



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI  
Fakulta přírodovědně-humanitní  
a pedagogická



# Sociální dovednosti žáků s mentálním postížením

## Diplomová práce

*Studijní program:* N7506 – Speciální pedagogika  
*Studijní obor:* 7506T002 – Speciální pedagogika  
*Autor práce:* **Mgr. Lenka Michalíková**  
*Vedoucí práce:* PhDr. Jana Kadavá





TECHNICAL UNIVERSITY OF LIBEREC  
Faculty of Science, Humanities  
and Education



# Social Skill of Students with Mental Disability

## Master thesis

*Study programme:* N7506 – Special Education  
*Study branch:* 7506T002 – Special Education  
*Author:* **Mgr. Lenka Michalíková**  
*Supervisor:* PhDr. Jana Kadavá



Technická univerzita v Liberci  
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická  
Akademický rok: 2015/2016

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Mgr. Lenka Michalíková**  
Osobní číslo: **P15000428**  
Studijní program: **N7506 Speciální pedagogika**  
Studijní obor: **Speciální pedagogika**  
Název tématu: **Sociální dovednosti žáků s mentálním postižením**  
Zadávající katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

### Z á s a d y   p r o   v y p r a c o v á n í :

Cíl diplomové práce: Zpracovat metodiku rozvoje sociálních dovedností u žáků s mentálním postižením pro pedagogické pracovníky

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

Metody: Případová studie, pozorování, rozhovor, dotazník.



Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z., 2013. Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem (Pro děti předškolního věku a pro děti se sníženými rozumovými schopnostmi). 1. vyd. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-905576-2-8.

ČERNÁ, M., 1995. Kapitoly z psychopedie. Přepřac. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-899-7.

ČERNÁ, M., a kol., 2008. Česká psychopedie. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1565-3

JACOBS, D. S., BETTS, D. E., 2013. Návčik sebeobsluhy a sociálních dovedností u dětí s autismem. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0498-5.

PIPEKOVÁ, J., 2006. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 2., rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-120-0.

PŘINOSILOVÁ, D., 2004. Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky a její využití v praxi speciální pedagogiky. 2. vyd. Brno: MU. ISBN 80-210-3354-1.

STRAUSSOVÁ, R., KNOTKOVÁ, M., MÁTLOVÁ, I., 2011. Obrázkový slovník sociálních situací pro děti s PAS. 1. vyd. Praha: Apla. ISBN 978-80-254-9477-6.

ŠVARCOVÁ, I., 2011. Mentální retardace. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-889-0.

VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M., a kol., 2012. Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3829-1

VÍTKOVÁ, M., 2004. Integrativní speciální pedagogika. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-071-9.

Vedoucí diplomové práce:

**PhDr. Jana Kadavá**


Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:


**22. dubna 2016**

Termín odevzdání diplomové práce:

**29. dubna 2017**

  
prof. RNDr. Jan Pícek, CSC.  
děkan



  
PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th.D, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 22. dubna 2016



## Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

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

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

## Poděkování

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Janě Kadavé za odborné vedení mé diplomové práce, vstřícnost, ochotu a cenné rady, které mi během psaní této práce poskytla.

## Anotace

Pedagogové běžných základních škol se věnují rozvoji sociálních dovedností mentálně postižených žáků méně než pedagogové základních školy zřízených podle § 16. Důvodem jsou jiné priority při vzdělávání a neznalost metodiky rozvoje sociálních dovedností. Ve své práci se budu zabývat průzkumem uplatňování nácviků sociálních dovedností jak ve školách běžných při integraci mentálně postiženého žáka, tak ve školách speciálních. Výčtem rozmanitých možností práce s mentálně postiženým žákem v oblasti osvojování si sociálních dovedností bych ráda poukázala na možné uplatnění těchto metod i učiteli běžných základních škol.

## Klíčová slova

Sociální dovednosti - mentální postižení - běžná základní škola – škola zřízená podle § 16 – speciální základní škola – pedagog – metodika – vzdělávání

## Annotation

Educators of normal elementary schools pursue to develop social skills of mentally disabled pupils less than teachers of elementary school established under § 16. The reasons for this are other priorities in education and unfamiliarity with the methodology of the development of social skills. In my work I deal with the survey of application social skills training not only in schools common in the integration of mentally handicapped pupils, but also in special schools. By listing a variety of options in how to work with mentally handicapped students to help them acquire social skills, I would like to point out the possible application of these methods also for teachers of normal elementary schools.

## Key words

Social skills - mental disability - ordinary elementary school - a school established under § 16  
- Special primary school – educator/teacher - Methodology - education



## OBSAH

Úvod .....	11
1. Jedinec s mentální retardací .....	12
1.1. Vymezení pojmu mentální retardace .....	12
1.2. Etiologie a klasifikace mentální retardace .....	14
1.3. Diagnostika mentální retardace .....	18
2. Socializace .....	20
2.1. Vysvětlení pojmu socializace .....	20
2.2. Fáze a etapy socializace .....	22
2.3. Stupně socializace .....	23
2.4. Socializace osob s mentálním postižením .....	25
2.4.1. Komunikace jako součást sociálních dovedností .....	28
2.4.2. Škola jako důležitý činitel v socializaci .....	29
2.4.3. Možnosti podpory socializace jedinců s mentální retardací .....	35
2.4.4. Profesionální příprava mentálně postižených jedinců .....	42
2.4.5. Pracovní uplatnění MP jedinců .....	44
3. Výzkum .....	45
3.1. Cíle a výzkumné otázky .....	45
3.2. Hypotézy .....	46
3.3. Metodologie výzkumného šetření .....	46
3.4. Vlastní výzkumné šetření .....	47
3.4.1. Charakteristika respondentů jako výzkumného vzorku .....	47
3.4.2. Průběh výzkumného šetření .....	47
3.4.3. Komparace výsledků dotazníkového šetření .....	48
3.4.4. Dotazníkové šetření mezi rodiči MP jedinců .....	66
3.4.5. Polostrukturované rozhovory .....	70
3.4.6. Klinická kasuistika chlapce Pavla se středně těžkou mentální retardací .....	91
3.4.7. Pozorování .....	93
3.5. Výsledky výzkumu ve vztahu k výzkumným otázkám .....	101
3.6. Metodika práce s žákem s MP .....	106
Závěr .....	117
Seznam použitých zdrojů .....	119
Seznam příloh .....	121

## Seznam grafů

GRAF 1: Počet žáků ve třídě v běžné škole.....	45
GRAF 2: Počet žáků ve třídě v ZŠ podle § 16.....	45
GRAF 3: Stupeň mentálního postižení běžná škola.....	46
GRAF 4: Stupeň mentálního postižení ZŠ podle § 16.....	46
GRAF 5: Přínos integrace do běžných typů škol běžná škola .....	49
GRAF 6: Přínos integrace do běžných typů škol ZŠ podle § 16.....	49
GRAF 7: Přínos integrace do běžných typů rodiče .....	49
GRAF 8: Čas přípravy do školy běžná škola .....	51
GRAF 9: Čas přípravy do školy ZŠ podle § 16. ....	51
GRAF 10: Čas přípravy do školy rodiče .....	51
GRAF 11: Navazování kamarádských vztahů běžná škola.....	52
GRAF 12: Navazování kamarádských vztahů ZŠ podle § 16.....	52
GRAF 13: Navazování kamarádských vztahů rodiče běžná škola.....	52
GRAF 14: Navazování kamarádských vztahů rodiče ZŠ podle § 16.....	52
GRAF 15: Zájem o komunikaci s žákem s MP běžná škola.....	54
GRAF 16: Zájem o komunikaci s žákem s MP ZŠ podle § 16.....	54
GRAF 17: Zájem o komunikaci s žákem s MP rodiče běžná škola.....	54
GRAF 18: Zájem o komunikaci s žákem s MP rodiče ZŠ podle § 16.....	54
GRAF 19: Samostatná práce       běžná škola .....	56
GRAF 20: Samostatná práce       ZŠ podle § 16 .....	56
GRAF 21: Návčky sociálních dovedností v ŠVP běžná škola .....	57
GRAF 22: Návčky sociálních dovedností v ŠVP ZŠ podle § 16 .....	57
GRAF 23: Představy o vzdělávání škola x rodiče běžná škola .....	58
GRAF 24: Představy o vzdělávání škola x rodiče ZŠ podle § 16 .....	58
GRAF 25: Představy o vzdělávání škola x rodiče - rodiče běžná škola .....	58
GRAF 26: Představy o vzdělávání škola x rodiče - rodiče ZŠ podle § 16 .....	58
GRAF 27: Formy výuky běžná škola.....	59
GRAF 28: Formy výuky ZŠ podle § 16 .....	59
GRAF 29: Cíle výuky běžná škola .....	60
GRAF 30: Cíle výuky ZŠ podle § 16 .....	60
GRAF 31: Ovlivnění sociálního klimatu ve třídě běžná škola .....	61
GRAF 32: Ovlivnění sociálního klimatu ve třídě rodiče ZŠ podle § 16 .....	61
GRAF 33: Podmínky pro rozvoj sociálních dovedností běžná škola .....	62
GRAF 34: Podmínky pro rozvoj sociálních dovedností ZŠ podle § 16 .....	62
GRAF 35: Oporou při řešení otázek rozvoje .....	63
GRAF 36: Trávení volného čas mimo domov .....	65
GRAF 37: Návčky sociálních dovedností v domácím prostředí .....	65
GRAF 38: Rozvoj sociálních dovedností ve škole.....	66

## Seznam použitých zkratek

AJ	–	anglický jazyk
CJ	–	český jazyk
HV	–	hudební výchova
IVP	–	individuálně vzdělávací plán
LMP	–	lehké mentální postižení
Ma	–	matematika
MP	–	mentální postižení
MR	–	mentální retardace
MŠMT	–	ministerstvo školství a tělovýchovy
NNO	–	nestátní nezisková organizace
PC	–	personal computer = osobní počítač
PO	–	podpůrná opatření
PPP	–	pedagogicko-psychologická poradna
PŠD	–	povinná školní docházka
RVP PV	–	rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZŠS	–	rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální
RVP ZV	–	rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SMP	–	středně těžké mentální postižení
Sms	–	Short message service = Služba krátkých textových zpráv
SPC	–	speciálně pedagogické centrum
Spec. ped.	–	speciálně pedagogická
SŠ	–	střední škola
SVP	–	speciálně vzdělávací potřeby
ŠPZ	–	školské poradenské zařízení
ŠVP	–	školní vzdělávací program
ZŠ	–	základní škola
ZŠS	–	základní škola speciální
VŠ	–	vysoká škola

## Úvod

*„Žádné psychologické téma nezískalo v oblasti školství více pozornosti než inteligence. Není obtížné najít příčinu. Vymezíme-li inteligenci jako schopnost rozpoznávat vztahy a využívat jich při řešení problému, vidíme, že je málo oblastí formální školní práce dítěte, které by jí nebyly nějakým způsobem ovlivňovány. K tomu připojme skutečnost, že vysoká či nízká inteligence velkou měrou předurčuje budoucí společenské a pracovní postavení.“*

*(Fontana 2014, s.102)*

Diplomová práce je členěna na teoretickou a výzkumnou část. V teoretické části se práce zabývá vymezením pojmu mentální retardace, její etiologií a klasifikací, diagnostikou mentální retardace, socializací osob s mentálním postižením, zdůrazněním vlivu rodinného prostředí a vzdělávacího systému v procesu socializace mentálně postiženého jedince, jejich možnou podporou a uplatněním na trhu práce. Závěr teoretické části diplomové práce věnuji podpoře při uplatnění na trhu práce a spolupráci s různými nadacemi a občanskými společnostmi, které těmto jedincům pomáhají se začleněním do společnosti.

Třetí kapitolu tvoří výzkumné šetření zaměřené na rozvoj sociálních dovedností. Ve své diplomové práci se budu zaměřovat na zjištění možností rozvoje sociálních dovedností u jedinců s mentálním postižením v různém prostředí s odlišnými formami podpory.

Zvolen byl kvalitativní výzkum zpracovaný jednak pomocí metody případové studie a pozorování, a jednak pomocí dotazníků a rozhovorů s rodiči a učiteli žáků s mentálním postižením různých stupňů jak běžných základních škol, tak škol zřízených podle § 16 a speciálních škol a rozhovorů s odborníky pracujícími s touto cílovou skupinou.



# 1. Jedinec s mentální retardací

## 1.1. Vymezení pojmu mentální retardace

Pojem mentální retardace má svůj původ v latině a v překladu znamená opožděnost rozumového vývoje. Samotný pojem mentální retardace je však používán mnohdy velmi nejednoznačně. Zatímco zdravotnická oblast používá termín mentální retardace jako synonymum pro mentální postižení, tak pro pedagogické a poradenské pracovníky má odlišný význam. Terminologický a výkladový slovník speciální pedagogiky (Vašek a kol. 1993 in Valenta, Michalík, Lečbych 2012) vymezují mentální postižení jako zastřešující pojem používaný v pedagogické dokumentaci a ve školství, který orientačně zahrnuje prakticky všechny jedince s IQ pod 85, tedy osoby s mentální retardací (IQ pod 70) a osoby nacházející se v tzv. hraničním pásmu mentální retardace (IQ 85-70) (Valenta, Michalík, Lečbych 2012). „Širší pojetí mentálního postižení ve školství pomáhá zejména žákům, kteří mají oslabeny kognitivně – sociální schopnosti a nevládají tudíž nároky běžné školy, a přitom nejsou mentálně retardováni“. (Valenta, Michalík, Lečbych 2012, s. 30) Při vzdělávání na běžných typech škol je třeba žákům s MR nastavit prostřednictvím školských poradenských zařízení podpůrná opatření, která specifikují oblasti, ve kterých žák potřebuje podporu. (Valenta, Michalík, Lečbych 2012)

V odborné literatuře nacházíme i mnohé další termíny, a to nejen ty, které přestaly být díky své pejorativnosti používány (např. idiot, dement, kretén, duševně zaostalý), ale i vztahující se k době vzniku mentální retardace jako je pojem oligofrenie. S termínem oligofrenie se setkáváme v souvislosti s mentální retardací diagnostikovanou do 2 – 3 let života jedince, demence pak označuje stav, kdy došlo k úbytku rozumových schopností a tudíž snížení IQ pod 70 po 2. - 3. roce života jedince (Černá 2008)

Od druhé poloviny 20. století se stále více zdůrazňuje fakt, že člověk s postižením je v první řadě lidská bytost s veškerými přiznanými právy na plnohodnotný život ve společnosti, a až na druhém místě je jejich postižení. Proto se začala používat terminologie jedinec s mentálním postižením, s mentální retardací.

Osoby s mentální retardací nelze vymezit jako homogenní skupinu. Tito lidé se od sebe vzájemně velmi liší v mnoha směrech. Mají jednak své osobnostní zvláštnosti, které se podílejí na celkové charakteristice daného jedince (stejně jako u intaktních jedinců), a jednak mají různé odchylky v psychických procesech jako je vnímání, paměť, pozornost, myšlení, ale i

emocionalita a volní vlastnosti. To vše se také odvíjí od hloubky postižení, od věku jedince. Míra odlišnosti závisí také na podnětnosti sociálního prostředí. Každý jedinec s mentální retardací má své specifické projevy. Je nutné také zdůraznit skutečnost, že realizace jejich schopností je ve srovnání s populací nepostižených mnohem náročnější (Černá 2008).

V současné době můžeme nalézt mnoho různých definic. Jejich znění vždy vychází z účelu, kterému má definice sloužit. Má-li sloužit k přiznání nároku na nějakou výhodu např. sociální dávku, bude obsahovat jedno kritérium hodnotící negativní odchylku od normy. Má-li sloužit k vymezení oblasti a míry potřebné podpory, pak bude obsahovat více hodnotících kritérií.

Příkladem takové definice orientované na praktickou podporu jedince je definice Americké asociace pro mentální postižení (AAMR).

#### Znění aktualizované definice AAMR z roku 2002:

„Mentální retardace je snížená schopnost (= disability) charakterizovaná výraznými omezeními v intelektových funkcích a také v adaptačním chování, což se projevuje ve schopnosti myslet v abstraktních pojmech, a v sociálních a praktických adaptačních dovednostech“ (Černá 2008).

#### „Definice mentální retardace podle MKN 10 (2000):

*Mentální retardace je stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován především narušením schopností projevujících se v průběhu vývoje a podílejících se na celkové úrovni inteligence. Jedná se především o poznávací, řečové, motorické a sociální dovednosti. Mentální retardace se může vyskytnout s jakoukoliv jinou duševní, tělesnou či smyslovou poruchou anebo bez nich. Jedinci s mentální retardací mohou být postižení celou řadou duševních poruch, jejichž prevalence je tři až čtyřikrát častější než v běžné populaci. Adaptivní chování je vždy narušeno, ale v chráněném sociálním prostředí s dostupnou podporou nemusí být toto narušení u jedinců s lehkou mentální retardací nápadné“ (Valenta, Michalík, Lečbých 2012, s.32).*

#### „Definice mentální retardace podle M. Dolejšího:

*Mentální retardace je vývojová porucha integrace psychických funkcí různé hierarchie s variabilní ohraničeností a celkovou subnormální inteligencí, závislá na některých z těchto činitelů: nedostatečných genetických vloh; porušeném stavu anatomicko-fyziologickém a funkce mozku a jeho zrání; nedostatečném nasycování základních psychických potřeb dítěte vlivem deprivace senzorické, emoční a kulturní, deficitním učením, zvláštnostech vývoje motivace,*

*zejména negativních zkušenostech individua po opakovaných stavech frustrace i stresu, na typologických zvláštnostech vývoje osobnosti“ (Vítková a kol. 2004, s. 293).*

Deficitní rozvoj rozumových schopností způsobuje sekundárně i postižení dalších schopností týkajících se celé osobnosti jedince s MR.

Mentální postižení je často majoritní společností vnímáno jako nejhorší handicap, protože se promítá jak do komunikace, tak do celkových projevů chování. To je důvodem, proč bývají tito jedinci ostatními odmítáni a tím jsou vlastně omezováni ve společenském životě (Vágnerová 2008).

## **1.2. Etiologie a klasifikace mentální retardace**

Podle Černé nelze i přes stále se zlepšující možnosti diagnostiky jednoznačně určit příčinu vzniku mentálního postižení. Faktorů, které se mohou podílet na vzniku tohoto postižení je mnoho a mohou se i navzájem kombinovat. Na vznik mentální retardace mají vliv jak jevy biologické, tak sociální. Původní obraz mentálního postižení může být pozměněn pozitivně i negativně vlivem podnětného či nepodnětného sociálního prostředí a životních zkušeností (Černá 2008, s. 84). Určení příčiny mentální retardace je pravděpodobnější u hlubších stupňů postižení. Čím je stupeň lehčí, tím je možnost zjištění příčiny složitější. Etiologie mentálního postižení má mnoho proměnných; je stejně komplikovaná jako jeho symptomatologie. Na vznik tohoto specifického psychického stavu, vykazujícího se významně sníženou inteligencí (vyžadujícího společenskou podporu), má vliv mnoho faktorů. Mluvíme o faktorech endogenních (vnitřní) a exogenních (vnější), o postižení vrozeném či získaném. V závislosti na době vzniku se rozlišují faktory prenatální (před porodem), kde hraje významnou roli působení dědičných tzv. hereditárních faktorů, perinatální (působícím během porodu a krátce po něm) a postnatálním (působícím v průběhu života). Do dědičných faktorů působících v prenatálním období řadíme zejména geneticky podmíněné poruchy, především metabolické (například fenylketonurie, galaktosémie, homocyststiniurie apod.), ale rovněž tzv. specifické genetické poruchy – jejich největší skupinu tvoří syndromy způsobené změnou počtu chromozómů, dále pak narušení struktury chromozómů a genové mutace, infekce matky a další faktory (Valenta, Michalík, Lečbých 2012).

