAK, ISBN 978-80-86723-35-8.

PEŠOVÁ, I., ŠAMALÍK, M. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1216-4.

PLEVOVÁ, M. *Dítě se zdravotním postižením se zdravotním znevýhodněním v rodinné terapii*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4372-5.

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

PRŮCHA, J. *Učitel*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-579-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

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

SPIPKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-71789-42-9.

ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 807178-506-7.

ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-060-7.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-214-9.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.* Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie*. 1. vyd. Praha: PARTA, s.r.o., 2003. ISBN 80-7320-039-2.

VANČURA, J. *Zkušenost rodičů dětí s mentálním postižením*. Praha: Barrister a Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-14-5.

VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.

ZVOLSKÝ, P. a kol. *Speciální psychiatrie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-7184-203-6.

Elektronické zdroje

Vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami- sociální programy.

Databáze online. [cit. 2011-3-2]. Dostupné na WWW. <ht tp.msmt.cz >.

(<http://www.msmt.cz/socialni-programy/vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>, 2.3.2011)

Časopisy

SLAVÍK, J., SIŇOR, S. *Kompetence učitele v reflektování výuky.* Pedagogika, VIII, 1993. ISSN 0031-3815.

Další zdroje

Fleischmanová, E. *Osobnost učitele jako nástroj výchovy a vzdělávání handicapovaných žáků.* Praha: UJAK, 2010. Bakalářská práce.

Seznam tabulek

Tab. 1 Přístupy k definicím mentálního postižení.....	21
Tab. 2 Průvodní jevy mentální retardace.....	26
Tab. 3 Styly rodinné výchovy dítěte s postižením.....	37
Tab. 4 Pohlaví pedagogů.....	53
Tab. 5 Věkové zastoupení pedagogů.....	53
Tab. 6 Délka pedagogické praxe pedagogů.....	54
Tab. 7 Speciálně pedagogická kvalifikace pedagogů.....	54
Tab. 8 Specializace ve speciálně pedagogické kvalifikaci.....	55
Tab. 9 Rozšíření studia v oboru speciální pedagogika.....	55
Tab. 10 Vypracování příprav na vyučovací hodinu.....	56
Tab. 11 Kontrola a příprava pomůcek na vyučovací hodinu.....	56
Tab. 12 Udržení pozornosti žáků ve výuce.....	57
Tab. 13 Různé typy učebních činností.....	57
Tab. 14 Podání výkladu jasnou a srozumitelnou formou.....	57
Tab. 15 Aktivita žáků ve vyučování.....	58
Tab. 16 Respektování názorů a myšlenek žáků.....	58
Tab. 17 Zadávání práce žákům přiměřené jejich potřebám.....	59
Tab. 18 Sledování vývoje hodiny a pokroky žáků o učení.....	59
Tab. 19 Zpětná vazba ve výuce.....	59
Tab. 20 Rozvržení času věnovaného jednotlivým činnostem ve výuce.....	60
Tab. 21 Vztahy mezi učiteli a žáky.....	60
Tab. 22 Vzhled učebny a rozmístění jejího vybavení.....	61
Tab. 23 Přiměřená autorita učitele.....	61
Tab. 24 Předcházení nežádoucích projevů žáků.....	61
Tab. 25 prověření a projednávání každých případů nežádoucího chování.....	62
Tab. 26 Udělování žákům za nevhodné chování napomenutí a tresty.....	62
Tab. 27 Důkladné hodnocení práce žáků.....	62
Tab. 28 Záznamy o práci a prospěchu žáků.....	63
Tab. 29 Podílení se žáků na hodnocení své práce.....	63
Tab. 30 Vyhodnocování vyučovací hodiny.....	64

Tab. 31 Udržování rovnováhy mezi prací a životem mimo školu.....	64
Tab. 32 Organizace času k dosažení větší účinnosti pedagogické činnosti.....	64
Tab. 33 Techniky v boji proti stresu.....	65

Příloha A- Dotazník.....I.

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli.

Pracuji jako učitelka odborného výcviku na SOU v Netolicích. Studuji speciální pedagogiku v následném magisterském studiu na Univerzitě Jana Amose Komenského v Praze. Chtěla bych zpracovat diplomovou práci na téma „ Osobnost učitele při práci s mentálně postiženými žáky.

Tímto bych Vás ráda požádala o pomoc. Výstup diplomové práce bude založen na výzkumu, který bych chtěla provést na základních školách praktických a speciálních v okrese Prachatice a částečně v okrese Strakonice.

Z časových i pracovních důvodů se mi nepodaří školy navštívit, a proto mám na Vás velkou prosbu. V obálce zasílám dotazník pro pedagogy, a ráda bych je požádala, s Vaším laskavým svolením, o jeho vyplnění. Otázky nejsou náročné a vyplnění dotazníku nezabere více jak 15 minut.

Kolegům předem děkuji za pomoc, věřím, že mi pomůžete s tímto výzkumem, aby se mi podařilo dokončit studium na vysoké škole. Budu Vám nesmírně vděčná a budete-li mít zájem, ráda Vám výsledky výzkum zašlu. K dotazníkům dále přikládám ofrankovanou obálku s mojí adresou, na kterou mi, prosím vyplněné dotazníky zašlete.

