

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Dagmar Trčková

Didaktické přístupy k žákům s lehkou mentální retardací na základní škole

Olomouc 2014

Vedoucí práce: Doc. PhDr. PaedDr. Olga Krejčířová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 15. 6. 2014

.....

Podpis

Děkuji Doc. PhDr. Krejčířové Olze, Ph.D. za odborné a trpělivé vedení mé bakalářské práce a poskytování cenných rad při jejím vypracování. Děkuji také Mgr. Oldřichu Müllerovi, Ph.D. za podnětné připomínky a pomoc při dokončování bakalářské práce.

OBSAH

Úvod	5
1 Mentální retardace	6
1.1 Vymezení pojmu	6
1.2 Klasifikace mentální retardace.....	7
1.3 Diagnostika mentální retardace	11
1.4 Specifika osobnosti žáka s mentální retardací	12
2 Teorie výchovy a vzdělávání osob s mentální retardací.....	16
2.1 Integrace – vymezení pojmu, formy	16
2.2 Legislativní rámec integrace	17
2.3 IVP a jeho tvorba	18
2.4 Složky výchovy jako součást výchovně vzdělávacího procesu.....	20
3 Didaktika osob s mentálním postižením.....	24
3.1 Didaktické zásady	24
3.2 Didaktické metody	26
3.3 Formy vyučování	29
3.4 Didaktické pomůcky	31
4 Specifika výuky žáků s LMP na 1. stupni ZŠ.....	33
4.1 Didaktické přístupy na 1. stupni ZŠ k žákům s LMP v jednotlivých vzdělávacích oblastech	33
4.2 Analýzy vybraných vyučovacích hodin.....	37
4.3 Použité metody, shrnutí	45
Závěr	47
Seznam příloh	49
Přílohy	
Použitá literatura a zdroje	

Úvod

„Řekni mi a já zapomenou, ukaž mi a já si zapamatuji, nech mne to udělat a já to pochopím.“

čínské přísloví (Švarcová, 2006, str. 111)

V současné době je problematika integrace žáků se zdravotním postižením stále častějším tématem diskusí nejen odborníků, speciálních pedagogů a psychologů, ale také učitelů a vychovatelů a především rodičů dětí a veřejnosti. Specifickou skupinu mezi žáky se zdravotním postižením tvoří žáci s mentálním postižením a názory na možnosti jejich vzdělávání se různí. Donedávna bylo vzdělávání těchto žáků především záležitostí speciálního školství, ale nyní se otevírají další možnosti jak tyto děti vzdělávat tak, aby bylo možné dosáhnout co nejvyššího možného rozvoje jejich osobnosti, následného pracovního uplatnění a sociálního začlenění, a tím možnosti vést kvalitní život.

Pracuji jako učitelka na prvním stupni základní školy a vzhledem k tomu, že mám možnost pracovat s dětmi s lehkým mentálním postižením zařazenými formou individuální integrace do běžné základní školy, rozhodla jsem se zaměřit svoji bakalářskou práci právě na tuto oblast.

Cílem mé práce je popsat specifika vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a popsat didaktické přístupy k jejich vzdělávání v rámci individuální integrace na běžné základní škole.

Práce je členěna do čtyř kapitol, každá z nich je potom dále rozdělena do několika podkapitol. V první kapitole jsou vymezeny základní pojmy, klasifikace mentální retardace, diagnostika a také jsou zde popsána specifika žáků s mentální retardací. Ve druhé kapitole se zabývám vzděláváním a výchovou osob s mentální retardací. Je zde vymezen pojem integrace a legislativní rámec integrace. Dále popisuje tvorbu individuálního vzdělávacího programu a jednotlivé složky výchovně vzdělávacího procesu. Třetí kapitola je věnována didaktice vyučování žáků s mentální retardací. Přibližuje didaktické zásady, didaktické metody, formy vzdělávání a didaktické pomůcky. Obsahem čtvrté kapitoly jsou specifika vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na základní škole, charakteristika jednotlivých vzdělávacích oblastí na prvním stupni, analýza vybraných vyučovacích hodin a následné shrnutí poznatků z šetření.

1 Mentální retardace

1.1 Vymezení pojmu

Speciálněpedagogickou disciplínou, která se zabývá řešením problematiky výchovy a vzdělávání osob s mentální retardací, či jiným duševním onemocněním a zkoumáním výchovných a vzdělávacích vlivů na tyto osoby je psychopedie (z řeckého psýché = duše, paidea = výchova). Klienti s mentální retardací představují mezi postiženými jednu z nejpočetnějších skupin (u nás jsou nejčastěji uváděna 3%) a tento počet se i v celosvětovém měřítku stále zvyšuje.

V širším pojetí je psychopedie interdisciplinárním oborem, který se věnuje prevenci, prognostice mentální retardace (popř. i jiných duševních poruch) se zvláštním zřetelem na edukaci, reedukaci, diagnostiku, terapeuticko – formativní intervenci, kompenzaci, rehabilitaci, inkluzi (integraci) a socializaci či resocializaci klienta s mentálním či jiným duševním postižením. Jejím předmětem je nejen mentální retardace, či jiné duševní postižení, ale především mentálně retardovaný či jinak duševně postižený klient a jeho enkulturace. (Valenta, Müller, 2009)

Termín mentální retardace je odvozen z latinského mens, 2.p. mentis (mysl, rozum) a retardace z latinského retardatio (zdržet, zaostávat, opožďovat) a znamená opožděnost rozumového vývoje. (Vítková, 2003) V širším měřítku se začal tento termín používat až po konferenci světové zdravotnické organizace WHO v Miláně v roce 1959. Postupně nahradil stávající používané pojmy jako např. duševní opoždění, duševní úchylnost, slabomyslnost, rozumová zaostalost, mentální defekt a jiné. Potíže s terminologií (především etického rázu) vyplývají již z charakteru postižení. Člověk s duševním postižením je společností často vnímán jako postava komická až tragikomická, a tak se řada pojmů stává po určité době společensky nepřijatelná s až pejorativním zabarvením (např. úchyl, debil, imbecil, kretén apod.).

Všeobecná humanizace oboru nespočívá jen v hledání nových termínů, ale klade důraz na osobnost jedince. Obecně se doporučuje používat označení osoba s mentálním postižením místo pojmu mentálně retardovaný (mentálně postižený). Mezinárodní asociace pro vědecké studium mentální retardace hovoří již na svém prvním kongresu v Montpellier v roce 1967 o tom, že člověk s mentální retardací je především lidská bytost, a teprve až na druhém místě je i „defektní“. (Valenta, Müller, 2009)

V současnosti jsou v odborné literatuře často používány termíny mentální retardace a mentální postižení jako synonyma (např. Švarcová, 2006). Terminologický a výkladový slovník však vymezuje mentální postižení jako širší pojem než mentální retardace, který orientačně označuje všechny jedince s IQ pod 85. (Valenta, Müller, 2009)

Definice mentální retardace najdeme v odborné literatuře celou řadu.

Podle Dolejšího (1978, In Renotierová, Ludíková, 2006) je *„mentální retardace vývojová porucha integrace psychických funkcí různé hierarchie s variabilní ohraničeností a celkovou subnormální inteligencí, závislá na některých z těchto činitelů: nedostatečném nasycování základních psychických potřeb dítěte vlivem deprivace sensorické, emoční a kulturní, deficitním učení, zvláštnostech vývoje, motivace, zejména negativních zkušenostech individua po opakovaných stavech frustrace i stresu, na typologických zvláštnostech vývoje osobnosti.“*

Marie Vágnerová (2008, s. 289) – definuje mentální retardaci jako *„souhrnné označení vrozeného postižení rozumových schopností, které se projeví neschopností porozumět svému okolí a v požadované míře se mu přizpůsobit. Je definována jako neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje (méně než 70% normy), přestože postižený jedinec byl přijatelným způsobem výchovně stimulován.“*

1.2 Klasifikace mentální retardace

V literatuře jsou uváděny druhy klasifikace mentální retardace z různých hledisek, např. klasifikace podle chování, etiologie, vývojových období a další. Nejčastěji používaná ve speciálně pedagogické praxi je **klasifikace podle stupně mentálního postižení**.

V současné době je nejpoužívanější členění podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, zpracovaná Světovou zdravotnickou organizací (WHO), která vstoupila v platnost od 1. 1. 1993. Mentální retardace patří do oboru psychiatrie, proto je první označení písmenem F.

Tabulka č. 1 Rozdělení jednotlivých stupňů mentální retardace podle MKN-10

KÓD DLE MKN - 10	SLOVNÍ OZNAČENÍ	PÁSMO IQ
F 70	Lehká mentální retardace (debilita)	50 - 69
F 71	Středně těžká mentální retardace (imbecillita)	35 - 49
F 72	Těžká mentální retardace (idiocie)	20 - 34
F 73	Hluboká mentální retardace (idiocie)	0 - 19
F 78	Jiná mentální retardace	
F 79	Neurčená mentální retardace	

V tabulce jsou uvedena rozmezí hodnot inteligenčního kvocientu, charakteristického pro dané pásmo. V závorce jsou uvedené staré názvy, které se dnes již nepoužívají pro svůj pejorativní význam. (Fischer, Škoda, 2008)

„Stupeň mentální retardace se obvykle měří standardizovanými testy inteligence. Může to být ovšem nahrazeno škálami, které určují stupeň sociální adaptace v určitém prostředí. Taková měření škálami jen přibližují stupeň mentální retardace. Diagnóza bude záviset též na všeobecných intelektových funkcích, jak je určí školený diagnostik.

Intelektuální schopnosti a sociální přizpůsobivost se mohou měnit v průběhu času a i snížené hodnoty se mohou zlepšovat cvičením a rehabilitací. Diagnóza má odpovídat současnému stavu duševních funkcí“ (Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů – 10. revize 1993, Vítková, 2004, s. 135)

F 70 Lehká mentální retardace

IQ se pohybuje v pásmu mezi 50 až 69, to odpovídá u dospělých mentálnímu věku 9-12 let. Do 3 let lze pozorovat jen lehké opoždění nebo zpomalení psychosomatického vývoje, nápadnější projevy se ukazují mezi třetím až šestým rokem – opožděný řečový vývoj, malá slovní zásoba, různé vady řeči, nedostatečná zvědavost a vynalézavost, stereotyp ve hře. Hlavní problémy se většinou projevují až s nástupem dítěte do školy, a to především

při teoretické práci ve škole: omezená schopnost logického myšlení (respektují základní pravidla logiky, ale nejsou schopni abstraktního myšlení), konkrétní mechanické myšlení, slabší paměť, vážne analýza a syntéza. Jejich verbální projev je jednodušší, užívají kratší věty, ve kterých se objevují občasně nepřesnosti sémantického nebo syntaktického charakteru, často chybí abstraktní pojmy. Často mají specifické problémy se čtením a psaním. Jemná a hrubá motorika lehce opožděna, porucha pohybové koordinace, během dospívání a dospělosti může dosáhnout normy. V emocionální a volní oblasti se projevuje afektivní labilita, impulsivnost, úzkostnost a zvýšená sugestibilita. Většina klientů dosáhne úplné nezávislosti v osobní péči, je schopna vykonávat jednoduchá zaměstnání a v sociálně nenáročném prostředí se pohybovat bez problémů a omezení. Jedinci s lehkou mentální retardací tvoří 80% všech mentálně postižených. (srov. Fischer, Škoda, 2008, Švarcová, 2006, Renotierová, Ludíková, 2006, Pipeková, 1998, Valenta, Müller, 2009, Vágnerová, 2008) Vzdělávání probíhá podle odpovídajícího vzdělávacího programu, nejčastěji v základní škole praktické nebo formou individuální či skupinové integrace v běžné základní škole, mohou zvládnout jednoduché učební obory na odborných učilištích nebo praktických školách. (srov. Fischer, Škoda, 2008, Švarcová, 2006, Pipeková, 1998, Valenta, Müller, 2009, Vágnerová, 2008)

F 71 Středně těžká mentální retardace

IQ se pohybuje v pásmu mezi 35 až 49, to odpovídá u dospělých mentálnímu věku 6-9 let. Rozvoj myšlení a řeči je výrazně omezený a přetrvává až do dospělosti. Omezení psychických procesů bývá často provázeno epilepsií, či jiným neurologickým nebo tělesným postižením. Učení je limitováno na mechanické podmiňování, k fixaci učiva dochází pouze po čteném opakování. Možnosti vzdělávání jsou omezeny na trivium – základy čtení, psaní a počítání. Omezena a opožděna je také soběstačnost a zručnost. Někteří jedinci jsou schopni si osvojit běžné návyky a jednoduché dovednosti, v dospělosti proto mohou vykonávat jednoduché pracovní úkony – vyžadují však v tomto směru chráněné prostředí. Emocionálně jsou labilní, nevyrovnaní, s častými afektivními a nepřiměřenými reakcemi. (srov. Fischer, Škoda, 2008, Švarcová, 2006, Pipeková, 1998, Valenta, Müller, 2009, Vágnerová, 2008)

F 72 Těžká mentální retardace

IQ se pohybuje v pásmu mezi 20 až 34, to odpovídá u dospělých mentálnímu věku 3-6 let. Již v předškolním věku je patrné výrazné opoždění psychomotorického vývoje – značná pohybová neobratnost, špatná koordinace pohybů. Omezení je zřejmé i v oblasti řeči – naučí se jen několik špatně artikulovaných výrazů, které používají generalizovaně, někdy nemluví vůbec. Jejich učení je značně limitováno a i při dlouhodobém úsilí zvládnou jen základní

úkony sebeobsluhy. Častá jsou kombinovaná postižení – s motorickými poruchami, s příznaky celkového postižení CNS, s epilepsií. Velmi častý je také výskyt poruch chování v podobě stereotypních pohybů, hry s fekáliemi, sebepoškozování, afektů a agrese. Jsou závislí na péči jiných lidí. (srov. Fischer, Škoda, 2008, Švarcová, 2006, Valenta, Müller, 2009)

F 73 Hluboká mentální retardace

IQ dosahuje nejvýše 20, to odpovídá u dospělých mentálnímu věku pod 3 roky.