*„Tyto patologické vlivy v mnoha případech postupně vedou (na úrovni psychických schopností) k lehkým intelektovým deficitům nebo až k těžké mentální retardaci. V prenatálním období lze*

*také zaznamenat skutečnost, kdy dítě dědí po rodičích jistou výkonnost, tedy i nedostatek vloh k určité činnosti“ (Valenta, Michalík, Lečbych 2012, s. 55).*

K vnějším tzv. exogením faktorům patří jednak již výše zmíněné infekce matky jako jsou zarděnky, plané neštovice, pohlavní choroby, různá virová a jiná onemocnění matky např. diabetes mellitus, ale i rentgenové záření, vliv drog a alkoholu, nevhodné léky.

Typickými vnitřními tzv. endogenními faktory jsou vedle dědičných poruch také mutagenní faktory (záření, dlouhodobé hladovění, chemické vlivy), způsobující mutaci genů, aberaci chromozómů či změny v jejich počtu.

Největší skupinu v etiologii mentální retardace tvoří syndromy způsobené změnou počtu chromozómů, dále pak narušením struktury chromozómů a genovou mutací. K nejznámějším chromozomálním aberacím patří aberace numerické trizomie, monozomie. Nejznámější z nich je trizomie 21. chromozomu, známá jako Downův syndrom (Valenta, Michalík, Lečbych 2012).

### *Klasifikace*

Při klasifikaci mentální retardace se v současné době v České republice používá od 1.1.1993 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10). Podle Vítkové se při určování stupně mentální retardace vychází ze znalostí vývojové psychologie (Vítková 2004).

Při určování stupně mentální retardace se posuzuje více faktorů – struktura inteligence (krystalická, fluidní), adaptivní funkce a míra zvládnutí sociálních situací.

Lehká mentální retardace (dříve debilita) je vymezena inteligenčním kvocienem (IQ) 50-69. Vývoj jedinců s tímto stupněm mentálního postižení je celkově pomalejší ve srovnání s intaktní populací. Dospělí jedinci dosahují maximálně úrovně mentálního věku devět až dvanáct let. Jedinci s LMR jsou schopni účelně používat řeč, vést jednoduchou konverzaci, vývoj řeči je mírně opožděn, s chudší slovní zásobou. V oblasti sebeobsluhy jsou většinou samostatní a orientují se v praktických činnostech. Při vzdělávání potřebují podporu při zpracování teoretických informací, se čtením a psaním, největší problémy se objevují v matematice. Díky schopnosti osvojit si praktické dovednosti jsou mnohdy schopni se uplatnit na trhu práce. Jsou zařazováni na nekvalifikovaná či málo kvalifikovaná pracovní místa.



Při adekvátním zařazení a v odpovídajícím sociálně – kulturním kontextu nemusí lehký stupeň mentální retardace působit žádné vážnější problémy. Jejich uplatnění v životě však může narušovat zvýšená emoční labilita a sociální nezralost.

Jedinci s lehkou mentální retardací jsou snáze zařaditelní do intaktní společnosti, než jedinci se specifickými problémy, spadající do pásma středně těžké a těžké mentální retardace.

U jedinců s LMR se mohou v různé míře projevovat i přidružené vývojové vady (poruchy autistického spektra, epilepsie, tělesná postižení) (Švarcová 2006).

Do pásma středně těžké mentální retardace spadají jedinci s IQ 35, dříve používaný termín pro tyto jedince byl imbecil, který má již dnes pejorativní význam. Dospělí jedinci dosahují maximálně úrovně mentálního věku šest až devět let. Jedinci, spadající do tohoto pásma mají většinou více či méně sníženou schopnost dorozumívat se se svým okolím. S některými je možno komunikovat pomocí verbálního projevu a vést jednoduché rozhovory, řeč je ale většinou obsahově chudá. U některých se řeč nerozvine vůbec, ale mohou se naučit dorozumívat se pomocí alternativní či augmentativní komunikace.

V oblasti sebeobsluhy potřebují dopomoc dospělé osoby ne-li přímo fyzickou, tak alespoň formou verbálního vedení. Dovednosti v této oblasti jsou omezené. V rámci vzdělávání se i zde objevuje velká variabilita. Někteří žáci si s dopomocí speciálního pedagoga osvojí základy trivie. Pro lepší fungování těchto jedinců je dobré jak ve škole, tak v dalším životě uzpůsobovat zadávání úkolů. Většinou je třeba velké názornosti a strukturovanosti. S touto podporou jsou pak schopni vykonávat jednoduché práce. Protože je jejich pracovní uplatnění většinou spojeno s manuální prací, je dobré při jejich vzdělávání dbát na rozvoj těchto dovedností. Po fyzické stránce bývají většinou plně mobilní, není-li k mentálnímu postižení přidruženo ještě tělesné postižení či nějaké neurologické onemocnění např. epilepsie. Se středně těžkou mentální retardací se často pojí také poruchy autistického spektra. Mezi jedinci se SMR bývají často výrazné rozdíly v dosažených schopnostech.

U většiny středně těžce mentálně retardovaných je již možno zjistit organickou etiologii (Švarcová 2006).

Do pásma těžké mentální retardace spadají jedinci s IQ 20-34. Dospělí jedinci dosahují maximálně úrovně mentálního věku tři až šest let. Nejsou schopni vykonávat samostatně sebeobslužné úkony, výrazně je opožděn jejich psychomotorický vývoj již v předškolním věku.

Řeč se nevyvine, stagnuje na předřečové úrovni – vyluzování zvuků, křik, vzácně použijí jednotlivá slova. Poškození CNS způsobuje mimo jiné i poruchy motorických funkcí.

Přítomny bývají časté afektivní stavy, stereotypní pohyby, sebepoškozování a agrese (Valenta, Muller 2003).

Hluboká mentální retardace spadá do pásma IQ nižší než 20, dříve nazývaná idiocie. Dospělí jedinci dosahují mentálního věku pod tři roky. Tito jedinci vyžadují trvalou péči ve všech oblastech života. Postižena jsou jak motorická, tak sensorická centra CNS. Komunikace dosahuje maximálně úrovně porozumění jednoduchým požadavkům a nonverbálních odpovědí. Většinou jsou přidruženy těžké formy pervazivních poruch (Zvolský 1996 in Valenta, Muller 2003).

Dále jsou v odborné literatuře uváděny termíny „Jiná mentální retardace“ a „Nespecifikovaná mentální retardace“. Tyto kategorie se používají v případech, kdy není možno stanovit stupeň intelektové retardace obvyklými vyšetřovacími metodami kvůli přidruženým sensorickým nebo somatickým poškozením, např. u nevidomých, neslyšících, nemluvících, u jedinců s těžkými poruchami chování, osob s autismem či u těžce tělesně postižených osob nemáme dostatek dostupných informací potřebných pro zařazení do jedné z výše uvedených kategorií MR (Švarcová 2006).

Podle Černé již od počátku hledali psychologové metody, jak empiricky změřit odchylky od normálního intelektu. Již v roce 1895 francouzský psycholog Binet přichází s prvním standardizovaným testem, který měřil lidskou inteligenci tím, že zjišťoval rozdíl mezi chronologickým a mentálním věkem. Tento rozdíl nazval poté profesor Terman IQ. Profesor Terman přišel s návrhem, aby výsledky inteligenčního testu byly vodítkem pro zařazení do adekvátního vzdělávacího systému a v dospělosti pro odpovídající pracovní zařazení. Tímto testováním chtěl jednak vyhledat žáky, kteří potřebují speciálně pedagogickou podporu a jednak odlišit žáky s jinými výukovými problémy či problémy s chováním od žáků s mentálním postižením.

K odpůrcům měření inteligence patřil např. český psychiatr Mysliveček, který upozorňoval na skutečnost, že při testování inteligence porovnáváme mentálně postižené pouze z jednoho úhlu pohledu, ale nejenom intelekt dělá osobnost. Zdůrazňoval, že rozdílnosti mezi jednotlivci jsou napříč celou osobností. Je proto třeba posuzovat v každém konkrétním případě i další složky osobnosti, jako jsou její přizpůsobivost, poddajnost, zájmy, zvědavost, napodobivost,

paměť, koncentrace pozornosti apod. Někteří odpůrci testů inteligence dokonce namítají, že prosté měření IQ odebralo velké části lidské populace většinu životních příležitostí. Odpůrci zmiňovali, že testy inteligence měří pouze analytické schopnosti jedince, ale pro život dospělého jedince s mentálním postižením jsou důležitější oblasti tvůrčí, praktické a také emoční složka (Černá 2008).

### 1.3. Diagnostika mentální retardace

*„Stupeň postižení je určen na základě posouzení struktury inteligence a posouzení schopnosti adaptability (adaptačního chování), orientačně taktéž inteligenčním kvocientem a mírou zvládnání obvyklých sociálně-kulturních nároků na jedince“ (Valenta, M., Michalík, J., Lečbych, M., 2012, str.31).*

Ke stanovení diagnosy mentální retardace nestačí pouze určit snížení intelektových funkcí, ale současně musí být zjištěno i snížení schopností přizpůsobit se požadavkům každodenního života společnosti, ve které jedinec vyrůstá. Při stanovení úrovně intelektu je potřeba čerpat informace z veškeré dostupné dokumentace a z použitých klinických metod (anamnéza, rozhovor, pozorování), které by měly ukazovat na úroveň adaptačního chování. Vyhodnocování výsledku musí zohledňovat kulturní zázemí jedince.

Podle diagnostických vodítek dle MKN-10 je třeba inteligenci vymezovat s pomocí množství víceméně specifických dovedností, které se většinou zvláště u osob s mentální retardací vyvíjejí nesouměrně. Tato skutečnost velmi stěžuje u osob s mentálním postižením kategorizaci do skupin (Valenta, Michalík, Lečbych 2012).

*„Diagnostickými kritérii mentální retardace jsou:*

- snížení intelektových funkcí (IQ 70 a méně);
- souběžný deficit v oblasti adaptability jedince, a to nejméně ve dvou z následujících oblastí: komunikace, sebeobsluha, život v domácnosti, sociální a interpersonální dovednosti, využití komunitních zdrojů, sebeřízení, funkční (akademické) dovednosti, práce, odpočinek, zdraví, bezpečnost;
- začátek poruchy před 18. rokem života“

(Valenta, M., Michalík, J., Lečbych, M., 2012, str.33).

- Podle definice AAMR (American Association for Mental Retardation), transformované na AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) je součástí obecné mentální kapacity schopnost učení se, logické myšlení a řešení

problémů. Měření intelektových funkcí IQ testem je pouze jedním z kritérií. Důležitou součástí standardizovaných testů je zjišťování omezení v oblasti adaptačního chování, které obsahuje trojici typových schopností – kategorií:

- pojmovou (řeč, literatura, peníze, čas, početní koncept, sebeřízení);
- sociální (vztahové dovednosti, odpovědnost, úroveň sociálních dovedností, sebepojetí, důvěryhodnost, schopnost řídit se pravidly a zákony, umět se ubránit);
- praktických dovedností (úroveň sebeobsluhy, profesní dovednosti, samostatné cestování, bezpečnost, finanční gramotnost, telefonování aj.) (Valenta, Michalík, Lečbych 2012).

*„Z výše uvedených vymezení poruchy vyplývá, že k diagnostikování mentální retardace (a její hloubky) nestačí pouze stanovení inteligenčního kvocientu (pod IQ 70), ale zhodnocení celé řady dalších schopností daného jedince, především toho, zda klient selhává ve většině sociálních očekávání svého užšího i širšího prostředí: Z tohoto hlediska nelze například označit za mentálně retardované mnohé z romských dětí s IQ nižším než 70, které však současně nejsou ve své rodině nijak nápadné a dobře plní všechna její očekávání a které jsou někdy i samostatnější a sociálně obratnější než některé děti s nadprůměrnými intelektovými schopnostmi“ ( Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001. s.400 in Valenta, M., Michalík, J., Lečbych, M., 2012, str. 34).*

Posouzení rozumových schopností mentálně postižených musí zahrnovat i kvalitativní hodnocení jejich struktury, individuálních zvláštností, předností i nedostatků. Vyrovnaný rozvoj všech dílčích kompetencí na stejné úrovni bývá u mentální retardace spíše výjimkou. Kvalitativní hodnocení by mělo také posuzovat míru využitelnosti zachované inteligence. Ta je dána nejenom její celkovou úrovní a strukturou, ale i dalšími, mimointelektovými faktory. V tomto směru má značný význam emoční stabilita, adaptabilita jedince, úroveň jeho pozornosti, osobní tempo, motivace apod. Některé z těchto složek jsou vrozené, jiné jsou dány výchovou (Vágnerová 2008). Pracovníci SPC pro žáky s mentálním postižením shromažďují veškeré dostupné odborné zprávy (lékařské zprávy, zprávy z psychologických i speciálně pedagogických vyšetření) a závěry pedagogické a sociální diagnostiky a následně pak spolupracují s pedagogy škol v rámci integračního procesu.

## 2. Socializace

### 2.1. Vysvětlení pojmu socializace

Socializaci lze chápat jako proces neustálého celkového zespolečňování člověka – jako proces osvojování si potřebného společenského chování vlivem všech možností, jež poskytuje prostředí. Při socializaci dochází k celoživotní sérii proměn, jimiž se v různé kvantitě a kvalitě vzdalují jedinci od výchozího stavu novorozeněte (Valenta, Müller 2003). Proces socializace se uskutečňuje tedy nejenom prostřednictvím výchovného působení, ale také vlivem prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje.

*„Ve věku do deseti let hraje v budování sociálních dovedností nezastupitelnou roli rodina, která je pro dítě důležitou sociální skupinou. Dítě zde získává zejména prostřednictvím matky důležité informace o okolním světě. V rodině dítě získává mnoho podnětů jak pozitivních, tak ale i negativních, které se spolupodílejí na vytváření sociálních zkušeností. Negativní podněty hrají pozitivní roli ale pouze tehdy, je-li zátěž v subjektivně únosné míře a daný jedinec je schopen je zpracovat a čerpat z nich zkušenosti. Ve školním věku se začíná při získávání sociálních zkušeností čím dál více zvětšovat vliv vrstevnické skupiny. Jak rodina, tak vrstevnická skupina působí na vytváření sebepojetí, které je ovlivněno tím, zda dané okolí dítě akceptuje takové jaké je, či je odmítáno.*

*Společnost je také jedním z činitelů, které ovlivňují psychický vývoj dítěte. Socializační působení umožňuje jedinci, aby se do společnosti postupně začleňoval. Děje se tak pomocí sociálního učení, které má vliv na získávání sociálních rolí, popřípadě svoje dosavadní role mění nebo získává nové, a osvojování si kulturních norem, hodnot, způsobů chování a jednání.*

*Z hlediska jednotlivce je socializace jedním z procesů, které přispívají k rozvoji jeho osobnosti, ve smyslu získávání specificky lidských variant chování a prožívání.*

*Socializační proces působí při vývoji adaptačních struktur osobnosti“ (Vágnerová, Hadj - Moussová, Štěch 1999, s. 158).*

Tyto dovednosti pomáhají danému jedinci s větší či menší úspěšností zapojovat se do určité společenské skupiny a aktivně se účastnit společenského života. Cílem tohoto procesu je postupné osvojování strategií, které jedinec potřebuje k uspokojování svých potřeb.

Sociální učení může mít následující podoby:

- a) Přímé posilování učení odměnou a trestem. Žádoucí a odměněné chování je fixováno, nežádoucí chování je trestem potlačováno.
- b) Napodobování (imitace) jiného člověka, kterého si jedinec váží.
- c) Identifikace, tj. převzetí všech pozorovatelných způsobů chování referenční osoby, kterou si jedinec zvolil jako model.

*V sociálním učení má největší význam nápodoba a následné upevňování určitého způsobu chování (Bednářová, Šmardová s.54).*

Jednou z forem upevňování žádoucího chování je ocenění správného chování a jeho pojmenování.

Prostřednictvím sociálního učení dochází k rozvoji sociálních dovedností. Mezi základní sociální dovednosti patří verbální a neverbální komunikace, objektivní sebehodnocení, zvládání náhlých změn přiměřenou reakcí, schopnost adaptace na nové prostředí, sebeovládání, porozumění svým pocitům a emocím, stejně jako pocitům a emocím druhých lidí.

Dosažená úroveň sociálních dovedností má velký vliv na to, jak je jedinec přijímán svým okolím, jak je respektován, jak navazuje vztahy s vrstevníky, jak je oblíbený v kolektivu. Úspěšnost či selhávání v této oblasti zpětně působí na sebepojetí. Získané sociální dovednosti výrazným způsobem snižují tendence k problémovému chování jako je agresivita, záškoláctví, šikana apod. Vedou k větším kompetencím v oblasti sebeobsluhy a osamostatňování se. V rámci budování sociálních dovedností u dětí má velký vliv především nastavení dospělého, který dítě provází jednotlivými každodenními situacemi. Důležitá je empatie, vřelost, všímání si i obyčejných věcí, které chce dítě s dospělým sdílet a věnovat jim pozornost, porozumění jeho potřebám, ponechání prostoru, ale i vymezení hranic – dítě neomezovat, ale zároveň trvat na dodržování pravidel. Zásadní podmínkou pro vzájemnou důvěru a spolupráci při rozvoji sociálních dovedností je přijetí dítěte takového, jaké je. I když se tyto principy zdají jako lehce uchopitelné, je však mnoho situací, kdy si nejsme jisti svým rozhodnutím. Často dochází k pochybnostem, zda postupujeme správně, zda jsme dostatečně důslední nebo naopak, zda nejsme moc přísní, zda máme dítě ochraňovat nebo naopak ho učit překonávat překážky, co můžeme dovolit a co zakázat, kdy ustoupit a kdy si trvat na svém apod. V úvahu se také musí brát zdravotní stav dítěte, jeho rizikové faktory v anamnéze a současné zdravotní znevýhodnění. Nelze aplikovat vždy stejný přístup. Každé dítě je jiné, má jiný temperament a jiné schopnosti čelit překážkám. Důležitou roli hraje také úroveň rozumových schopností a

komunikačních kompetencí. Je proto důležité přistupovat ke každému dítěti citlivě a s rozvahou (Bednářová, Šmardová).