Děkuji Vám mnohokrát za pochopení a budu se těšit na zajímavé výsledky z Vaší školy.

Eva Fleischmanová

Nerudova 507

Vlachovo Březí

1. Jakého jste pohlaví?

a) žena

b) muž

2. Kolik je Vám let?

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

3. Délka Vaší pedagogické praxe je:

- a) do 5 let
- b) 6-10 let
- c) 11-15 let
- d) 16-20 let
- e) 21 a více let

4. Máte speciálně pedagogickou kvalifikaci?

- a) ne
- b) ano-úroveň vyšší odborné školy
- c) ano- vysokoškolským studiem
- d) jiné (kurzy, apod.)

5. V jaké specializaci máte vysokoškolskou speciálně pedagogickou kvalifikaci?

- a) psychopedie
- b) somatopedie
- c) oftalmopedie
- d) surdopedie
- e) logopedie
- f) etopedie
- g) nemám SP kvalifikaci

6. Rozšiřujete si v současné době svoje vzdělání na vysokoškolské úrovni v oboru speciální pedagogiky?

- a) ne
- b) ano v psychopedii
- c) ano v oftalmopedii
- d) ano v surdopedii
- e) ano v logopedii
- f) ano v etopedii

7. Vypracováváte si přípravy na vyučovací hodinu?

- a) ano na každou hodinu
- b) pouze na některé hodiny
- c) přípravy si nedělám

8. Kontrolujete a připravujete si pomůcky na vyučovací hodinu?

- a) pomůcky na výuku si vždy připravuji a kontroluji
- b) pomůcky si kontroluji jen vyjíměčně
- c) pomůcky si nepřipravuji ani nekontroluji

9. Podaří se Vám uspořádat hodinu tak, aby vyučování upoutalo a udrželo pozornost žáků ve výuce?

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

10. Využíváte ve výuce různé typy učebních činností?

- a) ano
- b) ne
- c) někdy

11. Podáváte výklad a vysvětlení jasnou a srozumitelnou formou?

- a) ano
- b) ne
- c) někdy

12. Snažíte se, aby se i žáci aktivně podíleli na průběhu vyučování?

- a) ano
- b) ne
- c) někdy

13. Respektujete názory a myšlenky žáků?

- a) ano
- b) ne
- c) někdy

14. Je práce kterou zadáváte žákům přiměřená jejich potřebám?

- a) ano, snažím se, aby byla vždy přiměřená
- b) někdy je práce náročnější

15. Sledujete pečlivě vývoj hodiny a pokroky žáků v učení?

- a) ano
- b) ne
- c) někdy

16. Poskytujete žákům zpětnou vazbu ve výuce?

- a) ano
- b) ne
- c) někdy

17. Máte dobře rozvržen čas věnovaný jednotlivým činnostem ve vyučovací hodině?

- a) ano
- b) ne
- c) někdy

18. Jsou vztahy mezi Vámi a žáky založeny na vzájemné úctě a důvěrném vztahu?

- a) ano
- b) ne
- c) někdy

19. Odpovídá vzhled učebny, rozmístění jejího vybavení potřebám žáků?

- a) ano
- b) ne

20. Máte ve třídě přiměřenou autoritu, kterou žáci uznávají a přijímají?

- a) ano
- b) ne
- c) někdy

21. Snažíte se předcházet projevům nežádoucího chování?

- a) ano
- b) ne
- c) někdy

22. Při řešení nevhodného chování žáka prověřujete a projednáváte každý jednotlivý případ?

- a) ano
- b) ne
- c) někdy

23. Udělujete žákům za nevhodné chování napomenutí a tresty?

- a) ano
- b) ne
- c) někdy

24. Provádíte hodnocení prací žáků důkladně a zodpovědně?

- a) ano
- b) ne
- c) někdy

25. Provádíte si záznamy o práci a prospěchu žáků?

- a) ano
- b) ne
- c) někdy

26. Dostávají žáci příležitost podílet se na hodnocení své práce a prospěchu?

- a) ano
- b) ne
- c) někdy

27. Vyhodnocujete si jako učitel svou vyučovací hodinu, její úspěšnost nebo naopak?

- a) ano
- b) ne
- c) někdy

28. Udržujete rovnováhu mezi prací a životem mimo školu?

- a) ano
- b) ne
- c) někdy

29. Snažíte se organizovat svůj čas a svou činnost tak, aby jste dosáhl ještě větší účinnosti ve své pedagogické činnosti?

- a) ano
- b) ne
- c) někdy

30. Revidujete pravidelně strategie a techniky, které se používají v boji proti stresu?

- a) ano
- b) ne
- c) někdy

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Eva Fleischmanová

Obor: speciální pedagogika - učitelství

Forma studia: kombinované

Název práce: Osobnost učitele při práci s mentálně postiženými žáky

Rok: 2012

Počet stran bez příloh: 79

Celkový počet stran příloh: 87

Počet titulů české literatury a pramenů: 44

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 0

Počet internetových zdrojů: 1

Vedoucí práce: PhDr. Renáta Kreuzová