Poznávací schopnosti jsou téměř nerozvinuté, častá jsou senzorická a motorická postižení, těžké neurologické poruchy. Většina osob z této kategorie je imobilní nebo výrazně omezená v pohybu, častá je také inkontinence. Komunikační schopnosti zůstávají maximálně na úrovni diferenciací známých a neznámých podnětů, porozumění jednoduchým požadavkům, vyjádřením libosti či nelibosti – nonverbální komunikace. Jsou komplexně závislí na péči jiných osob, bývají umisťováni do ústavu sociální péče. (srov. Vágnerová, 2008, Fischer, Škoda, 2008, Švarcová, 2006, Pipeková, 1998, Valenta, Müller, 2009)

F 78 Jiná mentální retardace

- mentální retardaci nelze přesně určit pro přidružená smyslová a tělesná postižení, poruchy chování a autismus.

F 79 Nespecifikovaná mentální retardace

- pro nedostatek znaků nelze jedince přesně zařadit, ale jde o mentální postižení (Vítková, 2004)

Pásma jsou stanovena uměle a neodráží nepravidelnosti v přirozeném rozložení mentální retardace v populaci. V praxi netvoří jednoznačné a striktní mezníky určující život jedince ve společnosti.

Klasifikace dle druhu chování

Pipeková (1998) rozlišuje tyto typy podle chování:

- Typ erektický – nepokojný, dráždivý, instabilní
- Typ torpidní – apatický, netečný, strnulý
- Typ nevyhraněný – procesy vzruchu a útlumu jsou relativně v rovnováze

Klasifikace podle etiologie

Podle vývojového období, ve kterém dochází k mentálnímu postižení, rozlišujeme:

- oligofrenii – mentální retardaci vrozenou či získanou časně, do 2 let života s prenatální, perinatální a postnatální etiologií
- demenci – důsledek poškození mozku v průběhu života jedince

Švarcová (2006), Pipeková (1998) i další autoři upozorňují na stav označovaný jako

pseudooligofrenie, který pouze připomíná mentální retardaci. Jedná se o specifickou skupinu tvořenou jedinci, u nichž došlo ke snížení rozumových schopností z jiných než organických důvodů. Patří sem např. výchovně zanedbané děti, děti i dospělí se závažnými emočními poruchami nebo děti s včas nerozpoznaným smyslovým postižením.

1.3 Diagnostika mentální retardace

Speciálně pedagogická diagnostika je součástí speciální pedagogiky. Cílem je co nejdokonalejší poznání člověka s postižením, vadou nebo handicapem. Získává informace o osobnosti jedince, o jeho možnostech v oblasti vzdělávání a výchovy. Diagnóza v oblasti speciální pedagogiky je základním východiskem pro pedagogické vedení a působení, které směřuje k co nejširšímu rozvoji osobnosti, a tím k co nejvyšší míře socializace ve společnosti. (Pipeková, 1998)

Valenta, Müller, (2009, s. 61) definují speciálně pedagogickou diagnostiku takto: „speciálně pedagogická (psychopedická) diagnostika se zabývá rozpoznáváním podmínek, prostředků i efektivity edukace a šířeji i sociální terapie a enkulturace klientů (s mentálním či jiným duševním postižením).“

Diagnostika dítěte s mentálním postižením vyžaduje komplexní spolupráci řady odborníků – lékař, psycholog, sociální pracovník, speciální pedagog. Švarcová (2006) upozorňuje, že jednou ze základních charakteristik mentální retardace je snížení úrovně adaptačních schopností – tj. obtížné přizpůsobení se novým podmínkám, horší orientace v novém prostředí, nesnadné navázání kontaktu s cizí osobou. To vše se může odrážet i ve výkonu při různých zkouškách.

Valenta, Müller, (2009) uvádějí obecně platné principy ve speciálně pedagogické diagnostice. Jsou to:

- **princip komplexního přístupu** – týmová spolupráce při vypracovávání komplexní diagnózy, diagnostikování klienta není omezeno pouze na jeho osobnost, ale á širší kontext
- **princip etiologického hlediska** – preferování kauzální diagnostiky (zaměřujeme se na příčiny stavu) před symptomatologickou
- **longitudinální princip** – diagnóza není ovlivněna aktuálním stavem klienta při diagnostikování
- **princip dynamiky** – neexistuje diagnóza „jednou provždy“

- **princip individuálního přístupu** – zabraňuje šablonovitosti a mechanickému aplikování diagnostických metod a technik

Institucí, které se zabývají speciálně pedagogickým diagnostikváním dítěte s mentálním, či jiným duševním postižením je více. Ve školské oblasti to jsou především:

- speciální školy zaměřené primárně na vzdělávání
- speciálně pedagogická centra (SPC)
- pedagogicko- psychologické poradny (PPP)

Dalšími institucemi zabývajícími se speciálně pedagogickou diagnostikou jsou např. (diagnostické) ústavy sociální péče, střediska výchovné péče, diagnostické a výchovné ústavy pro děti a mládež, věznice pro mladistvé, alternativní centra pomoci, stacionáře, denní centra či sanatoria aj.

Ve speciálně pedagogické diagnostice je využíván následující diagnostický instrumentář:

- **klinické** (nestandardizované) **diagnostické prostředky** – anamnéza, pozorování, dotazník, rozhovor, analýza produktů činnosti, případová studie (kazuistika)
- **testové metody** – standardizované didaktické testy, sociometrické testy, psychodiagnostické testy (především testy schopností – inteligence, vědomostí, dovedností výkonu...)

1.4 Specifika osobnosti žáka s mentální retardací

Celkové poškození neuropsychického vývoje osob s mentální retardací s sebou nese řadu zvláštností v jednotlivých stránkách jejich osobnosti – v oblasti poznávacích procesů, v emocionální a volní sféře, v chování a adaptabilitě jedince, projevuje se i ve zvláštnostech motoriky. (Vítková, 2004)

Z hlediska psychické struktury osobnosti netvoří mentálně retardovaní jedinci homogenní skupinu, kterou je možné globálně charakterizovat. „*Každý mentálně postižený je svébytný subjekt s charakteristickými osobnostními rysy.*“ (Švarcová, 2006, s. 39-40) Přesto je možné nalézt u většiny z nich určité společné individuálně modifikované znaky: např. zpomalená chápavost, jednoduchost a konkrétnost úsudků, snížená schopnost až neschopnost vyvozování logických vztahů, snížená mechanická a zejména logická paměť, těkává pozornost, nedostatečná slovní zásoba, neobratnost při vyjadřování, poruchy vizuomotoriky a pohybové koordinace, impulzivnost, hyperaktivita nebo zpomalenost chování, citová vzrušivost, nedostatečné rozvinutí volních vlastností a sebereflexe, sugestibilita a rigidita

chování, nedostatky v osobní identifikaci, opožděný psychosexuální vývoj, nerovnováha aspirací a výkonů, zvýšená potřeba uspokojení a bezpečí, poruchy v interpersonálních skupinových vztazích a komunikaci, snížená přizpůsobivost k sociálním požadavkům a některé další charakteristické znaky.

Valenta, Müller, (2009) zdůrazňují skutečnost, že u mentální retardace se nejedná jen o prosté opoždění duševního vývoje, ale o strukturální vývojové změny. Nemůžeme tudíž dítě s mentálním postižením přirovnávat k mladšímu „normálnímu dítěti“, protože se nejedná pouze o změny kvantitativní, ale také kvalitativní.

Vnímání

Obsahem bezprostředního vnímání (poznání) jsou počitky, vjemy či představy. Bezprostřední smyslové vnímání je vždy výběrové na základě individuální zkušenosti. U dítěte s mentální retardací je tento proces pomalejší než u zdravého dítěte a probíhá s určitými odchylkami. (Valenta, Müller, 2009)

Dále uvádí tyto zvláštnosti percepce mentálně retardovaných:

- zpomalenost a snížený rozsah zrakového vnímání, neschopnost pochopit perspektivu, částečné překrývání kontur, nerozlišování polostínu
- nediferencovanost počitků a vjemů – předmětů, tvarů, barev; nejsilněji je porušena diskriminace figury a pozadí
- inaktivita vnímání – neschopnost vnímání všech detailů
- nedostatečné prostorové vnímání
- snížená citlivost hmatových vjemů
- nedostatečný proces analýzy v korové části analyzátoru pro pohyb a polohu těla – následkem je špatná koordinace pohybu
- opožděná diferenciací fonémů a jejich zkreslení – charakteristická pro sluchový analyzátor
- nedokonalé vnímání času a prostoru

Myšlení

Typickým znakem jedinců s mentální retardací je omezenější zvědavost a preference podnětového stereotypu – jsou více závislí na zprostředkování informací jinými lidmi. Neschopnost nadhledu se projevuje sníženou kritičností a větší sugestibilitou. Myšlení dětí s mentálním postižením je charakteristické značnou stereotypností, rigiditou a ulpíváním na určitém způsobu interpretace či řešení. Důvodem je obrana před novými a neznámými podněty, které jim mohou být nepříjemné nebo v nich vyvolávat obavy. (Vágnerová, 2005)

Řeč

Řeč je u dětí s mentálním postižením na nižší vývojové úrovni v oblasti porozumění i vlastního verbálního vyjádření, které bývá postiženo z hlediska obsahového i formálního. (Vágnerová, 2005)

Fischer, Škoda, (2008) uvádějí tyto typické znaky řečového projevu mentálně retardovaných: méně přesná výslovnost, nižší schopnost porozumět i běžnému verbálnímu sdělení (vyplývá z omezené slovní zásoby, z potíží v pochopení celkového kontextu), jazyková necitlivost (agramatismy), nápadná jednoduchost vyjadřování, u těžšího postižení vzrůstá význam neverbální komunikace.

Paměť, pozornost

Děti s mentální retardací si všechno nové osvojují velmi pomalu až po mnohačetném opakování, osvojené dovednosti a poznatky rychle zapomínají a zpravidla je nedokáží včas a vhodně využívat v praxi (někdy bývá označováno jako „zapomětlivost“). (Švarcová, 2006)
K zvláštnostem paměti jedinců s mentálním postižením patří také nekvalitní třídění pamětních stop, mají spíše mechanickou paměť, která není schopná z vnímaného vyčlenit to podstatné. (Valenta, Müller, 2009)

S bezprostředním vnímáním a poznáním souvisí také pozornost, která u těchto dětí vykazuje nízký rozsah sledovaného pole, je nestálá a snadno unavitelná se sníženou schopností rozdělení se na více činností. (Valenta, Müller, 2009)

Sebepojetí, sebehodnocení

Sebepojetí je důležitou složkou osobnosti, které je v tomto případě ovlivněno omezenou možností pochopit vlastní reálné kompetence. Sebehodnocení nebývá zcela objektivní, je spíše nekritické a ovlivněné emocemi, vychází z mechanické akceptace názoru dospělé autority. Důsledkem nekritičnosti a sugestibility bývá snadná ovlivnitelnost. (Vágnerová, 2005)

Při procesu utváření volných vlastností dětí s mentální retardací upozorňuje Švarcová (2006) na nesamostatnost těchto dětí, na nedostatek iniciativy, na neschopnost řídit vlastní jednání a překonávat překážky, což jsou typické příznaky nedostatku vůle (abulie). Ta se však neprojevuje vždy a ve všem.

Emoce

– jsou důležitou složkou lidského chování, jsou významné pro motivaci lidského jednání, regulují chování, jsou spoluurčující pro intelektové i motorické výkony. (Vítková, 2004)
Citový vývoj úzce souvisí s vývojem osobnosti jedince v oblasti povahy, temperamentu,

sociální přizpůsobivosti, schopnosti a procesu učení. Vítková (2004) popisuje tyto zvláštnosti v oblasti emocionální sféry:

- city jsou nedostatečně diferencovány, prožitky jsou primitivnější a protikladné
- téměř neexistují diferencované jemné odstíny prožívání
- city jsou neadekvátní svou dynamikou vůči podnětům, jsou opožděné a obtížně se utvářejí tzv. vyšší city – svědomí, pocit odpovědnosti, povinnosti
- častěji se vyskytují chorobné citové projevy – euforie, apatie, epizodické poruchy nálad

Zmiňuje se také o problematice emoční deprivace, která je velmi častá u jedinců s mentální retardací umístěných v ústavní výchově.

Chování

Zvláštnosti v chování mentálně postižených dětí jsou často jen důsledkem nesprávného porozumění situaci a nedostatečně rozvinuté schopnosti akceptovat daná omezení. Většinou vědí, jak by se měli chovat, ale nelze vždy očekávat standartní reakce – nedokáží aplikovat běžná pravidla na různé situace, v jejich chování hrají zásadní roli aktuální emoční impulsy. Zkratkové chování může být nepřiměřené zátěže, na niž nedokáže lépe reagovat. Pokud se dostanou do situace, které nerozumí a nejsou schopné ji zvládnout, mohou se v obraně chovat nepříjemně až agresivně.

2 Teorie výchovy a vzdělávání osob s mentální retardací

„Kvalita společnosti se může měřit podle způsobu, jak se stará o své nejzranitelnější a nejzávislejší členy. Společnost, která se o ně stará nedostatečně, je pochybená.“

Adrian D. Ward

2.1 Integrace – vymezení pojmu, formy

S pojmem integrace se v naší společnosti setkáváme poměrně často v různých oblastech – společenských, kulturních, politických i dalších. Podle slovníku cizích slov označuje termín **integrace** „*spojení, sjednocení ve vyšší celek, zapojení.*“ (Slovník cizích slov, str. 171) Ve spojitosti se vzděláváním bývá integrace obecně chápána jako společná výchova a vzdělávání žáků s postižením a bez postižení.