## 2.2. Fáze a etapy socializace

Podle Havlíka (1996) má průběh socializace jedince 4 základní životní fáze.

1) První fází je období dětství, kdy je jedinec zpočátku plně závislý na svém okolí, zejména na rodičích. S postupem času si začíná uvědomovat svoji identitu a začíná se prosazovat nejprve křikem a pláčem, následně verbálním projevem a dochází k budování citových vazeb. V předškolním věku hraje důležitou roli adaptace na kolektiv a navazování jednoduchých vztahů s vrstevníky, což se pak ještě dále prohlubuje ve školním věku. Školní věk sebou přináší přijetí role školáka, která je spojena s přijetím zodpovědnosti, s plněním povinností a s respektováním autorit. Dítě si začíná formovat vlastní názory a postoje. Důležitou úlohu zde hraje stále větší důraz na kognitivní učení.

2) Druhým obdobím je fáze mládí – puberta a ranná dospělost. Je to období spojené s hledáním své identity, s biologickým dospíváním, s hledáním cesty k opačnému pohlaví, s kritikou a odpoutáváním se od rodiny, s čímž souvisí i budování vlastního sociálního statutu. Jedinec se postupně stává dospělým, dochází k nabývání zákonných práv a povinností, vzniká tzv. krize dospívání, která přináší mnoho všedních požadavků, jež je třeba přijmout jako součást každodenního života. Dalším mezníkem ve změně životního stylu je nástup do prvního zaměstnání a zakládání rodiny, narození prvního dítěte a budování partnerského vztahu. Další úlohou již zralé dospělosti je výchova potomků, vznik a překonávání konfliktu rolí rodič, partner, zaměstnanec. Poslední fází tohoto období je odchod dětí z domova, což může vézt k budování kariéry v zaměstnání (tzv. krize středního věku zejména u žen).

3) Poslední fází je období stáří. Toto období přináší ukončení profesních a pracovních aktivit a proces vyrovnávání se se skutečností odchodu do důchodu. Nastává obava o dostatečné zabezpečení klidného stáří, další novou rolí je role prarodiče.

Nakonečně užívá pojmy primární a sekundární socializace. Primární socializace probíhá prostřednictvím výchovy v rodině v průběhu dětství a dospívání, kdy se budují základní návyky v sebebeobsluze, vznikají základy slušného chování, osvojování si mateřského jazyka a dalších možných způsobů sociální komunikace. Dítě se učí orientovat se v každodenním životě a v základních společenských normách – což obnáší vědět, co je dobré a co je nesprávné, co se

smí a co se nesmí apod. Důležitým prosociálním prvkem je schopnost sebereflexe a regulace svého chování stejně jako umění opustit vrozenou dětskou sebestřednost.

Sekundární socializace se částečně prolíná se socializací primární, přičemž se ale navíc do procesu socializace přidává kromě vlivu rodiny ještě vliv vrstevníků, školy, ale i veřejných institucí a veřejného mínění (Nakonečný in Knotová 2014).

U MR jedinců probíhá proces socializace odlišně, je většinou opožděn, míra opoždění je závislá na stupni mentálního postižení. Jedním z důvodů odlišnosti a zpomalení v této oblasti je větší závislost jedince s MR na dospělých, dále také v rozdílném vnímání svých potřeb, v nepochopení i jednoduchých pravidel, v problémech v komunikaci, v přetrvávající orientaci na saturaci svých potřeb, ve zvýšené sugestibilitě a v omezené schopnosti odhadnout své možnosti.

### 2.3. Stupně socializace

Rozlišujeme čtyři základní stupně socializačního procesu – integrace, adaptace, utilita a inferiorita.

#### **Integrace**

*„Integrace je plným začleněním a splynutím zdravotně postiženého jedince se společností. Předpokládá samostatnost, nezávislost jedince, jenž nevyžaduje zvláštní přístupy nebo ohledy ze strany přirozeného prostředí. Zdravotně postižený jedinec se plně vyrovnal s důsledky zdravotního postižení a případně je dokázal adekvátně kompenzovat, je rovnoprávným partnerem ve všech běžných oblastech profesní přípravy, pracovního uplatnění i společenského života“ (Novosad in Jesenský 1998, s.35.).*

Integrací můžeme nazývat začleňování zdravotně postižených osob nejenom do vzdělávacího a pracovního procesu, ale celkově do života celé společnosti.

Integrace (dnes spíše užívaný termín inkluze) je nejvyšším stupněm socializace jedince. Funkční socializace zdravotně postiženého jedince je závislá na mnoha faktorech, důležité je brát v úvahu individuální odlišnosti každého jedince (Novosad in Jesenský 1998).

*„Nynější tendence integrovat postižené děti do společnosti nepostižených je eticky nezpochybnitelná. Důsledky jsou prokazatelně blahodárné pro jedny i pro druhé. Přitom však by měla na prvním místě platit zásada, že každé takové opatření má být ku prospěchu dítěte, a nejen k tomu, aby se vyhovělo nějakému ideálu nebo nějaké doktríně. To znamená, že*



*musíme pro každé dítě, ať s jakoukoliv formou postižení, hledat vždy individuální řešení – tj. tak, aby bylo ve zvoleném prostředí spokojené, šťastné a aby tam bylo zásobeno vývojovými podněty v náležitém množství a náležitě kvalitě. Je-li vývojové stimulace málo, zůstávají schopnosti dítěte nevyužity – je-li jí příliš mnoho, uvádějí se v činnost tzv. obranné mechanismy dítěte (organismus dítěte se prostě brání) a možný vývojový zisk se obrací ve ztrátu. Podstatnou podmínkou úspěšné integrace je, aby dítě mohlo s ostatními dětmi komunikovat na úrovni své mentální vyspělosti. V případě postižení jen tělesných nebo pohybových jsou překážky zpravidla jen technické, a tedy lehce překonatelné. To platí velkou většinou i o poruchách smyslových – jen některá těžší smyslová postižení vyžadují speciální opatření. U dětí s mentální retardací je integrace poměrně nejproblematictější, neboť vývojové opožďení samo o sobě vytváří závažnou komunikační překážku. Budiž řečeno, že rodiče si této okolnosti nebývají někdy dost vědomi a vyžadují pro své dítě zařazení „co nejvyšší“ v představě, že je i nejlepší. Nutno proto pečlivě vážit, aby dítě bylo v prostředí jen o nemnoho intelektově „vyšším“ a náročnějším, tj. tak, aby je toto prostředí mohlo „táhnout“.*

*Pokud jde o dítě tzv. zdravé a „normální“, ať jakkoliv intelektově vyspělé, ve společnosti dítěte s postižením (včetně mentální retardace), zkušenost i zaměřené zkoumání ukazuje, že je to v žádném případě vývojově nezdržuje, ale naopak že to znamená významný přínos jejich osobnosti“ (Matějček,2001).*

Opakem pojmu integrace je segregace (segregatio – oddělování).

Tento výraz je často používán v negativním slova smyslu. Je vnímán jako snaha o vyloučení jedince z intaktní společnosti, zejména při zařazování žáka do sítě speciálních škol. Ve speciálních školách ale vznikla v průběhu let propracovaná metodika, jak nejefektivněji rozvíjet děti a mladistvé s postižením. „Speciální školy a školská zařízení mají k dispozici kvalifikované odborníky, speciální pomůcky, nabízejí docházku i formou internátního pobytu a veškeré snahy jsou nasměrovány na intenzivní podporu vývoje v oblasti postižení“ (Bendová, Zíkl 2011, s.43). Někdy ale se dá mluvit o segregaci při tzv. nefunkční integraci dítěte s postižením i v běžné škole (Bendová, Zíkl 2011). V takovém případě je dítě s postižením daleko lépe rozvíjeno v malém kolektivu speciální školy, která kromě vzdělávání klade důraz na rozvíjení praktických dovedností. Jakákoliv škola by ale neměla být náhradou rodiny, ale pouze jejím doplněním, podporou a pomocí (Mertin, Gillernová 2010).

Dnes často skloňovaným pojmem je výraz inkluze. V překladu do češtiny znamená tento pojem „být úplnou součástí“. Inkluze je vnímána jako širší pojetí integrace. O integraci se

mluví zejména při zařazování žáka se SVP do běžné školy. Inkluze se týká spíše širšího včlenění jedince do společnosti (Bendová, Zikl 2011).

*„Možné výklady pojmu inkluze:*

*Inkluze – vrchol integrace. Včlenění do společnosti bez předchozího vyčlenění – integrujeme dítě, osobu, která je nějak vyloučena. Inkluzivní přístup vede k tomu, že daný žák, osoba není ze společnosti vyloučena nikdy a po celý život je její přirozenou součástí.*

*Inkluze jako širší pojem – inkluze v tomto pojetí znamená zahrnutí jedince do společnosti a integrace je pojem užší, který se používá pro oblast školství.*

*Splynutí – akceptace a přizpůsobení se společnosti do takové míry, že se jedinec se speciálními potřebami může zúčastňovat všech aktivit běžných v dané společnosti.*

*Inkluze jako synonymum slova integrace – je to nejjednodušší chápání pojmu, ale není přesné“* (Bendová, Zikl 2011).

### **Adaptace**

Adaptace je o něco nižší fáze procesu socializace. Je to schopnost přizpůsobit se danému sociálnímu prostředí. To, zda se podaří přijetí jedince s postižením do prostředí, ve kterém se pohybuje, je závislé na osobnostních schopnostech handicapovaného jedince

(Novosad in Jesenský 1998).

### **Utilita**

O utilitě se hovoří v případě, kdy je vývoj zdravotně postiženého jedince výrazně opožděn a omezen. Takový jedinec nemůže vést samostatný život a ve většině oblastí svého života je závislý na pomoci jiných lidí. Proces socializace je výrazně retardován (Novosad in Jesenský 1998).

### **Inferiorita**

*„Inferioritu charakterizujeme jako nejnižší stupeň socializace, pro níž je typické sociální vyčlenění ze společnosti. Jedinci jsou naprosto nesamostatní, odkázaní na ošetrovatelskou péči a pomoc při uspokojování nejzákladnějších životních potřeb“* (Novosad in Jesenský 1998).

## **2.4. Socializace osob s mentálním postižením**

I u postižených dětí je základním činitelem socializace rodina. Úloha rodičů při rozvoji sociálních dovedností jedinců s mentálním postižením je stěžejní. Narození dítěte

s mentálním postižením zasáhne celé sociální prostředí rodiny. Častou reakcí rodičů při péči o dítě s mentálním postižením je omezení se pouze na uspokojování jeho biologických potřeb. Další možnou reakcí je naopak dítě s touto diagnosou co nejvíce stimulovat, což způsobuje jeho přetěžování a s tím spojenou apatii k podnětům. Pro rozvoj dítěte s mentálním postižením a pro vytváření jeho vztahů k lidem ze svého okolí je nejvíce prospěšné poskytování přiměřeného množství podnětů a dostatečné saturace citovými podněty. Rodiče mají před sebou novou mimořádně těžkou situaci, se kterou se musí vyrovnat. Rodiče postižených dětí procházejí dlouhodobým a složitým procesem přijetí vady svého dítěte. Tento proces je složitý a často bolestný. Někteří rodiče se dostanou do stadia racionálního náhledu na vadu, vadu přijmou jako fakt a snaží se dělat maximum pro to, aby se dítě co nejlépe zařadilo do společnosti a do života. Jsou však i rodiče, kteří ustrnou v jakémsi stadiu sebelítosti, snaží se vadu dítěti vynahradiť, jsou nekritičtí a „umetají dítěti cestičky“ bez náhledu na důsledek takové výchovy. Opačným extrémem při problémech s přijetím vady je bagatelizace jejích následků (zejména u lehčích vad), tlačení dítěte k výkonu nebo paradoxně třeba podceňování jeho výkonu.

Jedna z forem sociálního učení je nápodoba. Dítě s MP má ale často problém s pochopením principu. Je proto důležité poskytovat dítěti s mentálním postižením jednoduché, srozumitelné a často opakované způsoby chování. Dalším omezením v procesu socializace je opoždění ve vývoji řeči u mentálně postižených dětí. Děti s MR mají obtíže s pochopením a diferencováním jednotlivých sociálních rolí. Handicapem je ovlivněn i kontakt s vrstevníky, který nebývá často příliš uspokojující. Z hlediska zdravých dětí jsou postižení méně žádoucími partnery, zejména proto, že takové dítě pro ně nepředstavuje rovnocenného partnera. Postižené děti společné hře obvykle nestačí a nebývají v ní ani samy uspokojovány (Vágnerová, Hadj - Moussová, Štěch 1999).

Rodina předává dítěti určitou soustavu hodnot a citů. Jestliže ale dítě nerozumí významu těchto hodnot a jejich vazbu na chování lidí, těžko si bude takový systém osvojovat. Jedna z forem sociálního učení je nápodoba. Dítě s MP může sice pozorovat různé činnosti a způsoby interakce, ale má obtíže s porozuměním jejich principu. Výchovné vedení v této oblasti bude muset vycházet z jednoduchých, srozumitelných a často opakovaných variant chování. Dalším omezením v procesu socializace je opoždění ve vývoji řeči u mentálně postižených dětí. Děti s MR mají obtíže s pochopením a diferencováním jednotlivých sociálních rolí. Zpomalený vývoj v oblasti sociální regulace bývá typický u mentálně postižených dětí v závislosti na

nedostatečném rozvoji myšlení, pomalejšímu učení a z toho vyplývající stereotypnější a méně samostatné strategii adaptačního chování. U těchto dětí dlouho přetrvává infantilní závislost na autoritě a malá potřeba samostatnosti. To platí i pro oblast regulace chování, fungující většinou na úrovni bezprostředního vztahu mezi konkrétním, jednoduchým příkazem či pokynem autority, která od dítěte nevyžaduje pochopení vztahu mezi určitými obecnými normami a jeho aktuálním chováním. Autoregulace se vyvíjí mnohem pomaleji.

*„U postižených dětí je třeba zaměřit výchovné úsilí na překonání symbiotického vztahu s matkou. Tento vztah sice má svůj velký vývojový smysl, ale v batolecím věku by i u postiženého dítěte mělo dojít k určitému osamostatňování. Ve skutečnosti k uvolňování této vazby nedochází z důvodů větší tendence dítěte zůstat závislým a menší potřeba emancipace stejně jako zhoršená orientace v prostředí. Negativně zde může působit i postoj některých matek, které osamostatňování dítěte vědomě i nevědomě brzdí. K takovému postoji může vést jejich úzkost, strach, neinformovanost o skutečných potřebách a možnostech nemocného dítěte, kompenzace pocitů viny apod.“ (Vágnerová, Hadj – Moussová, Štěch 1999, s.172-173). V tomto směru pomáhá lepší informovanost rodičů a včasné, speciálně pedagogické vedení (Vágnerová, Hadj - Moussová, Štěch 1999, s.174).*

K tomu, aby takový jedinec mohl vykonávat nejrůznější činnosti jako intaktní jedinec (vzdělávací, pracovní, volnočasové) je třeba vytvořit následující podmínky:

- společenská podpora rodin s MP členem počínaje službou rané péče
- v případě nutnosti zajistit náhradní rodinnou či ústavní péči
- zajistit celoživotní výchovu a vzdělávání, které bude respektovat vnitřní možnosti klienta a adekvátní profesní přípravu
- umožnit volnočasové aktivity a vhodné pracovní zařazení
- s podporou umožnit samostatné bydlení, pokud je to v souladu s potřebami jedince

Rodina při vyrovnání se s novou šokující informací prochází několika fázemi. Nejprve fází šoku a popření, dále fází postupné akceptace a vyrovnávání s problémem, potom fází realismu. Teprve fáze realismu umožní rodičům přijmout dítě takové jaké je a zvolit adekvátní výchovné přístupy (Valenta, Müller 2003).

Rodiče se ale neobejdou bez pomoci odborníků, kterými jsou v první řadě dětský lékař, který by měl rodiče nasměrovat, dále pak raná péče, která pomáhá rodičům přímo v domácím prostředí, jiná zdravotnická a sociální péče, speciálně pedagogická centra, která rodiče

doprovázejí a nabízejí poradenské služby zejména v oblasti dalšího vzdělávání dětí. Tito odborníci pomáhají při vymanění rodiny ze společenské izolace (Švarcová 2006). Největší vklad do života dítěte spočívá ale v umění rodičů milovat dítě takové, jaké je a poskytovat mu láskyplnou, ale také důslednou výchovu. (Švarcová 2006). Sociální požadavky je nutné přizpůsobit možnostem dítěte a pokračovat navazováním na již osvojené jednodušší normy chování (Vágnerová 2004).

Důležitým socializačním prvkem pro předškolní dítě je pobyt v mateřské škole. Dítě se zde učí sebeobsluze, vytváření společenských návyků, schopnosti spolupráce a tolerance. Děti bez rozpaků přijímají dítě, jakkoliv postižené, vliv vrstevníků má nezastupitelnou roli (Matějček 1996).

Ve dvou letech začíná dítě vyhledávat dětskou společnost. Hlavní činností dítěte v tomto věku je hra, ale zatím tzv. hra „paralelní“ čili vedle sebe, nemají rády, pokud jim jiné děti do jejich hry zasahují. Ve třech letech již začínají děti navzájem kooperovat, což se objevuje i ve hře (Matějček 1996). Hra je významným socializačním činitelem, ale u dětí s mentálním postižením trvá déle, než je jakákoliv hra zaujme. O hru vůbec nestojí. Hra pomáhá dítěti v procesu učení. Hra dětí s mentálním postižením má ale své zvláštnosti. Hru buď vůbec nevyhledávají, nebo je jednoduchá, málo vynalézavá a zájmy jsou roztržštěné, dítě od hry odchází a pobíhá bez cíle. S hračkami pouze manipuluje, nedovede je často používat účelně. Nevyhledává druhé děti ke spolupráci ve hře, často potřebuje vedení dospělého. Důležité proto je, aby dospělí uměli dětem vytvářet podnětné prostředí pro hru. Na vychovateli stojí veliký úkol dítěti pomáhat v rozvoji a pracovat na základech pro vztahy k druhým lidem, což se dítě nejlépe učí právě při hře (Matějček 1996). Je důležité zajistit dítěti dostatečný výběr nejrůznějších her a hraček (Mertin, V., Gillernová, I., 2010).

#### **2.4.1. Komunikace jako součást sociálních dovedností**

Komunikace je důležitým prostředkem při navazování sociálních vztahů. Již význam slova v překladu to potvrzuje. Termín je odvozen od latinského *communicatio*, což znamená spojování, sdělování. Při komunikaci dochází k sociální interakci mezi dvěma či více jedinci a prostřednictvím této interakce dochází k předávání a přijímání informací a ke sdílení společných aktivit.

Rodiče dítěte s mentálním postižením kladou zpočátku větší důraz na osvojení verbální řeči a neuvědomují si mnohdy, že je třeba rozvíjet řeč i neverbální cestou tzv. alternativní či

augmentativní formou (znak do řeči, Makaton, VOKS apod.). V prvé řadě je totiž důležité, aby dítě porozumělo svému okolí a mnoha dalším věcem a umělo samo sdělit, co potřebuje. To, že jejich dítě dosud nemluví neznamená, že se nemůže dorozumět jinými prostředky. Tyto prostředky totiž mnohdy napomohou dřívějšímu rozvoji verbální řeči a rozvíjejí slovní zásobu. Proto je rozvoj komunikace všemi možnými prostředky dalším významným činitelem při socializaci dítěte s mentální retardací. Pedagog a vychovatel hraje rovněž důležitou roli jak při rozvoji sociálních dovedností, tak při utváření zdravé sebedůvěry (Mertin, Gillernová 2010).

## 2.4.2. Škola jako důležitý činitel v socializaci

### Edukace osob s mentálním postižením

Výchovu a vzdělávání osob s mentálním postižením je nutno chápat jako celoživotní proces. Vzdělávání může probíhat v rámci škol hlavního vzdělávacího proudu nebo v rámci speciálního vzdělávání. Od 1.9.2016 byl zrušen název základní škola praktická a byl nahrazen názvem základní škola zřizovaná podle § 16.

Znění § 16 (9): *„Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny. Zařadit do takové třídy, studijní skupiny nebo oddělení nebo přijmout do takové školy lze pouze dítě, žáka nebo studenta uvedené ve větě první, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření podle odstavce 2 nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Podmínkou pro zařazení je písemná žádost zletilého žáka nebo studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka, doporučení školského poradenského zařízení a soulad tohoto postupu se zájmem dítěte, žáka nebo studenta“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 9).*

Stupně mentálního postižení ve vztahu k edukaci:

- Žáci s lehkým mentálním postižením (LMP) jsou buď integrováni na „běžné“ základní škole nebo mohou být vzděláváni na základní škole zřízené podle § 16. Žáci s LMP jsou vzděláváni podle upraveného RVP ZV (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s minimálními očekávanými výstupy, které upravují vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Integrace na „běžné“ škole je buď individuální nebo skupinová. Při „běžných“

základních školách je možno také zřizovat skupiny či třídy pro žáky se SVP. Jedná se o skupiny a třídy zřízené podle § 16.

- Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením probíhá většinou již na základní škole speciální, ale mohou být také integrováni na „běžné“ základní škole. I v integraci by však měli být vzdělávání podle RVP pro speciální školy 1. dílu. První díl je určen právě pro žáky se SMR.
- Druhý díl RVP ZŠS je určen pro žáky s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami, kteří jsou většinou vzdělávání na základní škole speciální.
- U jedinců s hlubokým mentálním postižením probíhá vzdělávání individuálně s ohledem na jejich možnosti a možnosti rodiny s pomocí speciálních pedagogů SPC či „speciální“ školy (Valenta 2015, s. 10).

### **Formy vzdělávání**

Podle novely školského zákona č. 561/2004 a vyhlášky 27/2016 mají osoby s mentálním postižením možnost využít tyto formy vzdělávání:

**Předškolní vzdělávání** – je založeno na úzké spolupráci s rodinou. Hlavním úkolem edukace v předškolním věku je vytvářet předpoklady pro plnění povinné školní docházky. Dítě s MP v předškolním věku může navštěvovat běžnou mateřskou školu, speciální mateřskou školu, přípravný stupeň ZŠS, přípravnou třídu ZŠ.

**BĚŽNÁ MATEŘSKÁ ŠKOLA** – individuální integrace s možností podpory asistenta pedagoga.

**MATEŘSKÁ ŠKOLA SPECIÁLNÍ**, která podle Valenty (2014) kromě formativní a informativní funkce (výchova rozumová a řečová, tělesná, mravní, pracovní a estetická) plní ještě funkci diagnostickou, reedukační (rozvoj postižených funkcí s důrazem na kognitivní procesy) a kompenzační (rozvoj nepostižených funkcí), rehabilitační a často i terapeuticko-formativní (léčebně-výchovnou), popř. respitní (Valenta 2014).

**PŘÍPRAVNÝ STUPEŇ ZŠ SPECIÁLNÍ** je pro děti se středně těžkým a těžkým MP, souběžným postižením více vadami a autismem. S žáky se zde pracuje individuálně. Lze do něj zařadit dítě od školního roku, v němž dosáhne 5 let věku. Pokud je dítě již ve věku povinné školní docházky, musí být stanoven odklad školní docházky. Ve třídě se vzdělává 5-6 žáků. Vzdělávání trvá maximálně 3 roky.

## PŘÍPRAVNÁ TŘÍDA ZÁKLADNÍ ŠKOLY:

- dříve byla pro děti ze sociokulturně znevýhodněných dětí – nyní se zde mohou připravovat i děti s lehkým mentálním postižením,
- zpravidla je zřizována při běžné ZŠ nebo při základní škole dle § 16,
- počet dětí ve třídě 10-15 (ne méně, ne více),
- děti na konci školního roku dostávají slovní hodnocení,
- trvání 1 rok před započítáním povinné školní docházky,
- docházka není povinná, nepočítá se do povinné školní docházky,
- výuka probíhá podle RVP PV.

Do přípravné třídy je dobré začleňovat děti, které pocházejí buď ze sociokulturně znevýhodněného prostředí nebo děti s odkladem PŠD. Program přípravné třídy pomáhá těmto dětem v lepší adaptaci na režim, který je čeká při nástupu do 1. ročníku ZŠ.

Výchovný a vzdělávací obsah napomáhá při vytváření návyků v sebeobsluze a v sociální oblasti, dále rozvíjí oblast jazykovou a komunikativní, oblast matematických představ, oblast rozvoje poznání a rozvíjení zručnosti a praktických dovedností dětí. Ve vzdělávacím programu je zařazena i hudební výchova, výtvarná výchova, pracovní výchova a tělesná výchova.

### **V běžné základní škole (individuální nebo skupinová integrace)**

*„Integrace je 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 aktivním podílu jedince s postižením na řešení výchovně vzdělávacích situací“* (Jesenský 1995, s.15).

Integrace (inkluze) je proces, nikoliv stav! Počet integrovaných dětí s MP je malý, cca 95, 56 % těchto dětí navštěvuje speciální školu.

Pro funkční integraci je třeba vytvořit optimální podmínky v těchto oblastech:

- škola (podpora vedení, organizační opatření, podpora vzdělávání učitelů, spolupráce na všech úrovních školy),
- rodina – učitelé (speciálně pedagogické kompetence, dostatek času na přípravu, přítomnost dalšího pedagoga),
- poradenství a diagnostika – změny ve výuce (omezení frontálního vyučování, posílení individuální práce s žáky),
- rehabilitační, kompenzační a didaktické pomůcky – organizace zdravotně postižených, NNO.



#### ZNAKY INTEGRABILITY:

- škola bezpodmínečně přijímá všechny žáky ve spádové oblasti,
- pedagogové školy aktivně a dlouhodobě spolupracují se ŠPZ,
- pro žáka je na škole v případě potřeby zajištěna speciálně pedagogická podpora (pomůcky, terapie, apod.),
- žák se učí dle IVP (ten je vypracováván třídním učitelem) – rozvrh žáka s MP vždy odpovídá vyučování celé třídy, není redukován – učební plán je přizpůsoben potřebám žáka (není to ale prostá redukce),
- žák postupuje se svým ročníkem, učí se ve skupině vrstevníků – do přípravy IVP jsou zapojeny všechny zúčastněné osoby,
- program školy je orientován na žáka a jeho rodinu (nevyžaduje jednostranné přizpůsobení),
- program školy zahrnuje i aktivity mimo vyučování – všechny podpůrná opatření a služby jsou nenásilně zahrnuty do běžného provozu školy,
- odborné konzultace s externími odborníky jsou pro pedagogy školy dobře dostupné,
- na škole působí pedagogičtí asistenti,
- učitelé věnují žákovi s MP tolik pozornosti jako ostatním dětem,
- učitelé jsou v častém, pravidelném kontaktu s rodinou žáka,
- škola se orientuje na moderní principy vzdělávání a je otevřená svému okolí.

Zejména pro integrovaného žáka se vytváří individuální vzdělávací plán (IVP):

- IVP se má vypracovat do měsíce od začátku školního roku,
- vypracovává se na každý školní rok,
- na druhém stupni se navazuje na IVP z prvního stupně,
- vypracovává ho třídní učitel,
- ŠPZ dvakrát ročně vyhodnocuje IVP,

#### ZÁSADY TVORBY IVP:

- znát okolnosti a důvody, které vedou k jeho vypracování,
- mít alespoň základní znalosti o daném typu postižení,
- znát alespoň v základních rysech osobnost dítěte,

→ spolupracovat s dalšími odborníky a pracovat v týmu.

V IVP jsou obsaženy: úprava obsahu vzdělávání, časové a obsahové rozvržení úpravy metod a forem výuky, hodnocení žáka, případná úprava výstupů ze vzdělávání žáka.

**V ZŠ zřízené podle §16 školského zákona (dříve praktická či zvláštní škola)** – název praktická škola dobře vystihoval hlavní záměr při vzdělávání žáků s mentálním postižením. Hlavním cílem vzdělávání na těchto školách je praktická příprava žáků, na rozdíl od běžných škol, kde jsou více preferovány akademické znalosti. Tyto školy jsou často vybaveny dílnami, kuchyňkami, cvičnými byty, zahradami, pozemky apod. Vzdělávací program této školy se výrazně neodlišuje od vzdělávacího programu běžné školy, rozdíly mají většinou pouze kvalitativní povahu (Valenta 2014). Žáci jsou zde vzděláváni dle RVP ZV. Důležitým rozdílem je výrazně nižší počet žáků ve třídě. Úspěšným absolvováním získává žák základní vzdělání. Se žáky na takové škole pracují speciální pedagogové a asistenti pedagoga.

Vzdělávání v ZŠ speciální (dříve pomocná škola) – určena pro žáky v pásmu středně těžké, těžké a hluboké MR, se souběžným postižením více vadami a autismem. Vzdělávací program školy speciální se již od vzdělávacího programu běžné školy odlišuje výrazněji. Vzdělávání zde probíhá podle RVP ZŠS – dva díly:

- Díl I. Vzdělávání žáků se středně těžkým MP (dřívější osnovy "pomocné školy").
- Díl II. Vzdělávání žáků s těžkým MP a souběžným postižením více vadami (dříve "rehabilitační program")

Škola je koncipovaná jako desetiletá, dělena na dva stupně (1-6. ročník, 7.-10. ročník), úspěšným absolvováním žák získá základy vzdělání.

- počet žáků ve třídě je snížen
- přítomnost speciálních pedagogů
- věková hranice dětí je maximálně 26 let
- využívání specifických speciálně pedagogických postupů (AAK, bazální stimulace, snoezelen, rehabilitační cvičení apod.)
- hodnocení je prováděno zásadně slovně

Rámcově vzdělávací program klade důraz především na kompetence komunikativní, pracovní a na nácvik sociálních dovedností, zejména sebeobsluhy. V rámci jedné vyučovací hodiny jsou častěji střídány jednotlivé činnosti a jsou proloženy přestávkami. Je zde nutný individuální přístup.

Jiný způsob plnění školní docházky:

**INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ "DOMÁCÍ ŠKOLA":**

- bez pravidelné účasti na vyučování,
- do školy dítě dochází na pololetní přezkoušení,
- primárně není určen pro děti s postižením
- na základě žádosti rodičů může tuto možnost povolit ředitel škol

**VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S HLUBUKÝM MP** – tuto možnost může povolit krajský úřad se souhlasem rodičů a na základě vyjádření odborného lékaře a ŠPZ.

**Profesní příprava** – žáci co získali základní vzdělání mohou nastoupit po vykonání přijímacích zkoušek na kteroukoliv SŠ. Většina žáků s MP ovšem využívá možnosti studia na odborném učilišti nebo praktické škole.

**ODBORNÉ UČILIŠTĚ** – určeno pro žáky vzdělávané podle upraveného RVP ZV, umožní získat nižší střední odborné vzdělání (výuční list) v případě úspěšného přijímacího řízení.

**PRAKTICKÁ ŠKOLA JEDNOLETÁ** – vzdělávací proces na praktické škole jednoleté je určen pro jedince s těžkým stupněm mentálního postižení, souběžným postižením více vadami a autismem, kteří ukončili vzdělávání na základní škole speciální podle II. dílu RVP ZŠS. Žáci se zde připravují na pomocné práce v různých sociálních zařízeních či v chráněných dílnách.

**PRAKTICKÁ ŠKOLA DVOULETÁ** – je určena především žákům s lehkým a středně těžkým mentálním postižením. Cílem vzdělávacího procesu na praktické škole dvouleté s konkrétním zaměřením je získávání základních pracovních dovedností, návyků a pracovních postojů v daném oboru i mimo, potřebných v každodenním životě, a které by absolventi měly využívat i v budoucím pracovním životě (Valenta 2014).

### **Celoživotní vzdělávání**

**KURZY PRO DOPLNĚNÍ VZDĚLÁNÍ:**

- kurz pro doplnění základního vzdělání: organizován ZŠ, střední školou, forma denní i dálková, délka trvání 1 rok, zakončen zkouškou, přijetí není omezeno věkem,

- kurz pro doplnění základů vzdělávání: organizován výhradně ZŠ speciálními, trvá minimálně 1 rok, forma buď denní či individuální, určen pro jedince se středně těžkým a těžkým MP, souhrnným postižením více vadami.

**VEČERNÍ ŠKOLY:** zřizovány většinou NNO, určeny pro všechny zájemce, prohlubování vědomostí a dovedností, smysluplné trávení volného času.

AKTIVAČNÍ CENTRA: školská zařízení, zřizovaná převážně při ZŠS a ZŠ zřízené podle §16, zaměřena na poskytování celoživotních vzdělávacích aktivit dospělým osobám s MP, které absolvovaly povinnou školní docházku, ale nenalezly uplatnění na otevřeném trhu práce nebo tuto možnost ztratily.

### 2.4.3. Možnosti podpory socializace jedinců s mentální retardací

#### **Ve vzdělávacím procesu**

Při vzdělávání MP žáků hraje nezastupitelnou roli třídní učitel. Velmi záleží na jeho nastavení, na empatii, na tom, jak si zorganizuje práci ve třídě. Jak zapojí asistenta pedagoga, jak dojde k rozdělení kompetencí mezi ním a asistentem pedagoga a jak spolu budou spolupracovat. Pedagog může dítě rozvíjet po všech stránkách i v citové a sociální oblasti při jakékoliv výchovné a vzdělávací činnosti. Velmi prospěšné jsou zejména kooperativní činnosti s ostatními dětmi, při kterých dochází k pozitivní vztahovosti jak k ostatním dětem, tak i k sobě samému. Dítě poznává, co je dobře, co je špatně.

Organizace výuky:

Pro zdárné začlenění konkrétního žáka do výuky je důležité nejprve provést pedagogickou diagnostiku. Výhodou pedagogické diagnostiky je možnost čerpat informace o žákovi z konkrétních situací a z dlouhodobějšího pozorování.

Důležitou roli hraje také celková atmosféra ve třídě a vztahy mezi jednotlivými žáky. Pro jakoukoliv diagnostiku je důležité, aby si pedagog předem stanovil otázky, na co se má zaměřit, aby porozuměl zjištěným informacím a mohl závěr diagnostiky využít pro další práci se žáky (Valenta a kol.2015, s.16).

Dále je třeba mít stále na paměti zajištění efektivity vzdělávání žáka se SVP a ostatních žáků ve třídě. Je ale třeba si v tomto procesu ohlídat, aby nedocházelo ke zbytečnému vyčleňování žáka z kolektivu třídy. V předmětech trivium, kde se obsah učiva postupem času začíná výrazně lišit, je možno využívat pedagogem určené pracovní místo či klidovou místnost pro individuální práci se žákem, ve výchovách je pak ale naopak vhodné žáka co nejvíce zapojovat do kolektivu ostatních žáků. Je-li individuálně integrovaný žák vzdělávaný podle IVP, je zde možnost, aby na některé vybrané předměty docházel do jiných tříd, kde bude mít více příležitostí zapojit se do společné výuky. I zde může mít zřízeno své pracovní místo. Cílem těchto výše zmíněných opatření je, aby byl žák se SVP co nejvíce zapojen do společné výuky a byl součástí kolektivu třídy. Individuální výuka v jiné místnosti, nebo oddělení žáka s

asistentem pedagoga např. v zadní části třídy bez interakce s aktivitami ostatních žáků nenaplňuje smysl integrace. Velmi vhodný je malý počet žáků ve třídě. Je pak možné dávat vyšší potřebnou individuální podporu pedagoga žákovi ve výuce a je více prostoru pro společné aktivity. Práce v malém kolektivu vede k větší soudržnosti ve třídě, což pomáhá posílení sociálních vazeb. V atmosféře přijetí jeden druhého se pak sekundárně zlepšují i školní výkony žáka (Valenta a kol. 2015).

Při vzdělávání žáka s mentálním postižením je velmi vhodné střídat níže uvedené formy výuky a dbát na pestrost výuky.

*„Individuální výuka – trvalejší kontakt jednoho učitele a jednoho žáka. Učitel se může neustále věnovat žákovi. Tato forma je vhodná při účasti druhého pedagoga ve třídě“* (Valenta a kol. 2015, s.50).

- *„Hromadná (frontální) výuka –třída je tvořena podle stejného věku dětí a žáci jsou vzdělávání podle stejného školního vzdělávacího programu. Je probírána stejná látka, stejné úkoly ve stejném čase. Učitel řídí učební činnost všech žáků najednou – proto frontální výuka“* (Valenta a kol. 2015, s.50). Tuto formu je dobré v případě přítomnosti integrovaného žáka s MP ve třídě maximálně omezit.
- *„Individualizovaná výuka – rozvíjí samostatnost, tvořivost a činorodost žáků. Je založena na využití experimentů a pokusů (daltonský plán). Vyžaduje dokonale rozpracovaný obsah učební látky a umožňuje žákům značnou svobodu; je méně vhodná pro žáky s mentálním postižením“* (Valenta a kol. 2015, s.50).
- *„Projektová výuka – s dopomocí vyučujícího řeší žáci úkol (projekt), který vychází z praktických potřeb nebo je s praxí úzce spojen“* (Valenta a kol. 2015, s.50).
- *„Diferencovaná výuka – žáci jsou seskupováni do homogenních skupin podle určitých kritérií, např. podle úrovně intelektových schopností, nadání, zájmů. Při vnitřní diferenciaci spolupracují při výuce žáci různého nadání. Diferenciace vede ke zvýšení pedagogické účinnosti školní práce“* (Valenta a kol. 2015, s.51).
- *„Skupinová výuka – třída je rozdělena do menších skupin podle různých hledisek, např. podle druhu činnosti, obtížnosti činnosti, zájmu žáků, pracovního tempa, dovednosti spolupracovat. Práce ve skupině zlepšuje průběh učení a může vést k dosažení lepších výsledků. Dochází k vzájemné komunikaci a koordinaci žáků. Skupiny mohou být homogenní nebo heterogenní“* (Valenta a kol. 2015, s.51).