V oblasti speciální pedagogiky ji u nás jako první definoval profesor Sovák (Pipeková 1998, str. 28) jako „*naprosté zapojení a úplné splynutí znevýhodněného jedince ve společnosti.*“ Nahlíží na integraci jako na nejvyšší ze stupňů socializace jedince.

Světová zdravotnická organizace WHO (1976) charakterizuje integraci jako „*sociální rehabilitaci, schopnost příslušné osoby podílet se na obvyklých společenských vztazích. Je to stav, kdy se zdravotně postižený jedinec vyrovnal se svou vadou, žije a spolupracuje s nepostiženými, prokazuje výkony a vytváří hodnoty, které společnost intaktních uznává jako rovnocenné, společensky významné a potřebné.*“ (Pipeková 1998, str. 29)

Švarcová (2006) uvádí, že jde o postoj společnosti k handicapovaným občanům, nikoliv o soubor konkrétních opatření. Tento postoj je neodmítá, nesegreguje, ale naopak se snaží vytvářet optimální podmínky k jejich začlenění do společenského života.

Jesenský (1992) definuje integraci jako „*spolužití postižených a nepostižených při přijatelné nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin.*“ (Pipeková 1998, str. 28)

Valenta, Müller (2009) uvádějí, že **integraci** chápeme v současnosti v nejširším významu (sociální integrace) jako objektivní (pracovní, edukační, společenské...) i subjektivní (seberealizace, sebeuspokojení) začlenění jedince do společnosti. Od tohoto výkladu je nutné odlišit užší **školskou integraci**. Tu vymezuje Jesenský (1995) jako „*dynamický postupně se rozvíjející jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací.*“ (Valenta, Müller, 2009, str. 99)

Obecně je chápána **školská integrace** jako vřazování žáků se zdravotním postižením do běžných škol.

Po roce 1989 došlo postupně k výrazným změnám v našem školství. Jednou z nich je skutečnost, že výchova a vzdělávání dětí a mladistvých s postižením přestala být jen záležitostí speciálního školství, ale právě díky integračním trendům se stává záležitostí všech typů škol a školských zařízení. Žáci zejména s těžším postižením a s více vadami jsou vzděláváni ve speciálních školách; žáci s lehkým a středně těžkým postižením mohou docházet do běžných typů škol a vzdělávat se v tzv. hlavním výchovně vzdělávacím proudu. V současné době je u nás pro tyto žáky používán termín žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.

Integrace může probíhat individuální nebo skupinovou formou. Individuální integrace znamená, že se žák se zdravotním postižením vzdělává v běžné škole nebo ve škole speciální určené pro žáky s jiným druhem postižení. Při skupinové integraci jsou žáci se zdravotním postižením vzděláváni ve třídě, skupině nebo oddělení, které je zřízeno v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným zdravotním postižením.

2.2 Legislativní rámec integrace

Právo každého dítěte na vzdělání je zakotveno v **Úmluvě o právech dítěte**, mezinárodní konvenci, která stanovuje občanská, politická, ekonomická, sociální a kulturní práva dětí. Byla u nás ratifikována a vstoupila v platnost v únoru 1991. V čl. 23 odst. 1 je uznáváno, že duševně nebo tělesně postižené dítě má požívat plného a řádného života v podmínkách, které zabezpečují důstojnost, podporují sebedůvěru a umožňují aktivní účast dítěte ve společnosti. Dále je zde v odst. 3 uznána potřeba poskytnutí pomoci k zabezpečení účinného přístupu postiženého dítěte ke vzdělání, profesionální přípravě, zdravotní péči, rehabilitační péči, přípravě pro zaměstnání a odpočinku a to způsobem, které vede k co největšímu zapojení dítěte do společnosti a umožňuje co nejvyšší stupeň jeho rozvoje.

Dalším ze základních dokumentů, zaměřených na zajištění rovného přístupu všech osob ke vzdělávání, který navazuje na Úmluvu o právech dítěte, je **Národní akční plán inkluzivního vzdělávání**. Schválen vládou byl v březnu 2010. Jeho obsahem jsou nutná opatření k vytvoření systému inkluzivního vzdělávání v českém školství na všech úrovních vzdělávací soustavy.

.V současnosti upravuje vzdělávání v České republice školský zákon, tj. **zákon č.561/2004 Sb.** o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ze dne 24. září 2004. Účinnosti nabyl dnem 1. ledna 2005. V §16 se zabývá vzděláváním dětí,

žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami; ty vymezuje jako osoby se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Dále jsou zde upraveny podmínky pro vzdělávání, využívání speciálních kompenzačních a didaktických učebních pomůcek, vymezení obsahu, forem a metod odpovídajících jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, aj. (dle zákona 561/2004 Sb.).

Na školský zákon navazují příslušné vyhlášky:

- **Vyhláška č. 72/2005 Sb.** o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která byla změněna vyhláškou **č. 116/2011 Sb.** Zabývá se poskytováním poradenských služeb ve školách, specifikuje jejich zaměření, vymezuje činnosti výchovného poradce, školního metodika prevence, školního psychologa a školního speciálního pedagoga. Dále uvádí činnosti školských poradenských zařízení: pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogického centra. (vyhláška č.72/05 Sb.)
- **Vyhláška č. 73/2005** o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, která byla změněna vyhláškou **č. 147/2011 Sb.** V první části vysvětluje pojem podpůrná opatření při speciálním vzdělávání. Ve druhé části se zabývá formami speciálního vzdělávání: individuální a skupinovou integrací, ve škole speciálně zřízené pro žáky se zdravotním postižením, nebo kombinací uvedených forem, upravuje počty žáků ve třídách, organizaci speciálního vzdělávání. Tato vyhláška se také podrobně zabývá zpracováním, obsahem i vyhodnocováním individuálního vzdělávacího plánu, který je nezbytný pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole. (vyhláška č.73/05 Sb.)

2.3 IVP a jeho tvorba

Dětí, u kterých je potřebná zvýšená školská péče a individuální přístup pedagogů, v posledních letech přibývá. Tento stav nemusí být jen známkou toho, že se zvyšují počty těchto dětí, příčinou je i změna pohledu společnosti na specifické potřeby jednotlivých žáků a také přístup společnosti k individuálním potřebám těchto dětí.

Jednou ze základních podmínek vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole je vytvoření speciálního programu tzv. **individuálního vzdělávacího**

plánu. V literatuře se můžeme setkat také s pojmem individuální vzdělávací program; v případě těchto dvou termínů se jedná o synonyma, často je používána také zkratka „IVP“.

Individuální plán má charakter smlouvy mezi vedením školy, vyučujícími a rodiči dítěte. V tomto plánu je přizpůsoben obsah vzdělávacích programů i forem vzdělávání jednotlivým dětem; míra přizpůsobení je závislá na potřebách dítěte a současně na možnostech a podmínkách školského systému. (Mertin, 1995)

Problematikou IVP se podrobně zabývá **vyhláška č. 73 ze dne 9. února 2005, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.** V ní se uvádí, že: *„Individuální vzdělávací program vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, popřípadě doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost nebo dalšího odborníka, a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.“* (vyhláška č.72/05 Sb., §6)

Ve vyhlášce je dále vymezeno, co má IVP obsahovat, vypracovává se zpravidla před nástupem žáka do školy, nejpozději však 1 měsíc po nástupu žáka do školy nebo po zjištění speciálních potřeb žáka. Může být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku dle potřeby. Za jeho zpracování odpovídá ředitel školy, je vytvářen ve spolupráci se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka. Zákonný zástupce nebo zletilý žák jsou s ním seznámeni a stvrzují jej svým podpisem. Školské poradenské zařízení sleduje a vyhodnocuje 2x ročně dodržování postupů a opatření stanovených v IVP a poskytuje žákovi, škole i zákonnému zástupci poradenskou podporu.

Pro individuální integraci žáka s mentálním postižením na běžnou školu je nezbytné vypracování individuálního vzdělávacího plánu ve spolupráci s odborníky z příslušného speciálně pedagogického centra a rodiči integrovaného žáka.

Tento dokument by měl dle Michalíka (1999) obsahovat následující okruhy:

- Obecný vzdělávací cíl a dílčí cíle obsahující vědomosti a dovednosti, jichž je třeba dosáhnout v jednotlivých předmětech
- Prostředky speciálně pedagogické podpory, kterých bude použito k naplnění cílů IVP
 - pravidla spolupráce s odborným speciálně pedagogickým centrem
 - služby a intervence odborných pracovníků
 - speciální pomůcky, způsob jejich pořízení a práce s nimi
 - jmenovité určení všech odborníků podílejících se na práci s dítětem

- Popis vlastních speciálně-pedagogických metod a postupů a organizačních forem
 - případné úpravy učebního plánu (snížení počtu hodin, úlevy v návštěvě vybraných předmětů)
 - úpravy učebních osnov, výběr podstatného a základního učiva
 - využití specifických dovedností a znalostí dítěte ke zvládnutí učiva a upevnění jeho statusu ve třídě
- Aplikace všech uvedených znalostí, metod a postupů na vzdělávací práci v jednotlivých předmětech – tj. stanovení vlastních, konkrétních cílů v každé disciplíně
- Pravidla komunikace s rodiči dítěte – předávání informací o žákovi (zkušenosti, úspěchy a obtíže uplynulého období), způsob setkávání, způsob další komunikace mezi rodiči a učitelem
- Termíny a způsoby vyhodnocování výsledků
- Pravidla změn a úprav, jmenovité uvedení osob, kterým je IVP poskytnut

(Valenta, Müller, 2009, str. 105-106)

2.4 Složky výchovy jako součást výchovně vzdělávacího procesu

Každé dítě je jedinečné svými vrozenými předpoklady i sociálním vlivem, proto by i výchova měla využívat rozmanité výchovné prostředky a individuální přístup ke každému dítěti.

Výchova je specifický druh lidské činnosti, která je cílevědomě zaměřena na utváření tělesných a duševních vlastností, vytváření vztahu k světu. Je společenským jevem zaměřeným na člověka, učí jej žít v dané společnosti a získávat znalosti, dovednosti a osobnostní vlastnosti, které mu umožňují kvalitní život s využitím jeho schopností. V současnosti je výchova přiznávána každému člověku jako jeho právo. (Svobodová, Šmahelová, 2007)

Složky výchovy jsou pedagogickou kategorií, která se historicky vyvíjí a v počtu složek není zcela jednotná. Někteří autoři uvádějí 3 složky výchovy: rozumovou, citovou a volní; častější dělení je na 5 složek: rozumovou výchovu, tělesnou, pracovní, estetickou a mravní. Cílem výchovy osob i s mentálním postižením je co nejvšestrannější rozvoj jejich osobnosti. Autoři, zabývající se problematikou výchovy osob s mentálním postižením -

Valenta, Müller, 2009, Bajo, Vašek, 1994, uvádějí ještě výchovu řečovou a smyslovou jako samostatnou složku. Jednotlivé složky charakterizují takto:

- **Tělesná výchova** – má v systému výchovné péče o osoby s mentálním postižením důležité postavení, vzhledem k výrazným zvláštnostem motoriky těchto osob.
 - Osoby s hlubokou mentální retardací mívají z tohoto hlediska nejtěžší postižení – někteří nezvládnou ani základní motorické projevy – sezení, stání nebo lokomoční pohyby (chůze, běh). Časté bývají i stereotypní neúčelné pohyby různých částí těla. Typické nedostatky se projevují v pohybové hrubé i jemné koordinaci.
 - U osob se středně těžkým mentálním postižením je patrná značná zaostalost motorického vývoje – pozdě začínají sedět, chodit, zvládat elementární manuální činnosti sebeobsluhy. Po intenzivním a dlouhodobém tréninku je zvládnou a osvojí si je, ale mají problémy s jejich uplatněním ve změněných podmínkách.
 - Děti a mládež s lehkým mentálním postižením mohou být na různém stupni motorického vývoje v závislosti na stupni, druhu a typu mentálního postižení.

Cíle, obsahy a formy tělesné výchovné jsou proto značně variabilní. F. Kábele (Bajo, Vašek, 1994, str. 79-83) definuje těchto 5 hlavních cílů:

- a) zdravotní cíle – spočívají v péči o zdravý a harmonický tělesný vývoj, zařazují se reedukační, kompenzační a rehabilitační cviky
 - b) vzdělávací cíle – zahrnují osvojení základních pohybových dovedností, rozvoj jednotlivých psychomotorických funkcí, rozvoj síly, vytrvalosti a tělesné obratnosti
 - c) výchovné cíle – spočívají v možnosti využívat prvky, principy a prostředky tělesné výchovy v dalších složkách výchovy (např. vytváření uvědomělého vztahu k pohybovým aktivitám v rozumové výchově)
 - d) rekreační cíle – znamenají zabezpečení aktivního odpočinku, psychického i fyzického uvolnění, vzbuzení zájmu o pohyb, prožívání radosti z pohybu
 - e) diagnostické cíle – umožňují pozorovat chování osob s mentálním postižením v přirozených situacích a toto chování analyzovat
- **Smyslová výchova** – je předstupněm rozumové výchovy; rozvíjí schopnost získávat hlubší a přesnější informace o předmětech a jevech z vnějšího i vnitřního prostředí

díky smyslům. U dětí s mentálním postižením tím rozumíme cílevědomé a systematické rozvíjení analyzačních schopností.

- Výcvik zrakového vnímání – zaměřuje se na poznávání barev, tvarů, velikosti
 - Výcvik prostorové orientace – mentálně postižené děti mají značný deficit v prostorovém vnímání a také orientace v tělesném schématu – pravolevá orientace, přede mnou, nahoře, vzadu
 - Výcvik sluchového vnímání – je důležitý pro rozvoj řečových funkcí; zaměřuje se na schopnost rozlišit druh, intenzitu, výšku zvuku, zbarvení zvuku a hlasu, směr odkud přichází, vzdálenost zdroje zvuku, zvuky nástrojů.
 - Výcvik hmatového vnímání – zaměřuje se na poznávání základních kvalit: hmotnosti, teploty, velikosti předmětů, jejich povrchu, polohy, směru a umístění.
 - Výcvik čichového vnímání – pro žáky s mentálním postižením má především preventivní význam, orientace na nebezpečné látky: benzín, plyn, zkažené jídlo apod.
 - Výcvik chuťového vnímání – poznávání základních chuťových rozdílů: sladké – slané – kyselé – hořké – pálivé – bez chuti
- **Pracovní výchova** – jejím hlavním cílem je naučit žáky s mentálním postižením přiměřeně tělesně a duševně pracovat a vypěstovat u nich kladný vztah k práci. V oblasti reedukace a kompenzace zmírňuje motorické poruchy, zlepšuje kognitivní funkce, stimuluje řeč a myšlení, snižuje nedostatky prostorové orientace. V oblasti sociální rehabilitace připravuje na volbu povolání.
 - **Rozumová výchova** – je společně s řečovou výchovou vrcholem rozvíjení poznávacích procesů osobnosti s mentální retardací. Jedním ze základních symptomů mentálního postižení jsou nedostatky v poznávacích procesech, které se mohou projevit v závislosti na druhu a stupni postižení především v těchto oblastech: vnímání, představy, paměť, pozornost, myšlení.
 - **Řečová výchova** – je spojena s výchovou rozumovou a prolíná celým výchovně vzdělávacím procesem, ve vyučování, při výchovných činnostech ve školách i v mimoškolních zařízeních. Cílem je kompenzace nedostatků ve verbalizaci – budování slovní zásoby, nacvičování vyjadřovacích dovedností, schopnost porozumění a smysluplného užívání řeči.
 - **Mravní výchova** – je považována za nejkomplicovanější složku výchovy osob s mentálním postižením, prolíná výchovou jako celkem. Při výchovném působení je důležité uplatňování zásad mravní výchovy: cílevědomost, jednota požadavků

a výchovných vlivů, orientace na kladné rysy dítěte, individuální přístup, náročnost, propojení výchovného procesu se životem. Nejčastěji využívané metody jsou: vysvětlování a přesvědčování, hodnocení – odměny a tresty, příklady, nácvik apod.

- **Estetická výchova** – jejím cílem je vést žáky ke schopnosti vnímat a prožívat krásu každodenního života, naučit je chápat umělecká díla a aktivně tvořit. Plní úlohu receptivní - tj. vnímat a poznávat krásu okolního světa, uplatňovat v životě zásady vkusu, a aktivní – tj. učit žáky s mentálním postižením základním zručnostem v některých uměleckých oblastech (recitace, kreslení, zpěv, hra na hudební nástroj...). (srov. Valenta, Müller, 2009; Bajo, Vašek, 1994)

Vzdělávací programy na základních školách běžných, praktických a speciálních jsou postaveny tak, aby plnění výukových cílů bylo kombinováno s plněním cílů výchovných. Výchovným cílů pak odpovídají výš uvedené složky výchovy, které prolínají všemi vzdělávacími oblastmi a jejich výsledkem jsou požadované klíčové kompetence.

Klíčové kompetence jsou charakterizovány jako „*soubor dovedností, vědomostí, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho dalšímu vzdělávání a spokojenému a úspěšnému životu.*“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání pro žáky s lehkým mentálním postižením, 2005, str. 11)

Uvedený vzdělávací program považuje za klíčové v základním vzdělávání: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní. S ohledem na specifické potřeby žáků s lehkým mentálním postižením je kladen důraz především na klíčové kompetence pracovní, sociální a personální a komunikativní.

3 Didaktika osob s mentálním postižením

Didaktika je teorie vzdělávání a vyučování. Má důležité místo i ve vzdělávání žáků s mentální retardací. Je to pedagogická disciplína zabývající se problematikou vzdělávacích obsahů a procesů, v nichž jsou tyto obsahy realizovány – tj. vyučováním a učením. Řeší tedy nejen stránku obsahovou, ale také procesuální – jakými metodami učit, jaké formy vzdělávání jsou nejvhodnější vzhledem k daným vzdělávacím obsahům a složení žáků, jaké pomůcky používat ve vzdělávacím procesu apod. Obecnými otázkami vzdělávání se zabývá obecná didaktika, dílčí didaktiky vzděláváním v jednotlivých stupních a typech škol, předmětové didaktiky řeší konkrétní otázky vyučování v jednotlivých vyučovacích předmětech, oborové didaktiky se zabývají problémy vyučování skupin předmětů. (Švarcová, 2005)

Základním pojmem didaktiky je **vzdělávání**, které lze chápat jako „*záměrné osvojování vědomostí, dovedností, a návyků, těsně spjaté s rozvíjením poznávacích, citových a volních procesů, směřujících ke společensky žádoucím chování a jednání člověka.*“ (Švarcová, 2005, str. 118) Je realizováno především ve škole, hlavně prostřednictvím **vyučování**, které je jednou ze základních a nejdůležitějších forem vzdělávání. Švarcová (2005, str. 118) je definuje takto: „*Vyučování (vyučovací proces) je cílevědomé, záměrné a systematické působení na žáka, které se realizuje pod vedením pedagoga, v rámci určitých přesně vymezených organizačních norem.*“

3.1 Didaktické zásady

Didaktické zásady (principy) jsou pravidla, z nichž některá vycházejí již z Komenského Velké didaktiky. Charakterizoval je jako „*všeobecné požadavky vyučování a učení, tj. která vyučovat a učit se najisto, aby se výsledek musil dostavit.*“ (Švarcová, 2005, str. 127) Vztahují se k různým oblastem výchovně vzdělávacího procesu – k učivu, k činnosti učitele, k činnosti žáků.

Valenta, Müller (2009, str. 264) uvádějí přesnější definici:

„*Didaktické zásady jsou obecné požadavky, které v souladu se základními zákonitostmi výuky a s výchovnými a vzdělávacími cíli určují její charakter.*“

V souvislosti s didaktikou mentálně postižených žáků jsou uváděny speciálně didaktické zásady, které se nijak zásadně neodlišují od „standartních“. Speciálně pedagogické principy a přístupy jsou zde integrovány, např. v zásadě názornosti – požadavek konkretizace výuky a princip multiplicity analyzátorů, v zásadě přiměřenosti – požadavek hry, soutěživosti

a relaxace atp. Samostatně vyčleněn je požadavek integrované výuky a princip individuálního přístupu.

- ❖ **Zásada názornosti** – je požadavek, aby si žáci vytvářeli představy a pojmy na základě přímého smyslového vnímání předmětů a jevů. Bez této smyslové zkušenosti nelze rozvíjet abstraktní myšlení žáků. Pro žáka s mentálním postižením je velmi důležité předkládat mu věci a jevy prostřednictvím co možná největšího počtu analyzátorů. Názornými prostředky pak mohou být různé didaktické pomůcky, skutečné předměty, materiály, ilustrační obrázky a další. S touto zásadou souvisí i požadavek maximální konkretizace učiva a praktického zaměření výuky.
- ❖ **Zásada přiměřenosti** – požaduje, aby obsah a rozsah učiva, didaktické metody, organizační formy a struktura hodiny odpovídaly věku a stupni postižení žáků, jejich aktuálním možnostem. Příliš vysoké nároky, nebo naopak příliš nízké, mohou vést u žáka k postupné ztrátě zájmu o předmět, pasivitě a rezignaci snížení aspirační úrovně. Patří sem i využívání rehabilitačních a relaxačních prvků, které vedou k tělesnému i duševnímu uvolnění a aktivují záměrnou pozornost žáků.
- ❖ **Zásada soustavnosti** vyjadřuje skutečnost, že veškeré vyučování je koncipováno jako didaktický systém. Tato zásada je dána i vnitřní logikou jednotlivých vyučovacích předmětů. Nové poznatky se předkládají v pevně uspořádaném systému a opírají se o předcházející. U žáků s mentálním postižením je nutné systematickosti, návyk soustavnosti dlouho cvičit, protože mají sklon spíše k živelnému a nesystematickému poznávání.
- ❖ **Zásada trvalosti** znamená zapamatování si osvojených poznatků tak, aby bylo možné si je v případě potřeby vybavit a správně použít. Ve vzdělávání žáků s mentálním postižením se týká zejména dovedností a návyků, které je nutné neustále procvičovat, ne však mechanicky, nýbrž v různých obměnách, variacích a s příklady praktického využití.
- ❖ **Zásada uvědomělosti a aktivity žáka** je požadavek na vyučování, při kterém si žáci vytváří kladný vztah k učivu i učení, osvojují si uvědoměle nové poznatky a umí je použít v praxi. Žáci s mentálním postižením mají tendence k pasivitě a nečinnosti, proto je při procesu uvědomělého osvojování učiva důležitá motivace, a to jak úvodní, tak průběžná. Aktivizujícími prostředky ve vyučování jsou: vhodný výběr a zpracování učiva, vhodné výukové metody a jejich střídání, zapojení výukových

pomůcek (zvláště moderní techniky), využití netradičních organizačních forem, vytvoření podnětné a optimistické pracovní atmosféry ve třídě. Významnou úlohu má také pozitivní stimulace, kladné hodnocení žáka, jeho činností a výsledků práce, povzbuzení.

(srov. Bajo, Vašek, 1994, Valenta, Müller, 2009, Švarcová, 2005)

3.2 Didaktické metody

Metoda – (z řeckého met-hodos – cesta za něčím) – znamená cestu, postup nebo způsob jednání.

V pedagogické literatuře najdeme celou řadu definic, které se snaží obecně postihnout a vymezit tento pojem. Na užití pojmu didaktická metoda panují nejednotné názory – někteří autoři uvádějí jako přesnější pojem vyučovací metoda, protože každý vyučovací proces doprovází i výchovný proces v užším smyslu. Pro snadnější orientaci a odlišení od metod specificky výchovných se jeví jako vhodnější užití pojmu didaktická metoda. (Valenta, Krejčířová, 1997)

Mojžíšek (1975, str. 16) uvádí tuto definici:

„Vyučovací metoda je tedy pedagogická – specificky didaktická aktivita subjektu a objektu vyučování, rozvíjející vzdělanostní profil žáka, současně působící výchovně, a to ve smyslu vzdělávacích a také výchovných cílů a v souladu s vyučovacími a výchovnými principy. Spočívá v úpravě obsahu, v usměrnění aktivity objektu a subjektu, v úpravě zdrojů poznání, postupů a technik, v zajištění fixace nebo kontroly vědomostí a dovedností, zájmů a postojů.“

Výběr vhodné metody nezáleží jen na struktuře vyučovací jednotky a osobnostních zvláštěnostech žáků s mentální retardací, ale také na stupni školy. V elementárních ročnících je nutné vycházet více ze hry, častěji měnit činnosti a práci prostrídávat vyprávěním, výtvarnými činnostmi, tělovýchovnými chvilkami, dramatizací.

Následující přehled vychází z dělení vyučovacích metod dle Mojžíška (1975) a je doplněn specifiky pro žáky s mentálním postižením. (Valenta, Krejčířová, 1997)

Motivační metody

stimulují práci žáků, pro žáky s mentálním postižením je důležitá motivace zaměřená spíše emotivně a názorně než racionálně.

Úvodní motivační metody jsou využívány před expozicí nové látky a jejich rozsah a doba trvání je úměrná složitosti učiva. Patří sem:

- sdělení didaktického cíle – měla by se využívat co nejméně,

- metoda motivačního vyprávění – úkolem je zklidnit, upoutat pozornost, vzbudit zájem,
- motivační rozhovor – vhodná motivace typu „představte si, že...“, „co byste dělali, kdyby...“,
- demonstrace – nejvhodnější metoda, využívá přímý názor a vzbuzuje zájem žáků.

Průběžné motivační metody nastupují v průběhu expozice v době, kdy postupně slábne a vytrácí se úvodní motivace. Mohou je tvořit:

- orientační otázky, soutěžní moment – vhodné ke krátkodobému oživení motivace,
- aktualizace učiva – s využitím obsahových prvků, které mají blízký vztah k dětem, škole,
- následná demonstrace – demonstrování žákem či grafické znázornění učitele přináší motivaci celé třídě,
- uvádění příkladů z praxe.

Expoziční metody

podávají žákům učivo. Podle způsobu podání se člení na metody přímého a zprostředkovaného přenosu poznatků.

Metody přímého přenosu vyžadují u žáků s mentálním postižením kombinaci s další metodou. Nejčastěji využívanými monologickými metodami jsou:

- vyprávění – působí i emocionálně, navazuje těsnou sociální interakci žák – učitel, působí i motivačně,
- popis – postrádá emoční efekt, je vhodné ho začleňovat jako součást vyprávění nebo demonstrace,
- instruktáž (metody vysvětlování).

Metody zprostředkovaného přenosu jsou zvláště vhodné pro žáky s mentálním postižením, protože primárně zatěžují oblast první signální soustavy. Řadíme sem:

- **Metody demonstrační** (jedná se o vícestupňové metody)
 1. vnímání - je důležité vytvořit plán vnímání, žáka nejdříve navést na celek, pak upozornit na části, porovnat a znovu se soustředit na celek
 2. zpracování vnímaného materiálu – žák si fixuje to podstatné a obecně platné.

Škola by měla být vybavena didaktickými prostředky v užším slova smyslu, tj. pomůckami, které tvoří předmět žakovských pozorování – nástěnnými obrazy, audiovizuálními prostředky, dvojrozměrnými i trojrozměrnými pomůckami.

Metoda dlouhodobého pozorování je náročná na paměť, je vhodné vést záznamy.

Exkurze předkládá žákům jevy, předměty, vztahy v reálu; poznatky jsou trvalejší.