- *„Týmová výuka –podstatou je spolupráce více pedagogických pracovníků v rámci třídy/skupiny. Metoda je vhodná pro třídní kolektivy. Jednotlivé týmy pracují s různě velkými skupinami žáků“ (Valenta a kol. 2015, s.51).*

Při aplikaci různých forem práce je potřeba, aby se zohledňovaly specifické předpoklady integrovaného žáka, aby se dbalo na maximální možnou míru individuálního zapojení žáka do výukových aktivit, na spolupráci žáků při řešení náročných úkolů a na vzájemnou pomoc spolužáků. Je dobré vést žáka se SVP k odpovědnosti za výsledky své práce.

Při takto organizované výuce se účinně podporuje nácvik sociálních dovedností, dochází k větší motivaci žáků k práci a interakci žáků ve skupině či třídě. Úkolem pedagoga je pružně reagovat, promyšleně střídat formy výuky a jednotlivé činnosti a průběžně zaměstnávat všechny žáky podle jejich potřeb.

Dalším vhodným podpůrným opatřením pro žáky s MP je využívat prvky strukturovaného učení. Tento systém pomáhá žákovi v lepší orientaci jak ve výuce, tak v prostorách školy, dodává mu větší jistotu, předvídatelnost činností a tím i větší ochotu k práci. Principem této metody je rozčlenění činností na jednotlivé kroky, vytvoření přesného plánu např. ve formě denního režimu, procesuálních schémat (což je rozkrokování jednotlivých činností na jednotlivé sekvence) s pomocí vizualizace jednotlivých kroků různými formami, které závisí na potřebném stupni podpory. Jedná se o použití konkrétních předmětů, fotografií, obrázků, piktogramů, jednotlivých hesel, někdy stačí pouze vyznačit zvýrazňovačem úkoly, které má žák udělat během výuky. Systém strukturovaného učení vychází ze specifík daného žáka (Čadilová, Žampachová 2013). Někteří žáci potřebují podporu asistenta pedagoga a denní režim s detailními seznamy úkolů, jiným stačí barevný rozvrh hodin a zjednodušené úkoly či vytvoření úkolu tak, aby spadal do okruhu jeho zájmů, tedy do oblasti, která je žákovi blízká (Valenta a kol.2015, s.59). Při rozvoji sociálních dovedností ve vzdělávacím procesu hraje nezastupitelnou roli adekvátní motivace. Použití odměny je dobré spojit s úspěchem dítěte při zvládnutí školních nároků (Čadilová, Žampachová 2013).

Do výuky je vhodné zařazovat metody, které zpestřují výklad učitele a motivují žáky ke spolupráci. Jsou jimi např.:

- *„Vyprávění – použitím krátkého příběhu obvykle upoutáme záměrnou pozornost a naladíme třídu.*

- *Motivační rozhovor* – následně pak k příběhu pomocí otázek rozvineme rozhovor, zvyšuje se tím aktivní zapojení žáků do výuky.
- *Demonstrace* – využíváme skutečných předmětů a názorných pomůcek.
- *Aktualizace učiva* – do výkladu vkládáme informace, které mají blízký vztah k žákům, škole, regionu.
- *Používání příkladů z praxe* “ (Valenta a kol. 2015).

Ve výuce je také vhodné respektovat vhodné styly učení. „*Učební styl je způsob, jakým jedinec přijímá a zpracovává informace*“ (Valenta a kol.2015, s.74).

Zvolíme-li dominantní učební styl žáka, máme větší šanci mu napomoci k lepším školním výsledkům. Po zjištění, jaký učební styl u konkrétního žáka převažuje, zvolíme takové didaktické metody, které jsou žákovi blízké a povedou k jeho větší efektivitě při učení (Valenta a kol.2015, s.74).

U mentálně postižených žáků byl zjištěn jako efektivní

1. *Vizuální* učební styl, který využívá podpory psané či viděné informace, obrázků, podtrhávání a zvýrazňování textu, časové a dějové osy, vizuální prezentace, mapy atd.
2. *Auditivní* učební styl, který využívá k efektivnějšímu osvojení si nové látky melodie, rytmu, říkadla, hudby, písniček, učení se hlasitým opakováním apod.
3. *Tělesný* – pohybový učební styl, který je zaměřen na proxemiku a dotyk, pokusnictví, dále sem patří experimentace a „učení skrz děláni“, tanec, mimika, tvorba pomůcek a modelů, spojení učení se s pohybem a chůzí, časté změny polohy těla, vřazení častých a krátkých přestávek do učení, hra v roli a dramatizace atd.) (Valenta a kol.2015, s.74).
4. *Sociální* – napomáhá společná práce ve skupinkách, vysvětlování látky druhým, společné projekty atd.). (Valenta a kol.2015, s.75).

Získané znalosti je třeba neustále upevňovat, přenášet do praxe a do reálných životních situací. Doprovázet žáky při hledání vhodného řešení konkrétních situací.

Při vzdělávání mentálně postižených žáků je důležité dodržovat následující didaktické zásady „*názornost, přiměřenost, soustavnost, trvalost, uvědomělost a aktivita žáků, zásadu individuálního přístupu*“ (Valenta a kol.2015 s.79).

Při aplikaci různých forem práce je potřeba, aby se zohledňovaly specifické předpoklady integrovaného žáka, aby se dbalo na maximální možnou míru individuálního zapojení žáka do

výukových aktivit, na spolupráci žáků při řešení náročných úkolů a na vzájemnou pomoc spolužáků. Je dobré vést žáka se SVP k odpovědnosti za výsledky své práce.

### **Spolupráce s rodinou**

Pedagog by při své práci neměl zapomínat na komunikaci s rodiči – je dobré si s rodiči domluvit pravidelné schůzky event. na schůzky přizvat i další pedagogy školy, výchovného poradce apod. a seznámit rodiče s konkrétními podpůrnými opatřeními, školními aktivitami, atmosférou ve třídě a s požadavky na domácí práci. Efektivní spolupráce se školou pomáhá rodičům získat informace o průběhu vzdělávání a přesnější pohled na meze a možnosti vzdělávání u svého dítěte (Valenta a kol. 2015, s.86).

Dalším důležitým bodem je seznámení rodičů intaktních spolužáků s integrací žáka s mentálním postižením do třídy, kterou budou jejich potomci navštěvovat. Někteří rodiče se mohou obávat, že přítomnost žáka s mentálním postižením bude komplikovat vzdělávání jejich dítěte. Je důležité, aby třídní učitel při sdělování této informace rodičům ostatních žáků nepochyboval o smyslu začlenění žáka s mentálním postižením do své třídy (Valenta a kol. 2015).

### **Nácviky sociálních dovedností**

Důležitým prvkem socializace u žáka s mentálním postižením je rozvoj komunikačních dovedností, schopnosti vyjádřit své potřeby a porozumění sdělením druhých. Naším úkolem je poskytovat žákovi dostatek řečových podnětů, správný řečový vzor a rozvíjet slovní zásobu.

Při přípravě programu pro systematický nácvik sociálních dovedností je třeba vycházet z konkrétní potřeby žáka, event. třídy. Ukazatelem úspěšnosti zvoleného programu nácviků sociálních dovedností je uplatnění naučené dovednosti v reálném životě“ (Valenta a kol.2015 s.141).

V rámci nácviků sociálních dovedností jsou velmi prospěšné mimoškolní pobyty (někdy bývá bohužel tendence žáky s MP z těchto pobytů vylučovat). Tyto pobyty napomáhají zlepšení klimatu třídy i školy, omezují výskyt sociálně patologických jevů např. šikany, zkvalitňují sociální vztahy v třídním kolektivu. Při mimoškolních pobytech získává žák nové zkušenosti a zážitky. Bez podpory rodičů je dítě vedeno k větší samostatnosti a odpovědnosti, lépe pozná své spolužáky a oni jeho. Poznává zde možnosti aktivnímu trávení volného času. Pro žáky s těžkým zdravotním postižením je to mnohdy první pobyt mimo rodinu, což prospívá jak jemu, tak i rodičům (Valenta a kol.2015).



Skupinový nácvik sociálních dovedností umožňuje

- pozorování lidí buď v reálné situaci nebo prostřednictvím televizních ukázek, různých imitačních scének a her, které ukazují žákům, jak to má či nemá vypadat (Valenta 2015).
- možnost přehrávání různých sociálních situací (např. jak budou ostatní reagovat, když budu reagovat naštvane, a jak, pokud budu řešit situaci v klidu). Tím se účastníci učí formou drilu konkrétní reakci na situaci – větu, frázi nebo celou aktivitu (např. vstup do dveří) (Valenta 2015).
- zadávání domácích úkolů na dané téma, povídání nad videonahrávkou (Valenta 2015).
- zapojení spolužáků a pedagogů školy do aktivní pomoci při navazování adekvátních sociálních vztahů. Např. při vzájemné komunikaci mít trpělivost a vyčkat na správnou reakci, poskytnout žákovi návod, jak má konkrétní sociální situaci řešit, zvolením vhodného tématu atp. (Valenta 2015).

Při nácviku sociálních dovedností potřebuje žák s mentálním postižením podporu a povzbuzení vzniknou-li např. problémy s vyjádřením myšlenky nebo s nepochopením dané sociální situací (Valenta 2015).

Pedagogové základních škol praktických a speciálních, kteří jsou absolventy oboru speciální pedagogika a mají větší zkušenosti s pedagogickou intervencí u žáků s mentálním postižením, mohou předávat své zkušenosti pedagogům základních škol a poskytovat konkrétní metodické vedení. Důležitou součástí přípravy pro vzdělávání žáků s mentálním postižením je ale další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání. *„Jedině motivovaný pedagog se vztahem k dětem s postižením, který sám hledá cesty ke zvýšení své odbornosti, může být jejich úspěšným učitelem“* (Valenta 2015 s.143).

### **Práce s třídním kolektivem**

Práce s třídním kolektivem je důležitou součástí práce pedagoga při snaze úspěšně začlenit žáka s mentálním postižením do kolektivu třídy. Je třeba, aby soustavně sledoval a vyhodnocoval vztahy mezi žáky a aktivizoval jejich vzájemné sociální citění a empatii různými formami zapojování intaktních spolužáků do pomoci při integraci mentálně postiženého žáka (Valenta a kol. 2015, s. 215). Dobrá znalost struktury třídního kolektivu a schopnost předvídat rizikové situace je základní podmínkou pro práci s kolektivem třídy (Valenta a kol. 2015, s. 216).

Jednou z metod, jak úspěšně navazovat a udržovat sociální vazby s vrstevníky je vytvoření „Kruhu přátel“. Kruh přátel tvoří skupina spolužáků, která je vytvořena na základě dobrovolnosti. Tato skupinka se schází pravidelně jednou týdně. Cílem jejich setkávání je podpora spolužáka, který není pevnou součástí kolektivu a je z nějakého důvodu izolován. Tato skupina vzniká na prvním setkání Kruhu, kde je přítomen nezávislý facilitátor. Tento externí odborník, který byl do školy přizván, vysvětlí celé třídě princip fungování Kruhu přátel a pomáhá se sestavením skupiny. Na této první schůzce není přítomen žák, kvůli kterému se Kruh přátel tvoří, aby byli žáci otevření ve sdělování skutečností, které vedou k izolaci spolužáka. Na pravidelných setkáváních se proberou dosavadní úkoly, pozornost je věnována i malým úspěchům, a přichází se s novými návrhy na řešení přetrvávajících problémů. Je také důležité, aby se předem stanovila základní pravidla a vznikla atmosféra vzájemné důvěry. Na dodržování stanovených pravidel dohlíží přítomná dospělá osoba, je ale nicméně zásadní, aby navrhované postupy přicházely od žáků samotných. Bez ohledu na to, jak náročný úkol je, otázky od dospělého by vždy měly být typu: „Co byste udělali?“ ; „*Přemýšlejte, jak byste situaci řešili*“ ; „Co myslíte, že by pomohlo?“ Nikdy by nemělo zaznít: „Myslím, že byste měli...“. Podstatou této metody je praxí zjištěná skutečnost, že spolužáci jsou schopni udělat to, co nejsou schopni udělat dospělí – zasáhnout ve správný čas na správném místě. Jsou se spolužákem v bezprostřední blízkosti ve třídě, na hřišti nebo školní chodbě a mohou snadno studenta upozornit nebo mu vysvětlit, co je v dané situaci dobré udělat. Metodický průvodce *Vytváření Kruhů přátel: o vzájemné podpoře vrstevníků a inkluzi*, vydaný nadací o.s. Rytmus podrobně popisuje, jak podpořit vytvoření Kruhu přátel. Autory publikace jsou Colin Newton a Derek Wilson, lektori a odborníci na problematiku inkluzivního vzdělávání z britské organizace Inclusive Solutions.“ (Kolumpeková 2013).

### **Plánování zaměřené na člověka**

Cílem Plánování zaměřeného na člověka je podpořit skutečné začlenění člověka s postižením či znevýhodněním do společnosti a snižování jeho závislosti na poskytovaných sociálních službách. Smyslem plánování zaměřeného na člověka je tzv. přirozená podpora lidí z okolí (rodina, komunita, zaměstnání), která by měla vést k samostatnému rozhodování člověka a k jeho nezávislosti. Principy Plánování zaměřeného na člověka se dají vhodně využít i při začleňování dětí s postižením či znevýhodněním do kolektivu. „*Průkopník metody Plánování zaměřené na člověka John O'Brien označuje Plánování jako cestu, při níž se ptáme, jak se tento člověk může v normálním životě projevat jako dobrý přítel a přínosný občan*“ (Rytmus:

Plánování zaměřené na člověka 2017). Je zde důležité zdůraznit rozdíl mezi pojmem „podpora“ a pojmem „péče“. Péče je pasivní příjem, na rozdíl od poskytování podpory, která by měla vést příjemce k co největší samostatnosti a nezávislosti v naplňování svých cílů a potřeb. Pomoc druhých osob by měla být maximálně omezena. Snahou poskytování podpory je vzdorovat vnějšímu prostředí úpravou podmínek a posilováním kompetencí handicapovaného člověka.

U Plánování je důležitý hlas podporovaného člověka bez ohledu na charakter jeho postižení. Při procesu plánování jsou prvořadě informace o tom, co je pro člověka důležité a jaké jsou jeho představy o budoucnosti. Plánování počítá se zapojením lidí z okolí a respektuje jejich návrhy. Při tvorbě plánu se zjišťuje, jaké má člověk vloh, jaké má sny, obavy, jaké se v jeho životě nabízejí možnosti, a kdo může pomoci při naplňování akčních plánů. Výsledkem Plánování je písemný záznam, který by měl být pro člověka srozumitelný. Po nějaké době se zhodnotí, jak se dařila realizace naplánovaných kroků (Rytmus: Plánování zaměřené na člověka 2017).

### **Profil na jednu stránku**

Profil na jednu stránku je spolu s Kruhem přátel jedním z nástrojů Plánování zaměřeného na člověka.

Tento nástroj by měl pomáhat při začlenění jedince s postižením do kolektivu „běžné“ základní školy. Úkolem Profilu na jednu stránku je sdělit osobám, které s žákem budou pracovat a sdílet společný prostor, jaké má žák potřeby, jaké má schopnosti, záliby a zdůraznit zejména to, v čem vyniká. Cílem vytváření Profilu na jednu stránku je představit dítě jeho spolužákům a pedagogům v pozitivním světle, ale zároveň je seznámit i s tím, co je pro dané dítě důležité a jak je možno ho nejlépe podpořit. Je výhodné vytvořit Profil všem dětem ve třídě. Tím se ukáže, že každý z nás je v něčem dobrý, že každý z nás má své individuální priority, a každý potřebuje jiný způsob podpory. Na vytvoření takového Profilu se podílejí, kromě paní učitelky a paní asistentky, i spolužáci, kteří se tak přimějí k zamyšlení se nad možností pochvaly svého spolužáka (Rytmus: Profil na jednu stránku 2012).

### **2.4.4. Profesionální příprava mentálně postižených jedinců**

#### **Tranzitní program**

Tranzitní program zajišťuje lidem s postižením přechod z fáze vzdělávání a profesní přípravy do fáze pracovního uplatnění na běžném trhu práce. Program probíhá formou individuálních

praxí na předem domluvených pracovištích na dobu určitou. Během jednoho školního roku má student možnost vyzkoušet si více druhů práce. Mladí lidé tak získávají pracovní zkušenosti a rozvíjejí tak i své sociální dovednosti. Podle Černé (2008) vysoké procento studentů má v současné době nedostatek pracovních dovedností. S tím je spojená ztížená uplatnitelnost na trhu práce. Jednou z příčin je preferování akademických a teoretických znalostí na úkor praktické přípravy na povolání. U studentů s mentálním postižením je třeba na praktickou přípravu dbát ještě v daleko vyšší míře. Některé neziskové organizace (např. Rytmus) spolupracují s vybranými středními praktickými školami a odbornými učilišti a nabízejí studentům účast v tranzitním programu. Studenti pak jednou týdně docházejí na vybranou praxi místo vyučování ve škole. Před zahájením praxe sepíše student s odpovědným pracovníkem dohodu o Tranzitním programu. V první fázi programu se jdou studenti hromadně podívat na rozmanité druhy práce ke konkrétním zaměstnavatelům, provádějí tzv. náhled na cca pět pracovištích, kde si mohou jednotlivé činnosti vyzkoušet. Na vybranou praxi pak se studentem dochází pracovní asistent, který pomáhá se zaučením, komunikací se spolupracovníky a dalšími dovednostmi, důležitými pro postupné osamostatňování. Jedná se vlastně o diagnostiku, která by měla jedincům s mentálním postižením ulehčit výběr své profesní orientace. Studenti s mentálním postižením mají totiž často nereálné představy o své budoucí profesi. Studentovi se po dobu trvání Tranzitního programu věnuje konkrétní pracovník z nadace, tzv. poradce, který studenta doprovází – jedná se o jinou osobu, než je pracovní asistent. Má-li student zájem do zaměstnání po skončení školy nastoupit, zaměřuje se poradce na zajištění vhodného a stálého pracovního místa. Kromě zajištění konkrétní praxe se poradce se svým klientem pravidelně jednou týdně setkává na individuálních schůzkách. Tato setkávání jsou zaměřená především na rozvoj pracovních a sociálních kompetencí, které zároveň odpovídají i potřebám zaměstnavatelů. Jednou za čtvrt roku probíhá tzv. plánovací schůzka, kde mladý člověk, kterému je podpora poskytována ve spolupráci s poradcem, rodinou, zástupci školy a případně dalšími lidmi, například vrstevníky, vytváří tranzitní individualizovaný plán podpory. Jsou zde definovány individuální cíle a způsoby, kterými jich lze dosáhnout a lidé, kteří s dosažením cílů pomohou.

Poskytovatel tranzitního programu vždy úzce spolupracuje se školou a poskytovateli praxí. Nadace Rytmus při práci s klientem využívá metodu tzv. Plánování zaměřené na člověka viz výše.