- **Metody pracovní** mají ve výchovně vzdělávacím procesu žáků s mentálním postižením výsostné postavení, protože celý proces je orientován na rozvoj pracovních dovedností žáků. Tyto metody plní také výchovné poslání. Svoji podstatou prostupuje všemi základními speciálně pedagogickými metodami – reedukuje (zkvalitňuje postižené funkce), kompenzuje (rozvíjí osobnost žáka v mimointelektových oblastech) a rehabilituje (sociální dimenzí pracovní činnosti). Tyto metody jsou značně variabilní – v pracovní výchově najdeme manipulační podobu, při opakování nejelementárnějších jevů můžeme využít samostatnou práci, veřejně prospěšné práce přinášejí rehabilitační efekt. Laboratorní práce se využívají pouze v menší míře v hodinách přírodopisu, fyziky nebo chemie.
- **Metody dramatické** těží především z dětské hry – v nižších ročnících pomocí loutky a ve vyšších ročnících v podobě dramatizace textů, dramatizace učiva, hry v roli apod. Klasická dramatizace se užívá v literární výchově, ale je možné ji aplikovat i na přírodovědné či technické předměty, v hodinách dějepisu nebo občanské výchovy.
- **Metody heuristické** jsou postaveny na iniciativě žáků a na aplikaci analogických, deduktivních a induktivních postupů, jejichž využití je limitováno stupněm mentálního postižení u žáka. Sokratovská metoda je formou didaktického rozhovoru, kterým se učitel snaží žáka přimět řadou cílených otázek k objevu. Přínos spočívá ve vyvíjení tlaku na samostatné myšlení žáka. Projekt je samostatná vysoce tvořivá činnost žáka; je možné jej zařadit např. jako výtvarný projekt.

Fixační metody

jsou zaměřené na opakování a procvičování učiva a u žáků s mentálním postižením je jim věnováno mnohem více prostoru. Tyto metody rozdělujeme do dvou skupin.

Opakování vědomostí

Z chronologického pohledu je účelné opakovat vědomosti:

- formou orientačních otázek během expozice
- po exponování na konci hodiny nebo v následných hodinách
- po ukončení tematických celků
- na závěr časového období.

Nejběžnější metodou je metoda otázek a odpovědí, vhodné je opakování pomocí samostatné práce s textem. Osvědčuje se i zavedení pětiminutovek na počátku každé hodiny. Na opakování a prověřování vědomostí může být zaměřen i souvislý verbální projev, domácí úkoly nebo demonstrace, písemná práce, kresba.

Metody nácviku dovedností

Dovednosti jsou zaměřené na realizování činností manuálních, tělovýchovných i intelektových (cvičení, nácvik). Zvládnutí dovedností je závislé na počtu opakování a přiměřené rychlosti nácviku. Složitější činnost je účelné rozčlenit na dílčí úkoly cvičené zvlášť. Intelektový trénink je zaměřen na rozvoj kognitivních funkcí a uskutečňuje se ve všech předmětech a činnostech. Motorický nácvik je využíván především v hodinách výchov (nápodoba).

Klasifikační metody

Klasifikace je kvantitativním vyjádřením hodnocení žáka, jeho prospěchu i chování. Má také aspekt sociální. Každé větší ohodnocení musí vycházet z komplexního a dlouhodobého pozorování žáka. U mladších žáků působí pozitivně i nekvantitativní způsoby hodnocení: úsměv, pohlazení, pochvala, odměna, ale i zamračení, projevy nesouhlasu, trest – pozitivní formy však musí převažovat.

Každý žák by měl minimálně dvakrát za pololetí absolvovat souvislý verbální projev před třídou. Dalšími možnými způsoby jsou: soutěžní zkoušení, analýza žákovských prací, písemné práce, didaktické testy, výkonové zkoušky. Klasifikace má především motivační a výchovný charakter, je nutno přihlédnout ke druhu a stupni mentálního postižení, k vynaloženému úsilí, žáka, jeho snaživosti, zájmu o práci i k úrovni jazykového projevu. Prospěch je klasifikován pěti stupni, chování třemi stupni. Alternativou této klasifikace je širší slovní hodnocení, jehož výhodou je odstranění stresu žáka z klasického hodnocení známkou.

3.3 Formy vyučování

Organizační formou vyučování se rozumí organizační uspořádání podmínek a průběhu vyučovacího procesu. Je určena různými faktory, na základě kterých učitel organizuje svoji práci; patří sem např.:

- místo, kde se realizuje výuka
- počet současně vyučovaných žáků
- obsah vzdělávání

- stupeň homogenity žáků (vzhledem k druhu a stupni mentálního postižení).

(Bajo, Vašek, 1994)

Základní vyučovací formu tvoří **vyučovací hodina**. O tohoto pojmu je nutné odlišit pojem vyučovací jednotka, která má širší význam a nemusí nutně dodržovat stanovený limit 45 minut. Vyučovací hodinu je možné uskutečnit ve třídě i mimo ni, např. na školním hřišti, pozemku, na farmě.

Podle charakteru výchovně vzdělávacích cílů hovoříme o těchto typech vyučovací hodiny:

- hodina výkladu nového učiva
- hodina opakování a fixování nového učiva
- hodina hodnocení žáků
- kombinovaná hodina.

Nejfrekventovanějším typem je hodina kombinovaná (smíšená), která slučuje prvky expoziční, fixační i hodnotící.

Z pohledu organizace žáků ve vyučovací jednotce hovoříme o následujících organizačních formách práce:

- 1) **Frontální (hromadná) práce**, při které všichni žáci pracují společně pod vedením pedagoga na stejném úkolu
- 2) **Skupinová práce** – kolektiv třídy je rozdělený do skupin, které pracují na společném nebo zvlášť přiřazeném úkolu. Skládá se z přímé práce s určitými žáky a z nepřímé (samostatné) práce ostatních žáků. Výhodou je vyšší motivace, nevýhodou je fakt, že ne všichni žáci pracují stejně aktivně. Patří sem i integrovaná žák se zdravotním postižením.
- 3) **Individuální práce** – žáci pracují zcela samostatně na společném či specifickém zadaném úkolu. Výhodou je maximální aktivizace žáka a možnost přidělit každému žákovi adekvátní úkol.

(Valenta, Krejčířová, 1997)

Valenta, Müller (2009) rozšiřují tyto formy ještě o následující:

- 4) **Individualizovaná výuka** spojuje výhody individuální a skupinové formy práce (především efekt socializace). Je náročná na vnitřní motivaci žáka, volní schopnosti, na schopnost sebekontroly, řešení problémů i organizace práce, je tudíž její využití u žáků s mentálním postižením spíše okrajové.
- 5) **Projektová výuka** – je možné ji uplatnit např. ve vybraných výchovách – pracovní, výtvarné.

3.4 Didaktické pomůcky

Didaktické (učební) pomůcky řadíme do vyučovacích prostředků v užším slova smyslu – tzv. materiálních didaktických prostředků. **Didaktické prostředky** v širokém smyslu zahrnují vše, co vede ke splnění vzdělávacích cílů. Rozlišujeme prostředky nemateriální (např. znalosti, metody, organizační formy apod.) a materiální. Termín didaktické prostředky (v užším smyslu) zahrnuje všechny materiální předměty, které zajišťují, podmiňují a zefektivňují průběh vyučovacího procesu.

Didaktické (učební) pomůcky jsou materiální předměty, které se bezprostředně používají se ve výchovně vzdělávacím procesu k hlubšímu osvojení dovedností a vědomostí. Představují přímý materiál zprostředkující žákům poznání skutečnosti.

(Maňák, 2003)

Učební pomůcky jsou velmi různorodé a lze je třídít z různých hledisek. Podle funkce pomůcky dělíme na motivační, expoziční, fixační či klasifikační, podle určení na pomůcky pro předškoláky, školní věk, pro studenty a posluchače, popř. pro osoby s postižením, podle charakteru na dvojrozměrné a trojrozměrné, z hlediska podstaty na statické a dynamické, podle vztahu ke skutečnosti na makety a reálie, z charakteristiky signálů na pomůcky auditivní, vizuální, audiovizuální atd.

Machala (1993) uvádí následující klasifikaci učebních pomůcek:

- 1) Originální předměty a reálné skutečnosti (přírodniny- původní i upravené, výtvary a výrobky, jevy a děje)
- 2) Zobrazení a znázornění předmětů a skutečností (modely, zobrazení jako mapy, obrazy, fotografie či prezentované didaktickou technikou, zvukové záznamy)
- 3) Textové pomůcky (učebnice, pracovní materiály – pracovní sešity, sbírky úloh, atlasy)
- 4) Pořady a programy prezentované didaktickou technikou (televizní pořady, počítačové programy...)
- 5) Speciální pomůcky (např. pro tělesnou výchovu)

(Valenta, Müller, 2009)

Didaktické pomůcky byly dříve považovány za pomocné až podřadné, dnes jsou kladeny na úroveň ostatních vyučovacích prostředků. Naplňují celou řadu didaktických zásad: zásadu názornosti (zcela určující ve vyučovacím procesu se žáky s mentálním postižením), zásadu systematickosti (vhodně seřazené sbírky, soubory, návazné pořady), přiměřenost (respektování věkových a mentálních zvláštností).

Učitel vychází při výběru vhodných didaktických pomůcek z charakteru učiva a konkrétní situace ve třídě, s přihlédnutím na funkce, které tyto pomůcky mohou plnit – poznávací, výchovnou, psychologickou, didaktickou, ekonomickou. Zvýšení aktivity žáků a jejich zájmu o výuku je možné jejich aktivní účastí na tvorbě či úpravě didaktických pomůcek.

(srov. Valenta, Krejčířová, 1997, Valenta, Müller, 2009)

4 Specifika výuky žáků s LMP na 1. stupni ZŠ

Žáci na základní škole jsou vzděláváni podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, který vymezuje povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání a je závazný pro tvorbu školních vzdělávacích programů (ŠVP). Vzdělávání žáků s LMP, tj. žáků, kteří z důvodu snížené úrovně rozumových schopností nejsou schopni zvládat požadavky obsažené v RVP ZV¹, je realizováno podle přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením RVP ZV-LMP². Tento program respektuje sníženou úroveň rozumových schopností, jejich fyzické a pracovní předpoklady a vymezuje obsah vzdělávání – výstupy a učivo na úrovni, které by si měl žák osvojit. Rozdíl není jen v obsahu a rozsahu vzdělávání, je patrný již v samotné formulaci očekávaných výstupů, která má podmiňující charakter („žák by měl“), protože nelze předem odhadnout, jak rychle bude žák v osvojování učiva postupovat.

4.1 Didaktické přístupy na 1. stupni ZŠ k žákům s LMP v jednotlivých vzdělávacích oblastech

Základní vzdělávání v základní škole má 9 ročníků a je rozděleno na 1. stupeň (1. – 5. ročník) a 2. stupeň (6. - 9. ročník). Většina dětí s lehkým mentálním postižením je opožděná v psychickém, fyzickém i sociálním vývoji a dosahuje školní zralosti v pozdějším věku. Tomu musí být přizpůsobeno vzdělávání na 1. stupni, individuální přístup ke každému žákovi, respektování jeho možností a pozitivní hodnocení každého pokroku. Očekávané výstupy RVP ZV – LMP jsou odlišné od RVP ZV, protože u žáků s LMP není možné předem předvídat a definovat, co je schopen v určitém věku zvládnout. Na 1. stupni jsou stanovené na dvě období: 1. období (konec 3. ročníku) a 2. období (konec 5. ročníku). Mají činnostní charakter, jsou zaměřeny na praktické využití v běžném životě.

Při tvorbě školního vzdělávacího programu je vzdělávací obsah rozpracován tak, aby odpovídal konkrétním potřebám a schopnostem žáků.

Obsah základního vzdělávání žáků s LMP je na prvním stupni rozdělen do těchto vzdělávacích oblastí:

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura)
- Matematika a její aplikace
- Informační a komunikační technologie

¹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

² Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

- Člověk a jeho svět (Prvouka)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Pracovní činnosti)

Český jazyk a literatura

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace má ve výchovně vzdělávacím procesu stěžejní postavení. Rozvíjí u žáků správné používání ústní i písemné podoby spisovného jazyka, učí je vnímat různá sdělení, rozumět jim a reprodukovat je. Její vzdělávací obsah je členěn do tří složek:

- Komunikační a slohová výchova (součástí je i řečová výchova a psaní) – je zaměřena na rozvoj slovní zásoby, řečových schopností a komunikačních dovedností. Hlavními úkoly jsou: správné a srozumitelné vyjadřování, osvojení si správné techniky psaní, umět napsat krátká sdělení a čtení s porozuměním.
- Jazyková výchova – osvojení a užívání mateřského jazyka v mluvené i písemné podobě.
- Literární výchova – postupné vytváření základních čtenářských dovedností a návyků, reprodukce přečteného textu.

Matematika a její aplikace

Matematika prolíná celým základním vzděláváním, pomáhá žákům získávat matematickou gramotnost, posiluje schopnost logického myšlení a představivosti a učí žáky matematickým dovednostem využitelným v praktickém životě. Vzdělávací obsah je rozdělen do čtyř tematických okruhů:

- Čísla a početní operace – postupné seznamování s čísly, vytváření konkrétních představ o číslech a číselné ose, osvojování postupů matematických operací a jejich užití.
- Závislosti, vztahy a práce s daty – význam třídění a seskupování dat podle určitých kritérií, vzájemné souvislosti a závislosti mezi nimi.
- Geometrie v rovině a prostoru – rozeznávání, pojmenovávání a znázorňování základních geometrických útvarů (podobnost a odlišnost tvarů, které se vyskytují kolem nás, vzájemné polohy objektů).
- Aplikační úlohy – hledání řešení úloh, rozvíjení logického myšlení, řešení problémových situací a úloh z běžného života.

Informační a komunikační technologie

Získané dovednosti v této vzdělávací oblasti jsou pro žáky výhodou v praktickém životě a při pracovním uplatnění. Zahrnují základy práce s osobním počítačem a základním programovým vybavením (např. obsluha počítače, práce s výukovými programy, používání textového editoru, ...)

Člověk a jeho svět

Zde jsou rozvíjeny základní poznatky o životě společnosti, o živé i neživé přírodě, o jejich významu pro člověka a také dovednost uplatňovat tyto poznatky v běžném životě. Pomáhá také vytvářet kladný citový vztah žáka k blízkému okolí, k přírodě, k rodné zemi. Vzdělávací oblast je rozdělena do tematických okruhů:

- Místo, kde žijeme – žáci se učí poznávat a orientovat se ve svém nejbližším okolí místa bydliště a školy. Poznávají důležitá místa v obci, regionu, v zemi.
- Lidé kolem nás – získávají základy společenského chování a jednání, seznamují se se základními právy dítěte, učí se toleranci, spolupráci, osvojují si chování v krizových situacích.
- Lidé a čas – učí se orientaci v čase, rozlišování minulosti, přítomnosti a budoucnosti (praktické poznávání způsobu života v nejbližším okolí, návštěva historických památek)
- Rozmanitost přírody – seznamují se se změnami v přírodě v průběhu jednotlivých ročních období, sledují změny v přírodě, vliv činnosti lidí na přírodu, vytvářejí si vztah k přírodě a životnímu prostředí.
- Člověk a jeho zdraví – žáci poznávají svoje tělo, jeho funkce, učí se dodržovat hygienické návyky, chránit si svoje zdraví, pečovat o ně a být za ně zodpovědní.

Umění a kultura

Vzdělávací oblast přispívá ke kultivaci osobnosti žáka, zprostředkovává mu umělecké zážitky a dává mu prostor k vlastní tvořivosti, působí i na jeho estetické vnímání. U žáků s mentálním postižením jsou předpoklady k osvojení výtvarných a hudebních dovedností a mohou dosáhnout výborných výsledků.

- Hudební výchova – vytváří kladný vztah k hudbě, rozvíjí hudební schopnosti a individuální hudební dovednosti žáka

- Výtvarná výchova – tvůrčí činnosti jsou zaměřeny na vnímání, tvorbu a interpretaci, na rozvoj smyslového vnímání, schopnost vyjádření a prezentování emocí, myšlenek a představ.

Má značný význam také z hlediska relaxace a rehabilitace. Vlivem harmonizujícího prostředí snižuje vnitřní napětí, agresivitu, psychickou nevyváženost, zlepšuje soustředění.

Člověk a zdraví

Vzdělávací oblast prolíná ostatními vzdělávacími oblastmi, které ji doplňují, rozšiřují a využívají. Učí žáky chápat zdraví jako vyvážený stav tělesné a duševní pohody, rovnoměrně rozvíjí jejich fyzické a duševní schopnosti, pohybové dovednosti i sociální adaptaci. Vede žáky k chápání hodnoty zdraví, smyslu zdravotní prevence, k uvědomění si povinnosti péče o své zdraví přiměřeně k jejich věku a schopnostem. Seznamuje také žáky s různým nebezpečím ohrožujícím jejich zdraví, jsou vedeni k utváření návyků a dovedností v oblasti zdravého životního stylu, osobní a duševní hygieny, výživy, pohybových aktivit apod.

Obsah vzdělávací oblasti je realizován na prvním stupni ve vzdělávacím oboru Tělesná výchova, do níž je zahrnuta Zdravotní tělesná výchova. Tělesná výchova umožňuje žákům aktivní využívání a ovlivňování vlastních pohybových možností s přihlédnutím ke zdravotním a pohybovým omezením, vede od spontánního pojetí pohybu k řízené pohybové aktivitě a vlastní pohybové seberealizaci.

Člověk a svět práce

Je jednou ze stěžejních vzdělávacích oblastí v základním vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Žákům s lehkým mentálním postižením trvá nácvik běžných dovedností a vytváření návyků delší dobu, a proto je této vzdělávací oblasti určena vyšší hodinová dotace. Je velmi důležitá pro budoucí profesní orientaci žáků, pro jejich pracovní zařazení, uplatnění v dalším životě a integraci ve společnosti. Vede žáky k rozvoji motoriky, k získávání manuální zručnosti, vytváří pracovní dovednosti a návyky z různých pracovních oblastí. Vytváří u žáků pozitivní vztah k práci, učí je porozumět pojmům, návodům, orientovat se v jednoduché technické dokumentaci, zvládat pracovní postupy a dovednosti. Vede žáky k práci v kolektivu, odpovědnosti, k přesnosti a vytrvalosti při plnění pracovních úkolů. Učí se vážit si své práce i práce druhých a dodržovat zásady hygieny a bezpečnosti při práci.

Na prvním stupni je obsah vzdělávací oblasti rozdělen do čtyř tematických okruhů:

- Práce s drobným materiálem

- Práce montážní a demontážní
- Pěstitelské práce
- Příprava pokrmů

Výběr a realizace jednotlivých tematických okruhů je závislá na podmínkách a možnostech školy a na schopnostech jednotlivých žáků.

(Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, VÚP Praha, 2005)

Při vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací se pedagog setkává s řadou zvláštností a problémů, které jsou u každého žáka odlišné. Proto je nezbytný individuální přístup ke každému žákovi a přizpůsobení výuky jejich možnostem a schopnostem. Značnou pomocí pro učitele může být využití služeb asistenta pedagoga, případně služeb osobního asistenta. Důležitá je také spolupráce s odborníky školských poradenských zařízení: speciálně pedagogických center či pedagogicko-psychologických poraden, kteří poskytují školám didaktické materiály a pomůcky, speciální učebnice a také odborné rady a doporučení na základě psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky.

4.2 Analýzy vybraných vyučovacích hodin

V průběhu vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na běžné škole jsou uplatňována podpůrná opatření, která zahrnují využívání speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, služby asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě. (vyhláška č.73/05 Sb.)

Vzdělávání žáka s mentální retardací v běžné škole přináší zvýšené nároky na učitele, především na jeho pedagogické dovednosti, odbornost a zkušenosti. Potřebná je i značná míra trpělivosti, schopnost empatie, tvořivost a kreativita. Náročnější je i samotná příprava učitele na jednotlivé hodiny, připravit hodinu tak, aby byly splněny výukové cíle a přitom svoji pozornost rovnoměrně rozdělit mezi žáka s mentálním postižením a intaktní žáky.

Příprava na vyučovací hodinu zahrnuje vymezení výukových cílů a s nimi souvisejících očekávaných výstupů, téma hodiny, metody práce, organizační formy, obsah a strukturu vyučovací hodiny, časové rozvržení, využití didaktických pomůcek, hodnocení učitelem,

sebehodnocení žáků. I přes důkladnou přípravu nemůže učitel přesně odhadnout průběh vyučovací hodiny. Na něj má vliv i řada dalších faktorů, např. klima ve třídě, charakter třídy (prospěch, věk,...), motivace, vztah jednotlivých žáků k předmětu i k učiteli, pořadí vyučovací hodiny v rozvrhu, které může ovlivnit únavu, pozornost a koncentraci žáků. Je tedy nutné mít stále připravené další materiály např. k zábavnému procvičování učiva (křížovky, doplňovačky, barevné matematiky, barevné češtiny, aj.), aby žáci, kteří svoji práci zvládnou rychleji, neztratili motivaci.

K analýze byly zvoleny tři vyučovací hodiny: hodina českého jazyka, matematiky a pracovních činností. Hodiny byly vybrány záměrně tak, aby ukázaly rozdíly v schopnostech a možnostech žáka s lehkým mentálním postižením v jednotlivých vzdělávacích oblastech a s tím související odlišnou mírou zapojení žáka do společných činností v jednotlivých hodinách.

Ve třídě, ve které byly vyučovací hodiny realizovány, je vzděláváno 10 žáků 3. ročníku základní školy a 1 žák 4. ročníku se speciálními vzdělávacími potřebami, který je vzdělávám formou individuální integrace podle RVP ZV – LMP, ve vyučování je přítomen osobní asistent.

Příprava na vyučovací hodinu - Český jazyk

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Ročník: 4. (IVP dle RVP ZV- LMP) – 1 žák, 3. ročník (RVP ZV) – 10 žáků

Délka hodiny: 45 minut

Téma hodiny: Tvrdé souhlásky

Výukový cíl: rozlišit, procvičit a upevnit tvrdé souhlásky, ovládat pravopis tvrdých souhlásek

Forma vyučovací hodiny: výklad nového učiva (žák 4. roč. IVP), opakovací hodina – 3. ročník

Vyučovací metody: slovní metody: monologické (vysvětlování) a dialogické, aktivizující metody, motivační metody (úvodní a průběžné), fixační a klasifikační metody

Organizační forma: individuální, frontální i skupinová práce

Klíčové kompetence: kompetence k učení, komunikativní,

Pomůcky: připravená prezentace na dataprojektoru³, pracovní listy, kartičky s tvrdými slabikami, pomůcky pro taktilní vnímání (dřevěná kostka – y, molitanová houbička – i)

³ Obrázky č. 1 – 5 - Přílohy

Průběh hodiny:

Úvodní část (společná) 10 minut

- Zahájení - přivítání žáků, seznámení s obsahem hodiny
- Motivace – řada korálků - tvrdé souhlásky (prezentace, obrázek č. 1), báseň o kyvadle (prezentace, obrázek č. 2) – přečtení, společné hlasité čtení (s pohybem ruky jako s kyvadlem, zkusíme kývat hlavou, ve stoji celým tělem), všimneme si tučně psaných slabik, pokusíme se zopakovat báseň z paměti

Hlavní část 25 – 30 minut

- 3. ročník – prezentace obrázek č. 4: doplňují do vět y, ý – vyberou si 4 věty, které správně opiší do sešitu (po vysvětlení - samostatná práce)
- 4. ročník (IVP) – výklad a vyvození nového učiva
 - skládání řady slabik ve správném pořadí, hlasité čtení, kontrola na dataprojektoru (individuální práce – na podložkách v relaxačním koutku)
 - vtištěný obrázek č. 2 – hledání tvrdých slabik v básni, barevné značení (samostatná práce)
 - prezentace, obrázek č. 3 – pojmenování obrázků (individuální práce), zapsání pojmenování do sešitu (samostatná práce)
- žáci, kteří budou mít úkol hotov, vezmou si barevnou češtinu (vykreslují barevný obrázek na základě správně doplněných tvrdých souhlásek)
- společně – prezentace, obrázek č. 5 – hledání vhodných tvrdých slabik na doplnění výrazu, na pokyn učitele každý žák vybere z řady kartiček jednu a zvedne ji

Závěr: 5 – 10 minut

- hra s kartičkami (v lavici nebo na podložkách) – žáci utvoří dvojice (případně trojici), vezmou si 1 sadu kartiček s tvrdými slabikami. Jeden žák se otočí, kartičky rozhází po lavici a 1 z nich schová. Úkolem druhého žáka je co nejdříve zjistit, která kartička chybí. Hru si mohou ztížit odebráním více karet, nebo smícháním dvou sad kartiček.
- třídění kartiček do sad, úklid, zhodnocení práce žáků a hodiny, sebehodnocení žáků

Didaktická analýza vyučovací hodiny českého jazyka:

(zaměřeno na žáka s lehkým mentálním postižením)

Cílem vyučovací hodiny bylo rozlišit, procvičit a upevnit tvrdé souhlásky, ovládat pravopis tvrdých souhlásek.

Použité metody a organizační formy:

Ve vyučovací hodině byly střídány vyučovací metody slovní; monologické – vysvětlení, výklad nového učiva a dialogické – zpětná vazba, metody motivační; úvodní a průběžné, metody fixační, klasifikační a aktivizující. Forma vyučovací hodiny byla výkladová, z hlediska organizace byly využity formy individuální (při samostatné práci žáka po předchozím vysvětlení), frontální (při prezentaci nového učiva na dataprojektoru, při hledání vhodných tvrdých slabik k vytvoření slova) a skupinové práce (v závěrečné části hodiny při didaktické hře). Střídání vyučovacích metod a organizačních forem v průběhu hodiny přispělo k její dynamičnosti a také průběžnému motivování žáka, aby delší stereotypní činnostmi neztratil koncentraci a zájem o učivo.

Na konci úvodní motivační části vyučovací hodiny byla využita pohybová aktivita a následně i průběžné kratší relaxační činnosti. Střídána byla i práce žáka v lavici a v relaxační části třídy na molitanových podložkách. Během výuky byly rozvíjeny kompetence k učení a kompetence komunikativní. Z didaktických pomůcek byly využity tvrdá a měkká kostka s odpovídající popisem I x Y, světelná signalizace pro určování délky samohlásek z důvodu obtíží při volbě vhodné dlouhé nebo krátké slabiky.

Z důvodu dodržení přibližného časového harmonogramu pro závěrečnou část bylo také nutné zkrátit společnou činnost u obrázku č. 5, kdy žáci hledali vhodné tvrdé slabiky. Výukové cíle vyučovací hodiny byly splněny. Žák přistupoval k učivu aktivně a snažil se o svědomité splnění všech úkolů, významným motivačním prvkem byla pochvala za každý úspěšně zvládnutý úkol.

Příprava na vyučovací hodinu - Praktické činnosti

Vzdělávací oblast: Člověk a svět práce

Ročník: 4. (IVP dle RVP ZV- LMP) – 1 žák, 3. ročník – 10 žáků

Délka hodiny: 45 minut

Téma hodiny: Práce s drobným materiálem – stromek štěstí jako dárek pro maminku k Svátku matek)

Výukový cíl: vytvořit přiměřeným pracovním postupem výrobek z daného materiálu s využitím vlastní fantazie

Forma vyučovací hodiny: výkladová

Vyučovací metody: motivační, expoziční - názorně demonstrační, klasifikační

Organizační forma: frontální (hromadná) práce, individuální

Klíčové kompetence: pracovní, komunikativní, sociální

Návaznost na předchozí vyučovací hodiny:

Prvouka – vycházka k blízkému rybníku, pozorování přírody, sběr přírodnin (vhodné kamínky na základ stromku)

Český jazyk (čtení) – Svátek matek, četba z čítanky (tematicky zaměřené básně a články)

Pomůcky: tenký drátek (měděný, včelařský,), nůžky, drobné korálky, kamínek s jednou rovnou plochou

Průběh hodiny:

Úvodní část: 5 minut

- Zahájení – uvítání dětí, seznámení s plánem hodiny
- Motivace – dárek pro maminku k Svátku matek. Stromek štěstí a hojnosti (původně obalený mincemi) – symbol bohatství a dostatku, hezký dekorativní předmět.