### 2.4.5. Pracovní uplatnění MP jedinců

V České republice, ale i v zahraničí, se na běžném trhu práce uplatní jen velmi malé procento jedinců s mentálním postižením. Podle studie z USA je pouze 7 až 23 % dospělých s MP zaměstnáno na plný úvazek, 9 až 20 % je zaměstnáno na částečný úvazek, ostatní nemají práci vůbec (Dobromysl 2002).

#### Podporované zaměstnávání

Podporované zaměstnávání poskytuje znevýhodněným zájemcům o práci podporu v získání a udržení pracovního místa. Pro udržení pracovního místa tito lidé potřebují podporu dlouhodobou a poskytovanou přímo na pracovišti. Mělo by jít o místo na otevřeném trhu práce za rovných platových podmínek. Pracovník s postižením má za stejnou práci srovnatelnou odměnu jako člověk bez postižení. Má právo na běžný či zkrácený pracovní úvazek. Specifikem podporovaného zaměstnávání je trénink pracovních dovedností až po nástupu do práce, tedy přímo na pracovišti. Při výběru vhodné pracovní pozice se vychází z konkrétních možností zájemce o práci. Míra podpory je poskytována individuálně na základě aktuálních potřeb daného člověka, ale nejdéle však po dobu 3 let. Podporu po této lhůtě již poskytuje např. osobní asistent.

Trénink přímo na pracovišti umožňuje ostatním pracovníkům zapojení do podpory. Dochází ke vzájemné komunikaci a spolupráci při vykonávání pracovních povinností, což umožňuje rozvoj smysluplné sociální integrace. Ostatní si postupně zvykají na spolupráci s jedincem s postižením (Dobromysl: Podporované zaměstnávání 2017).

*„Výhody podporovaného zaměstnání pro zaměstnavatele:*

- *Snížení mzdových nákladů (díky státní dotaci).*
- *Splnění státem stanovené kvóty pro zaměstnávání lidí se ZPS a ZPS s těžším postižením.*
- *Odstranění přesčasové práce (možnost uzavřít dohodu na částečný úvazek).*
- *Efektivnější využití kvalifikovaných zaměstnanců (pomocnou práci dělá pracovník s postižením).*
- *Pozitivní dopad na pověst organizace a její zviditelnění – veřejnost hodnotí kladně snahu firmy pomoci lidem s postižením, její propagaci napomáhá i o.s. Rytmus.*
- *Získání motivovaných a stálých zaměstnanců (lidé s mentálním postižením mají často zájemem o manuální práci, která je pro ostatní zaměstnance neatraktivní)“ (Dobromysl: Podporované zaměstnávání 2017).*

### 3. Výzkum

Záměrem mého výzkumu bylo zmapovat a porovnat oblast rozvoje sociálních dovedností u mentálně postižených žáků v různých typech škol a uvést ve své práci možné metodiky rozvoje sociálních dovedností u žáků s mentálním postižením pro pedagogické pracovníky. Zaměřila jsem se tudíž na role a postoje rodičů a učitelů při budování těchto kompetencí a na možnosti jedinců s mentálním postižením začlenit se do třídního kolektivu. Dotazovala jsem se zejména na priority učitelů a rodičů při vzdělávání na běžných školách a na školách zřízených podle paragrafu 16.

#### 3.1. Cíle a výzkumné otázky

##### Stanovené cíle diplomové práce

Vzhledem k mé zkušenosti a na základě informací od učitelů z dříve praktických škol, že učitelé běžných základních škol si mnohokrát nevědí rady, jak mají přistupovat k žákovi s mentálním postižením a zejména, jak ho začlenit do kolektivu - často při mých návštěvách ve škole dávají najevo bezradnost až zoufalství či se obracejí na pedagogy škol zřízených podle paragrafu 16 o metodické vedení (ti však nemají většinou kapacitu na takovou práci – mohou z dobré vůle poskytnout jednorázové informace), jsem si stanovila za svůj hlavní cíl výzkumné práce vytvořit metodiku práce se žáky s mentálním postižením pro pedagogické pracovníky běžných základních škol.

Dále bych chtěla, aby průběžné i celkové výsledky mého výzkumného šetření byly nápomocny rodičům dětí s MP, protože jsem si vědoma toho, jakou těžkou cestou musí rodiče při přijetí diagnózy procházet a utápí se často v obavách o budoucnost svého potomka. Snaží se mu ze všech sil pomáhat při začleňování do intaktní společnosti, ale chybí jim při tom mnohdy zkušenosti a jasný směr. Často někdy až chaoticky přijímají protichůdné informace a snaží se pak vše aplikovat na svém dítěti. Proto jsem si stanovila svůj dílčí cíl, kterým je osvěta pro rodiče dětí s mentálním postižením.

Své cíle jsem si stanovila na základě své několikaleté praxe a teoretických poznatků. Potřebná data k naplnění svých cílů jsem zjišťovala pomocí **následujících výzkumných otázek:**

- 1) Rozvíjejí učitelé běžných škol sociální dovednosti u svých žáků ve stejné míře jako učitelé škol zřízených podle paragrafu 16?
- 2) Je rozvoj sociálních dovedností pro rodiče žáků s mentálním postižením důležitější než získávání akademických vědomostí?

- 3) Je rozdíl v uplatnitelnosti v dospělosti mezi žákem s mentálním postižením, u kterého byly rozvíjeny v dostatečné míře sociální dovednosti, a mezi žákem, u kterého byl kladen větší důraz na získávání akademických vědomostí?
- 4) Mají spolužáci větší vliv na rozvoj sociálních dovedností u žáka s mentálním postižením než individuální nácviky sociálních dovedností?

### 3.2. Hypotézy

Na základě stanovených cílů a výzkumných otázek jsem formulovala tyto hypotézy:

- 1) Pedagogové praktických a speciálních škol kladou větší důraz na rozvoj sociálních dovedností u mentálně postižených žáků ve srovnání se získáváním vědomostí než rodiče žáků s mentálním postižením a pedagogové na běžných základních školách.
- 2) Žáci s mentálním postižením, u kterých byl při vzdělávání kladen důraz na rozvoj sociálních dovedností, jsou v dalším životě méně závislí na pomoci druhých osob než ti žáci s mentálním postižením, u kterých byl kladen větší důraz na získávání vědomostí.
- 3) Zapojení spolužáků žáka s mentálním postižením do rozvoje sociálních dovedností je více efektivní než individuální nácviky sociálních dovedností.

### 3.3. Metodologie výzkumného šetření

Při zjišťování dat jsem použila kvalitativní metody výzkumu kromě dotazníkového šetření, které je metodou kvantitativně – kvalitativní.

Kromě výše zmíněného dotazníku jsem zvolila ještě tyto metody: kazuistika, pozorování a polostrukturované rozhovory.

Dotazníkové šetření bylo směřováno jak rodičům, tak pedagogům. Otázky v obou dotaznících byly v určitém směru shodné, jindy bylo otázku třeba směřovat na roli, kterou respondent zastává. Dotazníky obsahují uzavřené otázky, které byly doplněny možností vysvětlit zvolenou odpověď a několik otázek je pouze otevřených – záměrem bylo zachycení postojů respondentů. Vyhodnocením dotazníků jsem zjistila, že mnohé odpovědi byli pouze formální, tedy nezachycovaly skutečný stav. Občas byla zjevná tendence k tzv. správným odpovědím, a tudíž se tam neobjevil skutečný názor či postoj respondenta. Při polostrukturovaných otázkách se skutečnost dostala více na povrch, stejně tak pozorování ve třídě a následný rozhovor ukázal reálné možnosti, osobní postoje a schopnosti pedagogů.

## 3.4. Vlastní výzkumné šetření

### 3.4.1. Charakteristika respondentů jako výzkumného vzorku

Vzhledem k tomu, že s dětmi s mentálním postižením profesionálně pracuji již víc jak deset let, použiji ve svém výzkumu kazuistiku a pozorování svých klientů, které jsem nasbírala po dobu své praxe. Jedná se o žáky ve věku mladšího školního věku, staršího školního věku a 2 středoškoláků. Stejně tak se pravděpodobně nevyhnu uvězt i nějaké osobní zkušenosti, které jsem získala při výchově své mentálně postižené dcery, které je dnes 21 let.

Dotazníkové šetření proběhlo ve dvou skupinách respondentů. První skupinou byli rodiče dětí a žáků s mentálním postižením, druhou skupinu tvořili pedagogové škol běžných i škol zřízených podle paragrafu 16. Stejná struktura respondentů byla oslovena i při rozhovorech. Dále jsem se obrátila se svými dotazy na pracovníky SPC pro mentálně postižené jedince a na poradkyni neziskové organizace Rytmus-Od klienta k občanovi, o.p.s. Při pozorování svých klientů ve škole jsem se zacítila i na pozorování práce pedagogického sboru.

Šetření proběhlo v Praze, Středočeském a Plzeňském kraji.

### 3.4.2. Průběh výzkumného šetření

Ve své práci použiji kazuistiku a pozorování svých klientů, které jsem nasbírala po dobu své více jak desetileté praxe. Dotazníkové šetření a rozhovory probíhaly v době od září 2016 do února 2017.

Dotazník jsem zaslala do 60 škol (běžných typů škol, škol zřízených podle paragrafu 16 a středních praktických škol), vyplněných se mi jich vrátilo 47, 10 z nich mi odpovědělo, že nemají ani na prvním ani na druhém stupni žádné integrované dítě s mentálním postižením a zbylé neodpověděly vůbec. Dále jsem obeslala 20 respondentů z řad rodičů, vyplněných se mi jich vrátilo 15. Při rozhovorech jsem oslovila z poloviny respondenty, kteří se podrobili i dotazníkovému šetření. Několik rozhovorů proběhlo i s pracovníky SPC pro mentálně postižené jedince. Velmi přínosným byl i rozhovor s poradkyněmi neziskové organizace Rytmus-Od klienta k občanovi, o.p.s., která pomáhá jedincům s handicapem aktivně se začleňovat do běžného prostředí, v práci, ve škole, v místě bydliště, a problematikou přechodu jedinců s mentálním postižením ze školy do zaměstnání.



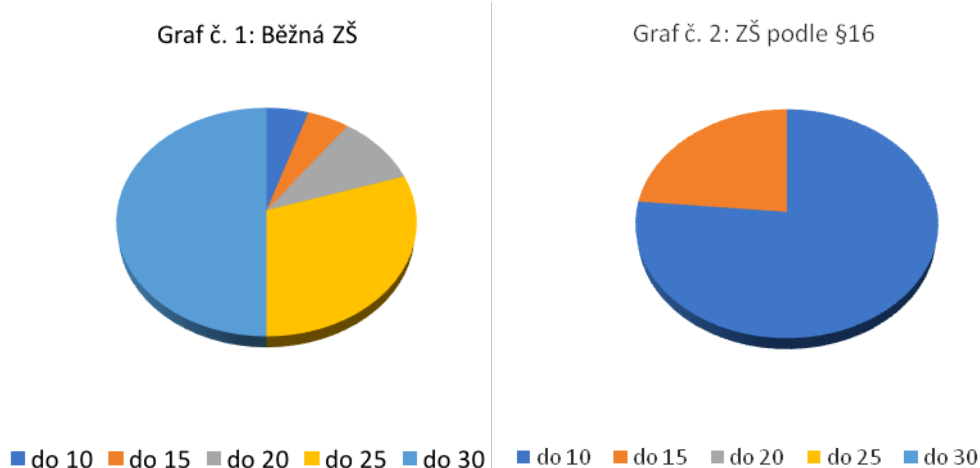
### 3.4.3. Komparace výsledků dotazníkového šetření

V následující kapitole budu porovnávat výsledky dotazníkového šetření na základních školách běžného typu se školami zřízenými podle § 16 a s názory rodičů. Budu zde porovnávat pouze uzavřené otázky, občas doplněné otázkami otevřenými.

Z běžných ZŠ jsem obdržela odpovědi od 20 ti respondentů – učitelů či ředitelů, ze škol zřízených podle paragrafu 16 mi přišlo 17 vyplněných dotazníků. Rodičům jsem rozdala 20 dotazníků, vyplněných se mi jich vrátilo 15. Z 15 dotazníků od rodičů se týká vzdělávání na běžných školách 8 a vzdělávání na školách zřízených podle paragrafu 16 sedm.

Z 20 ti respondentů ze ZŠ se týkal integrace žáků s mentálním postižením na 2. stupni pouze jeden případ.

#### 1) Kolik máte žáků ve třídě



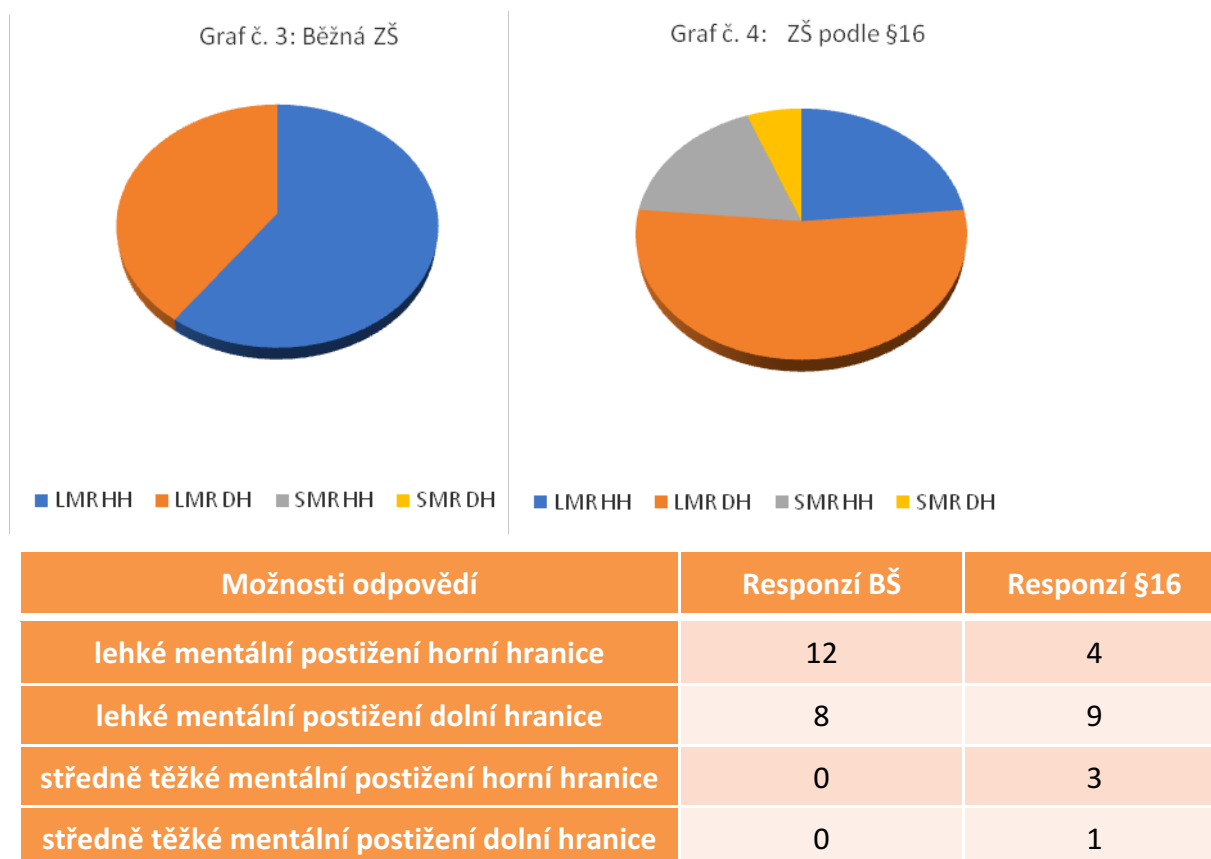
Možnosti odpovědí	Responzí	
do 10	1	13
do 15	1	4
do 20	2	0
do 25	6	0
do 30	10	0

#### Komentář k výsledku

V běžných základních školách převažují třídy s velkým počtem žáků. Domnívám se, že je to jedním z hlavních důvodů, proč se v mnoha případech nedaří vytvářet osobní vztah mezi

učitelem a žákem. Pedagogové neví, jak zapojit žáka do společné výuky v takovém množství s rozdílnými výukovými potřebami jinak než „izolací“ s asistentem pedagoga. Pedagogové škol zřízených podle paragrafu 16 s počtem žáků mnohdy o polovinu nižším ve třídě, mohou více využívat osobních vazeb, mají více prostoru pro individuální práci.

## 2) Jaký stupeň mentálního postižení má Váš žák/yně?



### Komentář k výsledku

V běžných základních školách na prvním stupni jsou nejvíce integrováni žáci s lehkou mentální retardací v horním pásmu. Důvodem je lepší adaptace v prvních letech školní docházky na požadavky běžné základní školy než u těžších stupňů. Mnohdy se navíc diagnosa LMR stanoví až v průběhu vzdělávacího procesu, kdy se objeví rozdíly v procesu učení a socializace oproti spolužákům.

### 3) Odkud čerpáte informace o problematice osob s mentálním postižením?

#### Běžná ZŠ

- Z odborných článků na internetu,
- z internetu a odborných knih,
- od rodičů,

- od výchovné poradkyně,
- ze speciálně pedagogického centra,
- od jiných odborníků na problematiku.

#### ZŠ zřízené podle paragrafu 16 čerpají takto:

- studium, samostudium, zkušenosti ostatních kolegů, odborná literatura, přednášky, internetové stránky,
- kurzy, semináře, mezinárodní konference, literatura,
- školení, odborná literatura, od zkušených pedagogů, internetové zdroje,
- knihy Mentální retardace: Schwarzová, I., ze studijních materiálů (studium spec. ped.).

#### **Komentář k výsledku**

Učitelé škol zřízených podle paragrafu 16 kladou větší důraz na profesní sebevzdělávání v oboru speciální pedagogiky.

#### **4) Jaké kompetence má podle Vás získat prioritně žák s mentálním postižením ve Vaší škole?**

##### Běžná ZŠ

- socializovat se v maximální možné míře, rád se učit – neztratit chuť poznávat nové,
- číst, psát, počítat – základy, další rozšíření znalostí dle možností,
- učit se praktičnosti pro život a své uplatnění. Rozvíjet a podporovat to, v čem je šikovný,
- naučit se základy učiva, především trivium.