Hlavní část: 30 – 35 minut

Vlastní práci zahájí ukázkou předem připraveného stroměčku k probuzení zájmu u dětí. Žáci si připraví na stůl nůžky, omyté kameny, korálky v miskách.

Postup:

Rozdání nastříhaných asi 50 cm dlouhých měděných nebo stříbrných drátků. První větvičku stromku vytvářet společně a přitom názorně předvádět a popisovat postup. Navléknout 1 korálek, drátek přeložit na polovinu a pevně zakroutit jedním směrem. Na jeden z volných konců drátků navléknout další korálek a opět zakroutit. Volné konce drátku střídat, dokud nezbude asi 10 cm dlouhý konec drátku. Korálky tak utvoří květy na větvičce. Další větvičky už budou žáci vytvářet žáci sami, každý si vyrobí 3 – 5 větviček. Ty potom zkroutí dohromady do tvaru delšího nebo kratšího kmínku. Tím vznikne stroměček nebo keř, který se přiloží na kamínek, volnými konci drátku připevní a spojí na spodní straně tak, aby jej těsně obepínaly. Odstříhnout přebytečné drátky a nakonec vytvarovat větvičky podle vlastní fantazie.

Závěrečná část: 5 – 10 minut

Žáci si uklidí svoje pracovní místa a zbytky materiálu. Potom každý ukáže ostatním svůj hotový výrobek a sám zhodnotí, jak se mu práce povedla.

Didaktická analýza vyučovací hodiny praktických činností:

Cílem vyučovací hodiny bylo vytvoření dárku pro maminku, z hlediska osobních výstupů potom upevnit u žáka vědomosti a dovednosti při práci s drobným materiálem (drátkem

a korálky) a přírodninami (kamínky). Samotná výroba „dárku pro někoho“ má výrazný sociálně motivační charakter posílený demonstrací hotového výrobku před zahájením činnosti.

Použité metody a organizační formy:

V průběhu hodiny byla využita frontální výuka s použitím demonstrace výsledného výrobku a samostatná práce žáků. Vysvětlení postupu práce bylo provázeno názornou ukázkou jednotlivých kroků a kontrolou jejich pochopení. Uplatněny byly také mezipředmětové vztahy v návaznosti na předešlé vyučovací hodiny Čtení (četba z čítanky, vztahující se k tématu Svátek matek) a Prvouky (přírodovědná vycházka k blízkému rybníku spojená se sběrem přírodnin).

Hodina splnila svůj cíl, všem se podařilo svůj stromek⁴ dokončit. Během práce žáci vzájemně spolupracovali, pomáhali si; především v závěru, kdy připevňovali hotové stromky ke kamínku. Ve vyučovací hodině tak byly rozvíjeny také jejich klíčové kompetence, především kompetence pracovní, komunikativní a sociální. Z hlediska sebehodnocení žáků všichni zhodnotili svoje snažení kladně, učitelem byli ohodnoceni jedničkou a pocit uspokojení jim dodala i výstavka stromečků ve třídě a fakt, že si svůj hotový výrobek mohou odnést domů pro maminku.

Matematika

Vzdělávací oblast: Matematika a její aplikace

Ročník: 4. (IVP dle RVP ZV- LMP) – 1 žák, 3. ročník – 10 žáků

Délka hodiny: 45 minut

Téma hodiny: Násobení a dělení do 100

Výukový cíl: Procvičit násobení a dělení, seznámit žáky s praktickým využitím učiva v běžném životě

Forma vyučovací hodiny: opakovací hodina

Vyučovací metody: motivační, fixační, klasifikační

Organizační forma: individuální a skupinová práce

Klíčové kompetence: kompetence k učení, sociální a personální, komunikativní

Pomůcky: seznamy s cenami zboží⁵, kartičky – nákupní seznam⁶, volný list papíru na výpočet, papírové bankovky, Logico, elektronická násobilka, barevná matematika

⁴ Obrázek č. 6 - Přílohy

⁵ Obrázek č. 7 a obrázek č. 8 - Přílohy

⁶ Obrázek č. 9 - Přílohy

Průběh hodiny:

Úvodní část: 10 minut (společná)

- Zahájení – uvítání dětí, seznámení s plánem hodiny
- Motivace – hra „Nakupování v obchodě“ – praktické využití znalosti násobilky v běžném životě

Na přístupném místě ve třídě rozmístit seznam zboží v jednotlivých obchodech s cenami jednotlivých výrobků. Žákům rozdat kartičky s připraveným nákupním seznamem, papír na výpočty a bankovky (100 nebo 200 korun). Jejich úkolem je spočítat pomocí násobilky ceny za jednotlivé druhy zboží, položky sečíst a spočítat kolik korun jim bude vráceno z dané bankovky.

Hlavní část: 25 minut

- Řešení slovní úlohy z tabule (společná práce)
 - žáci si sami přečtou zadání, do školních sešitů vypracují společně s učitelem zápis a budou hledat řešení. Sami vypočítají, po kontrole výsledku učitelem zapíší odpověď.
- 3. ročník – samostatná práce v pracovním sešitě (doplňování správných výsledků do tabulky, řešení příkladů na násobení a dělení)
- 4. ročník (IVP) – výukový program na počítači, procvičování násobení a dělení, násobilkových spojů
(dostupné na <http://www.pripravy.estranky.cz/clanky/matematika/zabicky.html>)

Závěrečná část: 10 minut (společná)

- fixace učiva - volný výběr didaktických pomůcek a her: elektronická násobilka, tabulky Logico Piccolo⁷ – Čísla do 100, násobení a dělení, Dipo⁸ – zábavné procvičování násobení a dělení, karetní hry, pexesa a domina – činnosti individuální nebo ve dvojicích na podložkách, úklid didaktických pomůcek, podložek,
- zadání a vysvětlení domácího úkolu – barevná matematika (barevné vykreslování obrázku na základě vypočítaných výsledků)

⁷ Obrázek č. 11 - Přílohy

⁸ Obrázek č. 10 - Přílohy

Didaktická analýza vyučovací hodiny matematiky:

(zaměřeno na žáka s lehkým mentálním postižením)

Cílem vyučovací hodiny bylo procvičit násobení a dělení v oboru malé násobilky a přiblížit žákům praktické využití učiva v běžných životních situacích. Vyučovací hodina byla opakovací, navazovala tedy na již získané znalosti, vedla k procvičení a fixaci učiva.

Použité metody a formy:

Ve sledované vyučovací hodině byly střídány formy skupinové (úvodní motivační hra, v závěru hodiny potom při didaktických matematických hrách na podložkách), individuální (při procvičování učiva na počítači po vysvětlení a názorné ukázce výukového programu) a frontální práce (především při vysvětlení pravidel úvodní motivační hry, při řešení slovní úlohy, při zadání a vysvětlení domácího úkolu). Vyučovací hodina byla zahájena motivační hrou, jejímž cílem bylo navodit uvolněnou a přátelskou atmosféru, během níž si žáci zábavnou formou procvičovali požadované učivo. Nákupní seznamy byly připraveny v různých variantách (nižší a vyšší počty jednotlivých položek nákupu) tak, aby byla dána všem žákům možnost uspět. Během vyhledávání cen zboží žáci vzájemně komunikovali a spolupracovali. Přiložením bankovky k nákupnímu seznamu se hra více přiblížila realitě. Z vyučovacích metod byly uplatněny metody slovní: monologické – především při vysvětlování pravidel her, samostatné práce na počítači, zadání domácího úkolu, dialogické – při hledání řešení slovní úlohy, fixační a klasifikační (žák byl hodnocen průběžně slovně – pochvalou, v samostatné práci známkou - 1) Při společném řešení slovní úlohy byla práce vedena formou dialogu, který směřoval k vyvození zápisu úlohy. Žáci potom individuálně hledali vhodná řešení, která zapsali a vypočítali v pracovních sešitech. Následná kontrola byla vedena formou pochvaly nebo rady k opravě, poté si žáci zapsali správnou odpověď.

Pro samostatnou práci žáka s lehkým mentálním postižením bylo zvoleno procvičování daného učiva zábavnou formou na počítači. Program má veselou a líbivou grafiku (dětské motivy- zvířátka, vláček), žák volí jeden ze tří možných výsledků, správnost výběru je potvrzena zvukem a zapsáním výsledku do příkladu (vizuální paměť).

V závěrečné fázi vyučovací hodiny si žák zvolil karty s násobilkou a pracoval společně s dalšími 3 žáky ve skupině na podložkách. Po dokončení hry pracoval s didaktickou pomůckou Logico Piccolo, do níž se vkládají karty na procvičení daného učiva a otočením karty má žák možnost si sám zkontrolovat správnost svých odpovědí.

Výukové cíle byly splněny, podařilo se dodržet i přibližný časový harmonogram. Žák pracoval aktivně a s nadšením, zvláště v úvodní a závěrečné části hodiny. Chlapec je

v matematice velmi šikovný, ta je jeho oblíbeným předmětem stejně jako informatika. Má rád různé matematické soutěže, dosahuje v nich výborných výsledků a je tak rovnocenným partnerem ostatním žákům ve třídě. Získává tak potřebné sebevědomí, respekt u spolužáků a možnost být úspěšný. Zvládá většinu učiva jako žáci běžného 3. ročníku, je však nutné vzhledem ke kratší koncentraci a únavě častější střídání činnosti v kratších úsecích, poskytnout mu možnost krátkého odpočinku (např. rozdáním sešitů nebo pověřením drobnějšími úkoly) a uplatňovat další speciálně pedagogické postupy.

4.3 Použité metody, shrnutí

V praktické části bakalářské práce bylo využito studia odborné literatury, metody didaktické analýzy vyučovacích hodin a metody pozorování žáka.

První část vymezuje obsahy základního vzdělávání žáka s lehkou mentální retardací na 1. stupni základní školy a je zaměřena na odlišnosti ve vztahu k obsahu vzdělávání žáků na běžné základní škole.

Druhá část zahrnuje zpracování příprav na 3 vyučovací hodiny, v nichž je současně vzděláván žák s lehkou mentální retardací (4. ročník) a žáci 3. ročníku. Ke každé z hodin je vypracována didaktická analýza hodiny se zaměřením na uplatňování speciálně pedagogických postupů, výběr vyučovacích metod a organizačních forem, využití didaktických pomůcek.

Ze srovnání analyzovaných hodin vyplývají značné rozdíly v zapojení žáka s LMP do společných aktivit v jednotlivých vyučovacích hodinách. V hodině pracovních činností pracoval žák po celou dobu stejně jako další žáci. Uplatněny byly obecně platné didaktické prostředky jako např. motivace činnosti, názornost, kontrola pochopení zadaného úkolu, pochvala apod. bez větších rozdílů u všech žáků.

V hodinách matematiky a českého jazyka se výrazně projevíly značné rozdíly v úrovni schopností a možností žáka. V matematice jsou jeho znalosti a vědomosti na vysoké úrovni, ve většině vyučovacích hodin je možné využít stejného vzdělávacího obsahu (vzhledem k zařazení žáka s LMP do nižšího ročníku). Tím se otevírá možnost k vysoké míře zapojení do kolektivu, dává mu možnost zažít úspěch a získat sebedůvěru, získat respekt u spolužáků. I zde je však nutné využívat některé speciálně pedagogické postupy, jako např. motivaci, názornost, střídání činností, relaxační chvílky, kratší cvičení aj. ve větší míře než u žáků běžné třídy. V českém jazyce je úroveň schopností žáka nižší, tím se zužuje i možnost společné práce s ostatními žáky, která je limitována rozdílem ve vzdělávacím obsahu dané

vyučovací hodiny. Frontální či skupinovou práci lze uplatnit jen omezeně v hodinách, kde se vzdělávací obsah přibližuje.

V hodinách českého jazyka a matematiky byla častěji využita hra jako jedna z forem práce. Je významným motivačním prvkem ve výuce, plní i funkci diagnostickou. Učitel tímto nenásilným způsobem může zjistit úroveň znalostí a dovedností žáka v dané oblasti, či případné nedostatky. Při hře také žáci pracují ve dvojicích nebo skupinkách, komunikují, spolupracují a vytvářejí si sociální vazby.

Ve všech analyzovaných vyučovacích hodinách byla důležitým prvkem motivace veškerých činností, pozitivní naladění žáka, kladná zpětná vazba a pochvala. Samozřejmostí by měla být tolerance pomalejšího pracovního tempa, jasné vysvětlení samostatné práce a kontrola pochopení zadaného úkolu, názornost a využívání demonstračních předmětů, didaktických pomůcek, střídání činností a zařazování relaxačních chvil, využití zrakového, taktilního a sluchového vnímání, co největší možná míra zapojení žáka do společných činností a vhodný způsob klasifikace (po dohodě s rodiči) – např. kombinace slovního hodnocení během výuky a známky.

Úspěšnost vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením na běžné škole je podmíněna zajištěním uvedené nezbytné speciálně pedagogické podpory, jejíž obsah a rozsah je stanoven v Individuálním vzdělávacím programu na základě speciálněpedagogické, příp. psychologické diagnostiky.