##### ZŠ zřízené podle paragrafu 16

- sociální, komunikační, pracovní (sebeobsluha), umět řešit situace, učení,
- kompetence pro co nejsamostatnější život v dospělosti. K co největšímu osamostatnění v rámci jeho možností,
- začlenit se do společnosti – sociální, pracovní, komunikativní,
- sociální dovednosti – sociální interakce – komunikace,

##### Rodiče

- V případě mentálního postižení, které není na horní hranici LMP bych očekávala, že vše bude směřovat k informacím, nácvikům dovedností, které dítě uplatní v sebeobsluze a samostatném životě. Běžné školní informace bych probrala jen v minimu a zásadně bych akcentovala trivium a použití trivium v životě. Dále bych chtěla, aby ve škole zaměřili

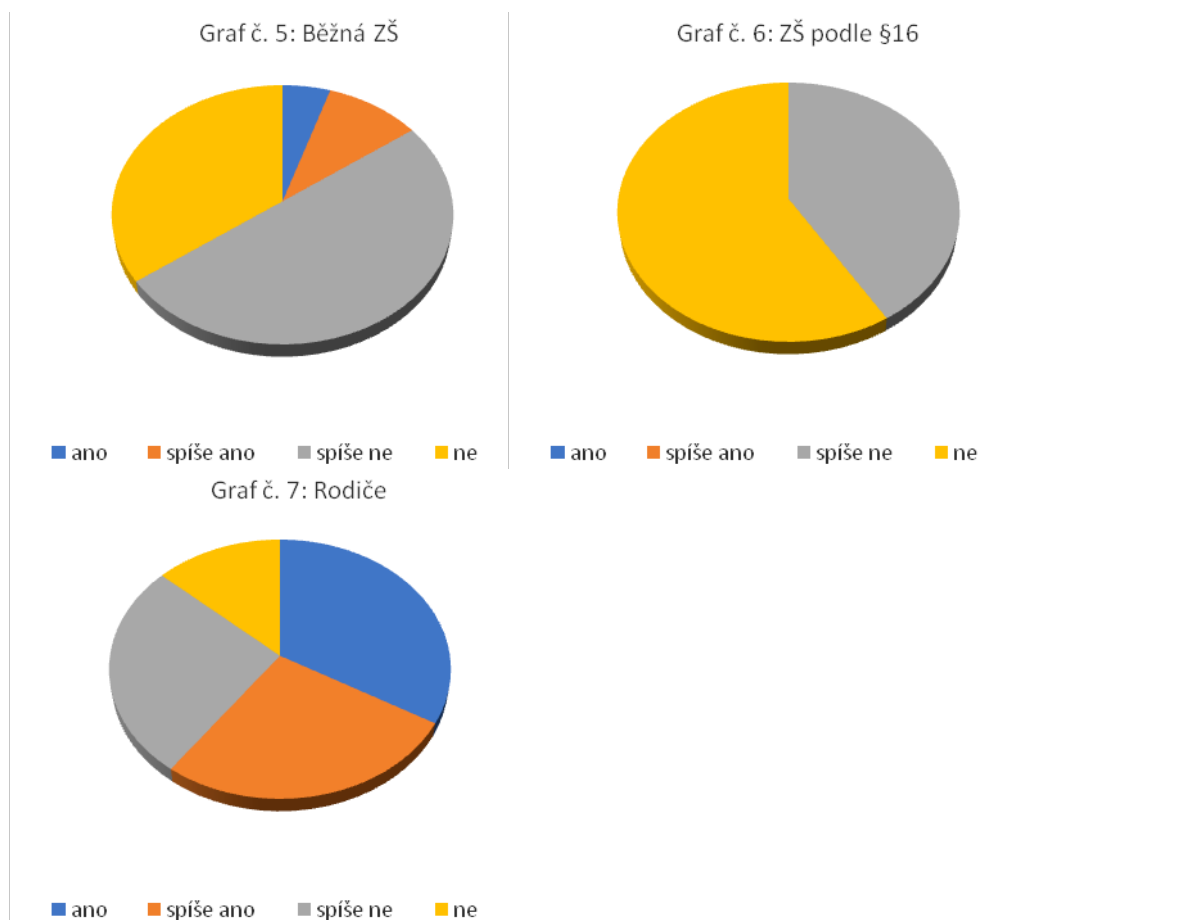
pozornost na návyk praktických dovedností třídění odpadu, třídění prádla do pračky, praní prádla, příprava jednoduchého jídla, nákup potravin k jídlu, schopnost komunikovat přes mobil, umět se zeptat aj.

- Aby se naučila řešit krizové situace a uměla vézt co nejvíce samostatný život. Aby se v rámci svých možností co nejvíce orientovala v sociálních vztazích.
- Umět se zeptat, neubližovat druhým, pomáhat druhým, být k nim tolerantní. naučit se co nejvíce samostatnosti. Umět si najít informace.
- Samostatnost, zapojení se do společnosti.
- Kompetence k učení, komunikativní a sociální.

### **Komentář k výsledku**

Obě skupiny škol považují socializaci žáka za důležitý prvek při vzdělávání, na běžných základních školách často preferují získávání kompetencí v oblasti akademických znalostí, což vyplynulo zejména z neformálních rozhovorů s pedagogy ZŠ a z pozorování. Zde se objevil právě již výše zmíněný rozpor mezi odpověďmi do dotazníku a odpověďmi při rozhovorech. Otázkou zůstává, jak budou kompetence, které u svých mentálně postižených dětí preferují rodiče, v dostatečné míře rozvíjeny.

5) Je podle Vás pro děti/ studenty s mentálním postižením přínosem integrace do běžných typů škol?



Možnosti odpovědí	Responzí BŠ	Responzí §16	Responzí R
ano	1	0	5
spíše ano	2	0	4
spíše ne	10	7	4
ne	7	10	2

**Napište zde prosím, proč jste zvolila výše nabídnutou odpověď?**

Běžná ZŠ

- Školy na integraci nejsou připravené.
- Neposkytují dostatečné podmínky. Ve třídě je spolu moc dětí.
- Je to pro ně často nepřiměřená zátěž psychická (vztahová) i učební.
- Vnímají svou odlišnost, to jim neprospívá.

### ZŠ zřízené podle paragrafu 16

- Výuka na běžné škole se nedá přizpůsobit žákovi s mentálním postižením tak, aby nenarušila práci ve třídě.
- Potřeba individuálního přístupu, menší skupinka lidí, neinformovanost učitelů na běžných školách – problém s vypracováním IVP.
- Pominu-li učení, i v interakci s vrstevníky mají odlišné zájmy a dostávají se do pozadí.
- Sociální a komunikační izolovanost, přeplněnost tříd, nedostatek individuální práce.

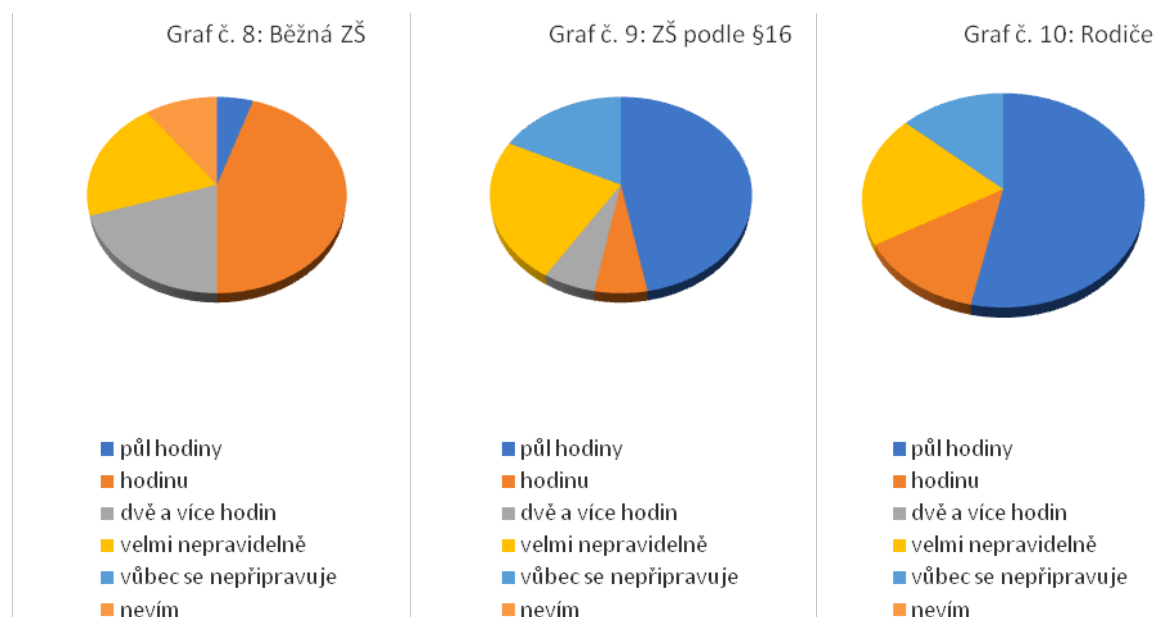
### Rodiče

- Častá odpověď zněla, že s podporou asistenta pedagoga má dítě šanci se v integraci vyrovnat ostatním dětem a dosáhnou většího rozvoje než ve škole dříve praktické.
- Alespoň na první roky, kdy to ještě děti zvládají vstřebat – naše i běžná populace, mentální bariéra.
- Co by se tam učila? Ničemu by nerozuměla. Trávila by tam spoustu času, který by nevyužila.
- Lépe si tak osvojí znalosti a dovednosti nápodobou od vrstevníků, budou tahouny,
- oboustranný prospěch, ano, přispívá k pochopení a učení se žít a komunikovat.
- Dítě brzy ztratí kamarády, škola rozvíjí převážně rozumovou stránku dítěte.
- Je důležité, aby děti přejímaly dobrý vzorec sociálního chování.
- Věřím, že běžná školská zařízení pomohou synovi se začleněním se.
- Pro integraci nejsou připravené podmínky, zejména finanční.
- Vzhledem k jeho schopnostem a potřebám to není cesta pro mého syna.

### **Komentář k výsledku**

Ze strany pedagogů jak běžných škol, tak škol zřízených podle paragrafu 16 zaznívají v převažující míře názory proti integraci. Oba typy škol vycházejí ze zkušenosti, že dříve či později se začínají více a více rozevírat nůžky mezi dětmi intaktními a dětmi s mentálním postižením jak po sociální, tak po výukové stránce. Učitelé na běžných školách obhajují svůj názor tím, že se nedá zajistit společná výuka, žáci s MP ruší výuku ostatních. Školy zřízené podle paragrafu 16 vidí rozdíly v sebepojetí mezi žáky, které se na jejich škole vzdělávají od první třídy a mezi žáky, kteří přišli z integrace.

**6) Kolik času žák/yně věnuje každý den doma přípravě do školy (v MŠ řízené činnosti u stolečku)?**



Možnosti odpovědí	Responzí BŠ	Responzí §16	Responzí R
půl hodiny	1	8	8
hodinu	9	1	2
dvě a více hodin	4	1	0
velmi nepravidelně	4	4	3
vůbec se nepřipravuje	0	3	2
nevím	2	0	0

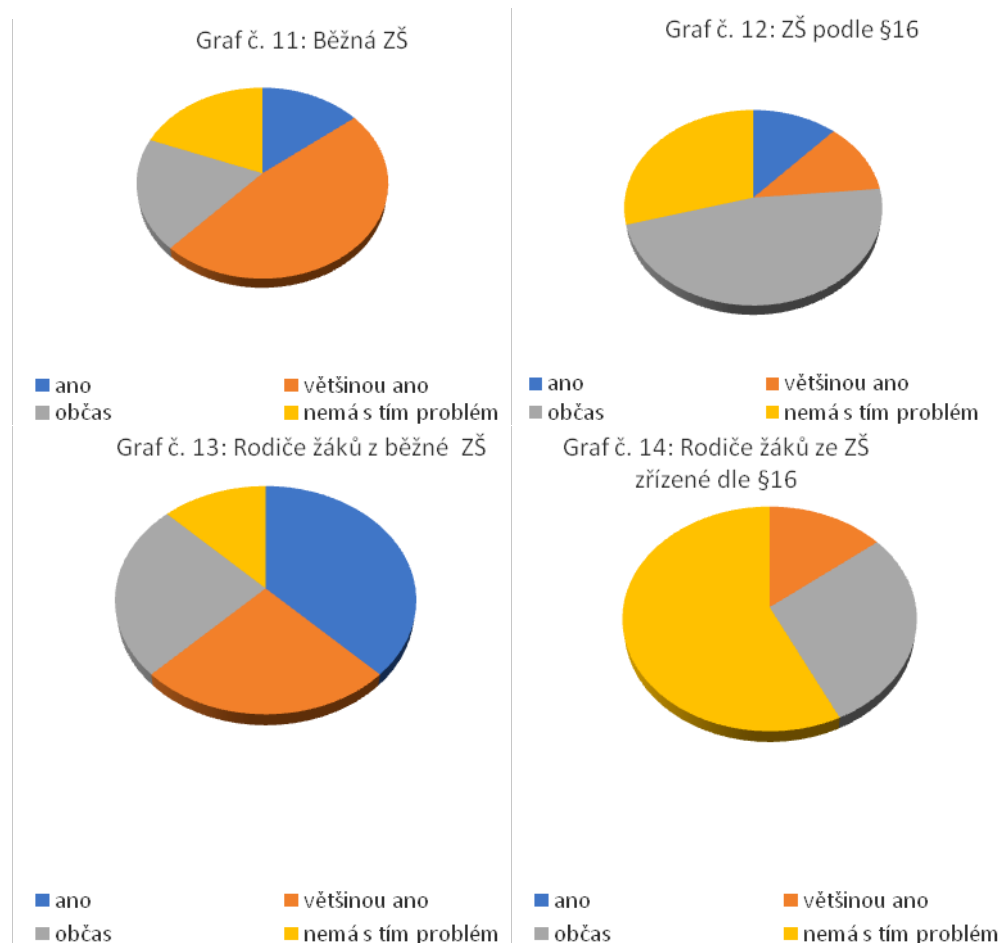
**Komentář k výsledku**

Žáci s mentálním postižením jsou snadněji unavitelní a s postupem času velmi klesá koncentrace pozornosti. Doba trvání jejich záměrné pozornosti je maximálně 15 – 20 min a míra unavitelnosti se v odpoledních hodinách ještě zvyšuje.

Tato otázka byla zařazena do dotazníku hlavně kvůli tendenci některých rodičů v rámci vypořádávání se s postižením dítěte, kdy úspěšnost dítěte ve škole je pro ně důležitým kompenzačním mechanismem. Rodiče tak často děti přetěžují a nemají realistický náhled na možnosti dítěte.

Z dotazníku vyplývá, že tato tendence se objevuje zejména u rodičů dětí v integraci, kde hraje důležitou roli srovnávání výkonu s intaktními spolužáky. Je také zajímavé, že výpovědi učitelů a rodičů se liší, což přisuzují tomu, že zde má vliv také tzv. správná odpověď, ale učitel má větší možnost zpětné vazby a zjistit reálný stav věci.

## 7) Má dítě ve škole problém s navazováním kamarádských vztahů?



Možnosti odpovědí	Responzí BŠ	Responzí §16	Responzí R BŠ	Responzí R §16
ano	3	2	3	0
většinou ano	10	2	2	1
občas	4	8	2	2
nemá s tím problém	3	5	1	4

### Má-li problém, napište prosím proč?

#### Běžná ZŠ

- je vznětlivý, děti ho rády provokují,
- je starší – propadl již v první třídě kvůli absencím,
- často se vyhraňuje ostatním, že se mu něco nelíbí,



- je ostýchavý,
- je rád ve své fantazii,
- atd.

#### ZŠ zřízené podle paragrafu 16

- nikdy neosloví "kamarády" jako první (je na nich, zda ho osloví a vezmou do hry, sám se nezapojuje),
- agresivní chování, logopedické obtíže,
- aj.

#### Rodiče žáků z běžné ZŠ

- má pouze jednu kamarádku, ostatní děti nevyhledává,
- neví, jak má děti oslovit,
- často nerozumí, co jí děti říkají,
- chová se infantilně,
- vyhledává spíše dospělé osoby.

#### Rodiče žáků ze ZŠ zřízené podle paragrafu 16

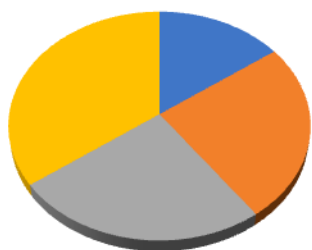
- děti ho příliš nezajímají.

#### **Komentář k výsledku**

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že děti v integraci více selhávají v navazování běžných vrstevnických vztahů než děti ve školách podle paragrafu 16. Důvody jsou rozmanité. Podrobnější popis těchto důvodů je v rozhovorech s učiteli, kazuistice a v pozorování.

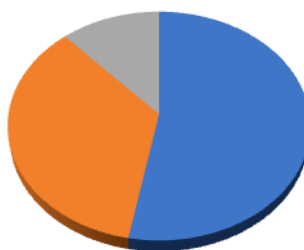
## 8) Mají ostatní spolužáci zájem o komunikaci s žákem s mentálním postižením?

Graf č. 15: Běžná ZŠ



■ ano mají ■ občas ■ nevědí jak ■ nemají zájem

Graf č. 16: ZŠ podle §16



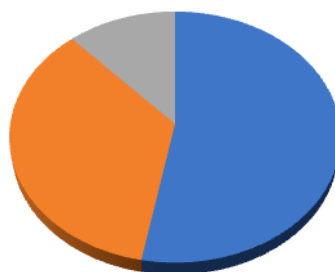
■ ano mají ■ občas ■ nevědí jak ■ nemají zájem

Graf č. 17: Rodiče žáků z běžných škol



■ ano mají ■ občas ■ nevědí jak ■ nemají zájem

Graf č. 18: Rodiče žáků ze ZŠ podle §16



■ ano mají ■ občas ■ nevědí jak ■ nemají zájem

Možnosti odpovědí	Responzí BŠ	Responzí §16	Responzí R BŠ	Responzí R §16
ano mají	3	9	1	5
občas	5	6	3	1
nevědí jak	5	2	3	1
nemají zájem	7	0	1	0

## 9) V čem je žák/yně ve školních aktivitách úspěšný/á?

### Běžná ZŠ

- v ničem výrazně nevyčnívá – má ráda hudbu,
- momentálně v anglickém jazyce – hraje počítačové hry, odkud základní slovní zásobu zná,
- v matematice – má rád,
- v hudební výchově,
- v matematice (IVP s úpravou výstupů). Pečlivosti a snaze. Každou práci dokončí.

### ZŠ zřízené podle paragrafu 16

- ve zpěvu, sluchové paměti, ve třídění předmětů,
- v rychlém osvojení si sociálních a pracovních návyky pomocí jednotného přístupu ve škole i doma. Při dobré spolupráci s rodinou se rychle učí alternativní komunikaci pomocí VOKS a komunikační knihy,
- ve výtvarné výchově – je kreativní,
- v kamarádství,
- v zalévání květin ve třídě,
- v ochotě půjčit spolužákovi pomůcky,
- v ochotě se rozdělit, v srdečnosti.

### Rodiče

- ve sportovních aktivitách, v hudební a výtvarné výchově,
- ve čtení a hraní na kytaru,
- v počtech, protože nyní nově docela úspěšně přestoupil do praktického vzdělávání,
- ve vaření – baví ho to,
- ve zpěvu,
- v pomáhání v kuchyni.

### **Komentář k výsledku**

Z odpovědí respondentů ze škol podle paragrafu 16 a z odpovědí rodičů je zjevné, že si umí více všimnout i malých úspěchů a ocenit je.