ZÁVĚR

V bakalářské práci jsem se zabývala vzděláváním žáků s lehkým mentálním postižením v běžných základních školách. Cílem bylo popsat specifika vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a ukázat možné didaktické přístupy k jejich vzdělávání na konkrétních vyučovacích hodinách na 1. stupni základní školy. V teoretické části práce jsem se zaměřila na teoretická východiska tohoto problému, na vymezení základních pojmů: mentální retardace, integrace, zabývala jsem se teorií výchovy a vzdělávání žáků s mentálním postižením a popsala jsem didaktické zásady a metody a formy vyučování. V praktické části jsem vymezila obsah jednotlivých vzdělávacích oblastí, zpracovala přípravy na jednotlivé vyučovací hodiny, a v následné didaktické analýze jsem se zaměřila na uplatňování speciálně pedagogických postupů, vhodný výběr vyučovacích metod a organizačních forem a využití didaktických pomůcek.

Při vzdělávání žáka s lehkou mentální retardací na běžné základní škole je nutné vytvořit takové podmínky pro jeho vzdělávání, které by respektovaly zvláštnosti jeho osobnosti a umožnily mu rozvinout v co nejvyšší míře svoje schopnosti. Nezbytným předpokladem je uplatnění individuálního přístupu k žákovi, ve kterém může výrazně pomoci především menší počet žáků ve třídě a využití služeb asistenta pedagoga. Současná ekonomická situace některých škol však bohužel využití těchto podpůrných opatření neumožňuje.

S respektováním odlišností v chování, myšlení a prožívání žáků s mentálním postižením také úzce souvisí uplatňování didaktických metod, didaktických zásad a přístupů. Ty se sice nijak zásadně neliší od těch, které jsou užívány na běžné základní škole, ale rozdíl je především v míře a četnosti jejich použití, např. zásada názornosti. Velkou roli ve vzdělávání žáků s mentálním postižením mají i další speciálněpedagogické postupy: motivace, častější využití různých didaktických her a didaktických pomůcek, střídání činností, zařazování relaxačních chviliek, propojení získaných poznatků a vědomostí s praktickým využitím aj. Vhodnému začlenění těchto postupů do výuky musí předcházet předchozí důkladná příprava učitele na vyučovací hodinu, která vychází ze vzdělávacího cíle a zohledňuje schopnosti a možnosti žáka. Učitel by také měl hledat možnosti a způsoby, jak žáka s mentálním postižením zapojit do společných aktivit ve výuce tam, kde to umožní podobné téma vyučovací hodiny. Předěšlo by se tím možným situacím, kdy je sice žák vzděláván společně s intaktními spolužáky, ale pracuje separovaně s pomocí asistenta pedagoga.

Osoby s mentálním postižením tvoří nejpčetnější skupinu mezi všemi lidmi se zdravotním postižením. Její významnou částí jsou žáci s lehkou mentální retardací, jejichž obtíže se často projevují právě až při nástupu do základní školy, kdy nezvládají nároky, které na ně klade škola. Dříve mohli být tyto žáci přeřazeni do jiné školy i bez souhlasu rodičů. Nyní, na základě vyšetření, následné diagnostiky a doporučení ze školských poradenských zařízení (speciálně pedagogických center a pedagogicko- psychologických poraden), jsou zařazeni mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a mohou být vzděláváni ve škole praktické či speciální, nebo formou individuální či skupinové integrace do běžné základní školy. Když zvážíme fakt, že značná část speciálně pedagogických center pracuje právě při školách praktických a speciálních, a někteří odborníci působí současně i na těchto školách, nabízí se otázka, zda je toto propojení vhodným řešením.

Právo zvolit další způsob vzdělávání těchto žáků však mají rodiče. Jejich rozhodování o možnosti vzdělávání dítěte s mentálním postižením na běžné škole ovlivňuje řada faktorů. Jedním z nich může být skutečnost, že mentální postižení svého dítěte chápou jako selhání, mohou mít obavy z reakce a posměchu okolí, velký význam má často také vzdálenost praktické či speciální školy od místa bydliště. K obavám z integrace dítěte v běžné škole je může vést nejistota, jak dítě zvládne vzdělávání na běžné škole a jak bude přijímáno svými spolužáky a pedagogy. Úspěšné začlenění závisí nejen na samotném žákovi a jeho připravenosti, ale i na učiteli, který žákům situaci přiměřeně vysvětlí tak, aby nedocházelo k negativním reakcím nebo posměškům. Výhodou může být skutečnost, že žáci zpravidla pocházejí ze stejného bydliště, vzájemně se znají a stýkají se i mimo školu. Zde je důležitá spolupráce s rodiči nejen integrovaného žáka, ale také s rodiči intaktních žáků. Zvládnutí situace je přínosem nejen pro žáka s mentálním postižením, ale má pozitivní vliv i na spolužáky, kteří se tak naučí vzájemnému respektu, vnímat odlišnosti jiných, přijímat je a pomáhat jim, a rozvíjet tak vlastní morální vlastnosti a postoje.

Seznam příloh

Obrázky č. 1 – 5 Tvrdé souhlásky – vlastní prezentace (Český jazyk)

Obrázek č. 6 Stromek štěstí – hotové výrobky (Pracovní činnosti)

Obrázek č. 7 Hra na obchod – ceník Potravin (Matematika)

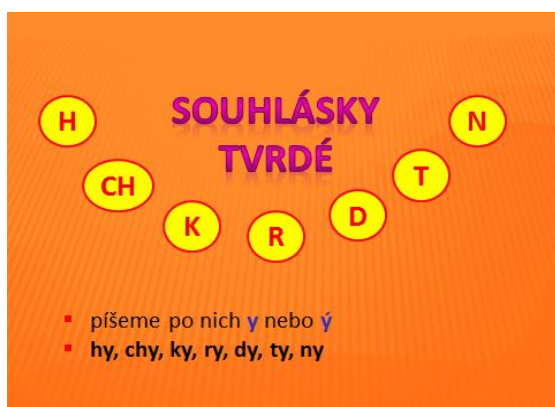
Obrázek č. 8 Hra na obchod – ceník Papírnictví (Matematika)

Obrázek č. 9 Hra na obchod – nákupní seznamy (Matematika)

Obrázek č. 10 Dipo – didaktická učební pomůcka (Matematika)

Obrázek č. 11 Logico Piccolo – didaktická učební pomůcka (Matematika, Český jazyk)

Přílohy:



Obrázek č. 1 – Tvrdé souhlásky

Zdroj: autor



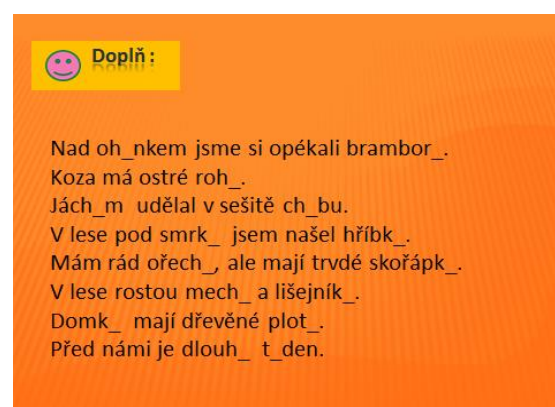
Obrázek č. 2 – Tvrdé souhlásky

Zdroj: autor



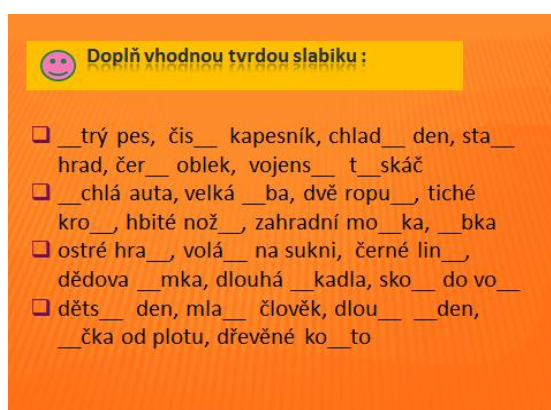
Obrázek č. 3 – Tvrdé souhlásky

Zdroj: autor



Obrázek č. 4 – Tvrdé souhlásky

Zdroj: autor



Obrázek č. 5 – Tvrdé souhlásky

Zdroj: autor



Obrázek č. 6 – Stromky štěstí – hotové výrobky

Zdroj: autor

POTRAVINY

CENÍK - POTRAVINY	
Rohlík 2 Kč	Máslo..... 30 Kč
Chleba 25 Kč	Tavený sýr..... 12 Kč
Mléko 1 litr..... 15 Kč	Bonbóny..... 15 Kč
Vajíčko 3 Kč	Lizátka 2 Kč
Jogurt..... 9 Kč	Nanuk 11 Kč
Čaj..... 16 Kč	Brambůrky..... 25 Kč
Sůl 1 kg..... 5 Kč	Tyčinky..... 8 Kč
Cukr 1 kg 20 Kč	Jablka 1 kg..... 20 Kč
Mouka 1 kg... 11 Kč	Banány 1 kg... 25 Kč
Koláč 8 Kč	Brambory 1kg... 10 Kč
Olej..... 25 Kč	

Obrázek č. 7 – Hra na obchod

Zdroj: autor

PAPÍRNICTVÍ

ŠKOLNÍ POTREBY	
Sešit 9 Kč	Lepidlo 12 Kč
Pero 20 Kč	Nůžky 14 Kč
Tužka 5 Kč	Kružítko 35 Kč
Pastelky 35 Kč	Ořezávkátka 8 Kč
Barvy 50 Kč	Fixy 25 Kč
Tempery 90 Kč	Voskovky 12 Kč
Obal 2 Kč	Pouzdro 120 Kč
Guma 3 Kč	Pytlík na cvičky..... 50 Kč
Deníček 4 Kč	Batůžek 250 Kč
Pravítko 15 Kč	Aktovka 850 Kč
Zmizik 10 Kč	

Obrázek č. 8 – Hra na obchod

Zdroj: autor



Obrázek č. 9 – Hra na obchod - nákupní seznamy

Zdroj: autor



Obrázek č. 10 – Dipo – didaktická učební pomůcka (násobení a dělení)

Zdroj: autor



Obrázek č. 11 – Logico Piccolo – didaktická učební pomůcka

Zdroj: autor

Použitá literatura

BAJO, Ivan a Štefan VAŠEK. *Pedagogika mentálne postihnutých: psychopédia*. 1. vyd. Bratislava: Sapiaientia, 1994, 251 s. ISBN 80-967-1801-0.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2008, 205 s. ISBN 978-807-3870-140.

Integrativní školní (speciální) pedagogika: základy, teorie, praxe. Vyd. 2. Editor Marie Vítková. Brno: MSD, 2004, 248 s. ISBN 80-866-3322-5.

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2003, 104 s. ISBN 80-210-3123-9.

MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. 1. vyd. Praha: Stát. pedagog. nakl., 1975, 324 s. ISBN 14-380-75.

NOVOTNÁ, Marie a Marta KREMLIČKOVÁ. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele: (setkání speciálněpedagogická, sociálněpedagogická a pedagogickodiagnostická)*. 1. vyd. Praha: SPN, 1997, 115 s. ISBN 80-859-3760-3.

RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 313 s. Učebnice (UP Olomouc). ISBN 80-244-1475-9.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006, 198 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-736-7060-7.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: VŠCHT, 2005, 290 s. ISBN 80-708-0573-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997, 88 s. ISBN 80-718-4487-X.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008, 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 430 s. ISBN 80-246-1074-4.

VALENTA, M. a O. KREJČÍŘOVÁ. *Psychopedie: kapitoly z didaktiky mentálně retardovaných*. Vyd. 1. Olomouc: Netopejr, 1997, 193 p. ISBN 80-902-0579-8.

VALENTA, M. a O. MULLER. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. 4., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2009, 366 s. ISBN 978-807-3201-371.

KAPRÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 139 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8887-2.

MERTIN, Václav. *Individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-032-4.

Internetové zdroje:

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (Cit. 1-6-2014). Dostupné na www: <<http://www.msmt.cz>>.

Školský zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. (Cit. 8-11-2013). Dostupné na www: <<http://www.msmt.cz>>.

Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. (Cit. 11-11-2013). Dostupné na www: <<http://www.msmt.cz>>.

Vyhláška 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. (Cit. 11-11-2013). Dostupné na www: <<http://www.msmt.cz>>.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Dagmar Trčková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. PaedDr. Olga Krejčířová, Ph.D., Mgr. Oldřich Müller, Ph.D.
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Didaktické přístupy k žákům s lehkou mentální retardací na základní škole
Název v angličtině:	Didactic attitudes to pupils with mild mental retardation at primary school
Anotace práce:	Bakalářská práce je zaměřena na problematiku vzdělávání žáka s lehkou mentální retardací na základní škole. V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy, legislativní rámec integrace, specifika osobnosti žáka s mentální retardací, složky výchovy. Dále charakterizuje didaktické zásady, didaktické metody, formy vyučování a využití didaktických pomůcek. Praktická část se věnuje obsahu základního vzdělávání žáka s lehkou mentální retardací, zpracování příprav a následné analýze jednotlivých vyučovacích hodin se zaměřením na uplatňování speciálně pedagogických postupů.
Klíčová slova:	Mentální retardace, integrace, individuální vzdělávací plán, didaktika, didaktické zásady, didaktické metody
Anotace v angličtině:	The bachelor work is dealing with problems with education of pupil with mild mental retardation in the elementary school. The theoretical part delimits basic terms, legislative terms of integration, personal specifics of the pupil with the mental retardation and education segments. Than it characterizes didactical principles, methods , education forms and use of the didactical teaching aids. The practical part is focused on the content of elementary education of pupil with mild mental retardation. That part describes a preparation processing and consequent analyse of the lessons focusing on the special didactical procedures.
Klíčová slova v angličtině:	Mental retardation, integration, individual education plan, didactics, didactic principles, didactic methods

Přílohy vázané v práci:	Ilustrace
Rozsah práce:	49 stran
Jazyk práce:	čeština