### **10) V čem potřebuje největší podporu?**

#### Běžná ZŠ

- v matematice – oblast logického myšlení je velmi narušená,
- ve všech předmětech potřebuje především motivovat, pomoci s udržení pozornosti, bez asistentky příliš nepracuje,
- v komunikaci, začlenění,
- v českém jazyce – přepis, opis, vyjadřování,
- v ČJ – pochopení zadání a v Ma slovní úlohy.

#### ZŠ zřízené podle paragrafu 16

- ve všech činnostech,
- především v jednotném přístupu školy a rodiny,
- ve čtení,

- v podpoře sebehodnocení, je velmi vázán na chybu...rodiče se snaží dítě přiblížit intaktním dětem, hocha přetěžují,
- v mluvení a v sebeobsluze,
- při sebeobsluze WC a hygieně.

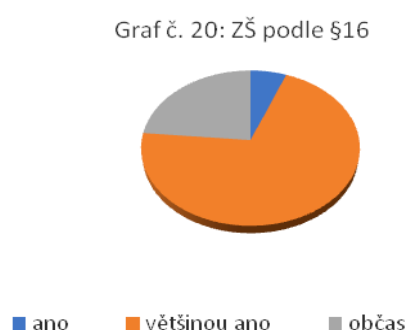
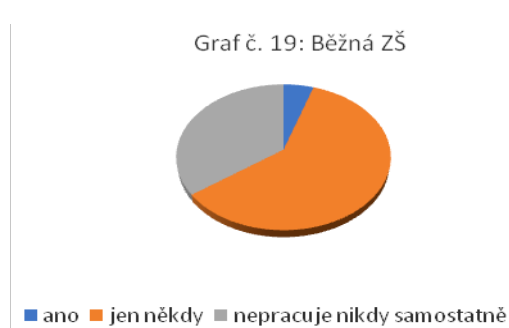
#### Rodiče

- ve zvládnutí učiva a v samostatnosti,
- v počítání a rozvoji verbální komunikace,
- v pohybu po městě, zajištění bezpečnosti,
- v navazování vrstevnických vztahů,
- při pochopení nové látky ve škole.

#### **Komentář k výsledku**

Z odpovědí vyplývá, že jsou v obou typech škol rozdílné úhly pohledu na priority v podpoře žáků s mentálním postižením, stejně jako u odpovědí jednotlivých rodičů. U škol podle paragrafu 16 je v odpovědích více zastoupena podpora v oblasti socializace, u běžných škol převažují akademické dovednosti.

#### **11) Zvládá žák/yně pracovat ve škole samostatně?**



Možnosti odpovědi	Responzí BŠ	Responzí §16
ano	1	1
jen někdy	12	12
nepracuje nikdy samostatně	7	4

**V případě odpovědi b) napište prosím kdy:**

#### Běžná ZŠ

- Pokud se jedná o často opakovanou činnost, kterou má zautomatizovanou a zná její přesný průběh.
- Při stereotypních, opakujících se úlohách. Uklidňuje ho to, např. počítání příkladů.

- V jasně strukturovaných úkolech, ve známých a notoricky se opakujících činnostech.
- Pokud zadanému dobře rozumí a je to oblast jejího zájmu, není unavená.
- Při práci v lavici, hygiena – pokud jej neruší ostatní děti.
- Pokud látku (úkol) zná a je si jistý.

#### ZŠ zřízené podle paragrafu 16

- Při stereotypně se opakujících úlohách. Uklidňuje ho to, např. počítání příkladů.
- Při opakování již zautomatizovaných činností.
- Při výtvarné výchově.
- Má-li dobrý den.
- Jen když se pro práci rozhodne sám.

#### Rodiče - samostatná práce v domácím prostředí

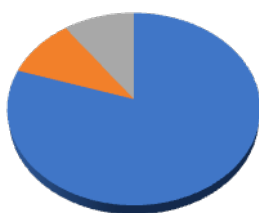
- V činnostech, které dobře zná a má je naučené, např. uvaří čaj, namaže rohlík.
- Když ho něco baví, což je nyní sporadické.
- Odnese bez připomínání odpadky do popelnice.

#### **Komentář k výsledku**

Z výpovědi všech respondentů vyplývá, že samostatná práce činí žákům s mentálním postižením většinou obtíže. Potřebují k tomu dodávat jistotu a zadávat úkoly, které mají již zautomatizované. Zde pomáhá zejména dostatečná předvídatelnost a strukturované prostředí.

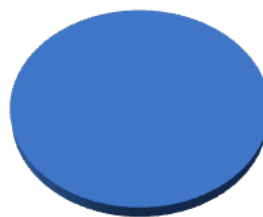
#### **12) Jsou součástí ŠVP Vaší školy nácviky sociálních dovedností u žáků?**

Graf č. 21: Běžná ZŠ



■ ano ■ pouze někdy ■ ne

Graf č. 22: ZŠ podle §16



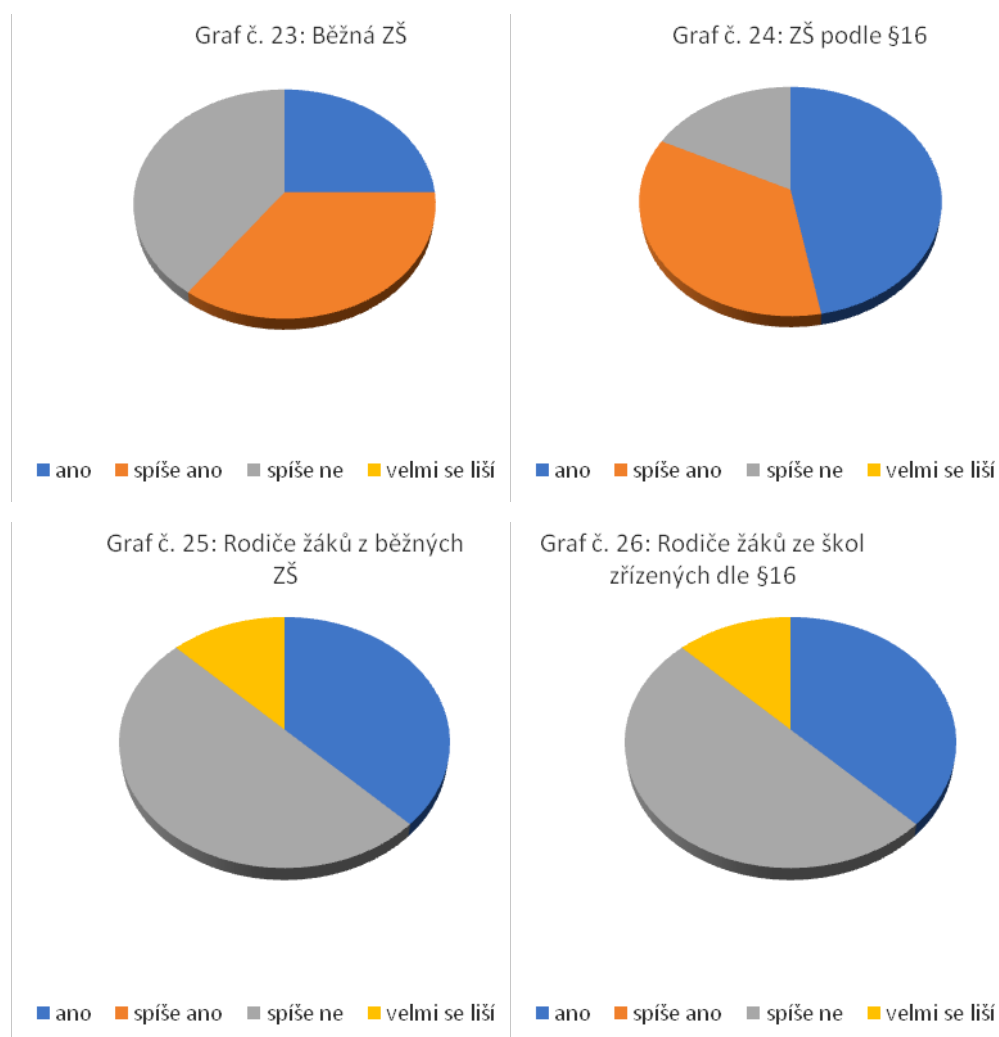
■ ano ■ pouze někdy ■ ne

Možnosti odpovědí	Responzí BŠ	Responzí §16
ano	16	17
pouze okrajově	2	0
ne	2	0

## Komentář k výsledku

Z výše uvedených odpovědí je zřejmé, že součástí všech školních vzdělávacích programů je rozvoj sociálních dovedností, a že ve valné většině má tato oblast ve vzdělávacích programech stejnou váhu jako další vzdělávací oblasti. Otázkou zůstává aplikace této oblasti do celého vzdělávacího procesu.

### 13) Jsou vaše představy o vzdělávání žáka/žákyně v souladu s představami rodičů?



Možnosti odpovědí	Responzí BŠ	Responzí §16	Responzí R BŠ	Responzí R §16
ano	5	8	3	4
spíše ano	7	6	0	2
spíše ne	8	3	4	1
velmi se liší	0	0	1	0

## **Když ne, napište mi prosím, v čem se liší:**

### Běžná ZŠ

- Mám pocit, že často nemají žádné představy, jen by rádi abych jim odpoledne vrátila dítě zdravé.
- Rodiče nezajímá vzdělávání, většina pochází z romských rodin.
- Mají vyšší nároky, chtějí pro dítě vyšší vzdělání.
- V představách o práci asistenta pedagoga.
- Mají nepřiměřené nároky na školu i na dítě.
- Dělají úkoly za něho, aby byly vždy správné a hezké.

### ZŠ zřízené podle paragrafu 16

- Mají vyšší nároky, chtějí pro dítě vyšší vzdělání, dítě doma přetěžují.
- Vůbec se doma nevěnují přípravě do školy.
- Jsou příliš úzkostní, nepouštějí žákyni na mimoškolní aktivity.
- Stále mu nepřiměřeně pomáhají v sebeobsluze, oblékají ho, nosí mu aktovku apod.

### Rodiče žáku z běžných škol

- V množství používaných pomůcek.
- V odborných znalostech.
- V představě o tom, co je individuální přístup.
- V aplikaci speciálně vzdělávacích metod.

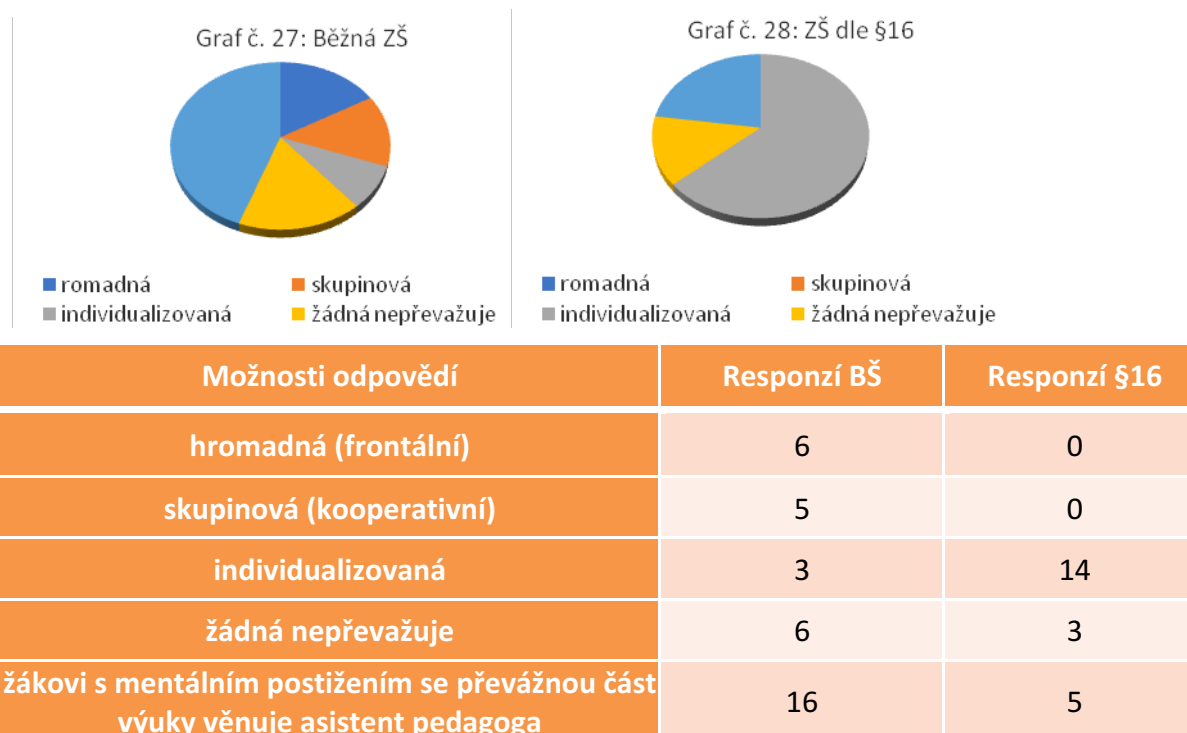
### Rodiče žáků ze ZŠ par.16

- V prioritách - nejde mi o zvládnutí psaní, čtení atd.
- V zadávání domácích úkolů – jsem většinou spokojená, jenom mám pocit, že dostává málo domácích úkolů.

## **Komentář k výsledku**

Z výše uvedených odpovědí vyplývá, že se daří lépe navázat kontakt mezi učitelem a rodičem ve škole zřízené podle paragrafu 16. Výsledky ale také ukazují, že na běžných základních školách více důvěřují rodiče učitelům než učitelé rodičům.

## 14) Jaká forma výuky převažuje ve třídě, kde je vzděláván žák s mentálním postižením?

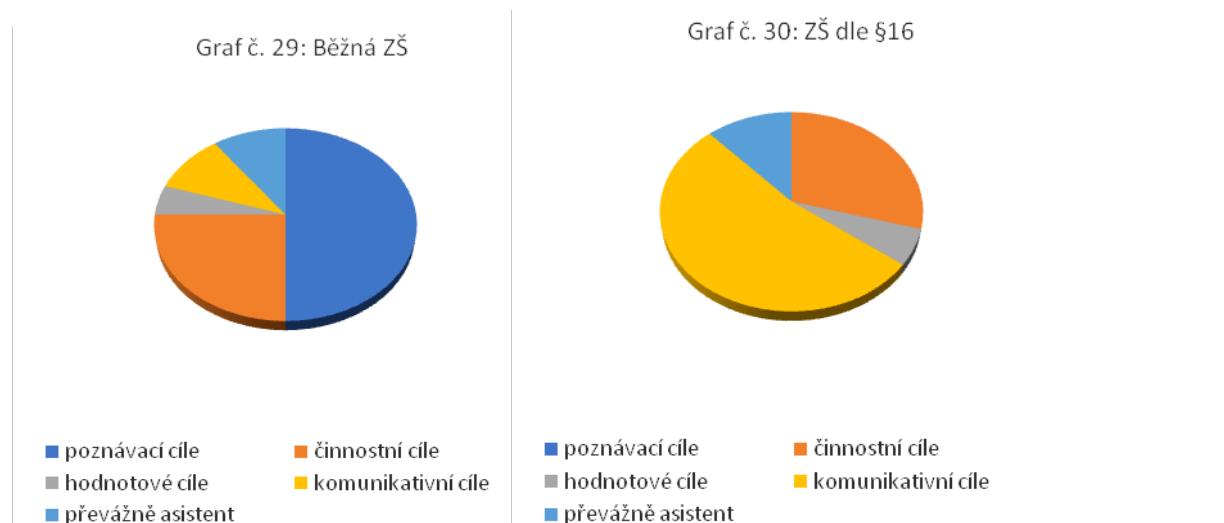


### Komentář k výsledku

Výpovědi pedagogů běžných základních škol se v této oblasti do značné míry neshodují s mým pozorováním ve výuce. Bohužel ve většině škol stále dominuje frontální výuka nad ostatními formami výuky. Ve školách s menším počtem žáků než 20 byly odpovědi relevantní. Dalším fenoménem běžných základních škol je svěřením péče o mentálně postiženého žáka asistentovi pedagoga, což odpovídá odpovědím respondentů.



## 15) Jaké cíle výuky preferujete u žáků ve své třídě?

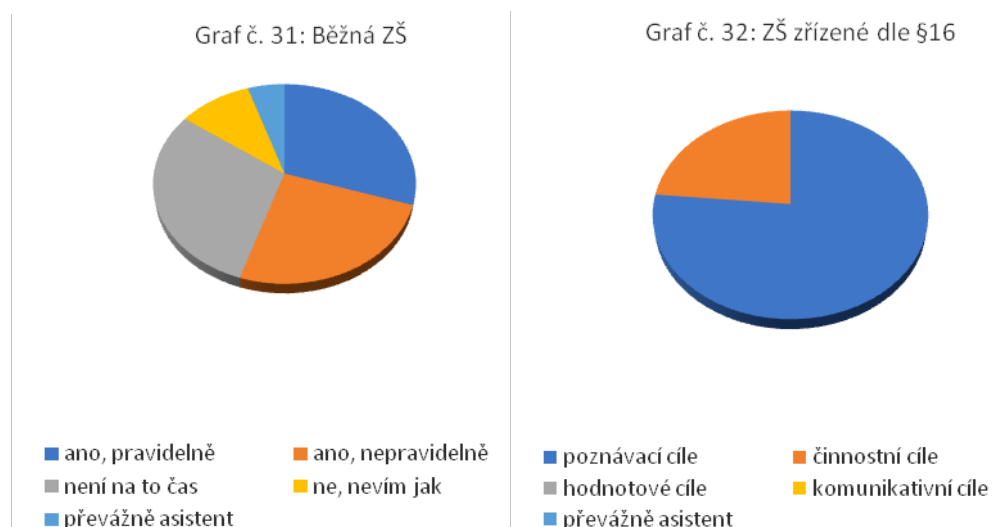


Možnosti odpovědí	Responzí BŠ	Responzí §16
poznávací cíle	10	0
činnostní cíle	5	5
hodnotové cíle	1	1
komunikativní cíle	2	9
žádnou nepreferuji	2	2

### Komentář k výsledku

Při srovnávání cílů výuky na různých typech škol je pochopitelné, že škola běžného typu se orientuje na cíle, jejichž dosažení je prioritou při vzdělávání intaktních žáků. Tímto cílem je u většiny pedagogů, které nemají speciálně pedagogické vzdělání, právě cíle poznávací.

## 16) Pracujete s žáky na ovlivnění sociálního klimatu ve třídě?



### V případě odpovědi ano, prosím o stručný popis práce se třídou:

#### Běžná ZŠ

- Začínáme ranním kruhem, kde je prostor na rozhovory, končíme hodnotícím, co se komu líbilo, povedlo.
- Pomocí her, aktivní řešení konfliktů, povídání si s dětmi, školní psycholog.
- V rámci třídnických hodin a při diskusích na různá témata v hodinách čtení.

#### ZŠ zřízené podle paragrafu

- Vzájemné zdravení a uvědomění si druhých.

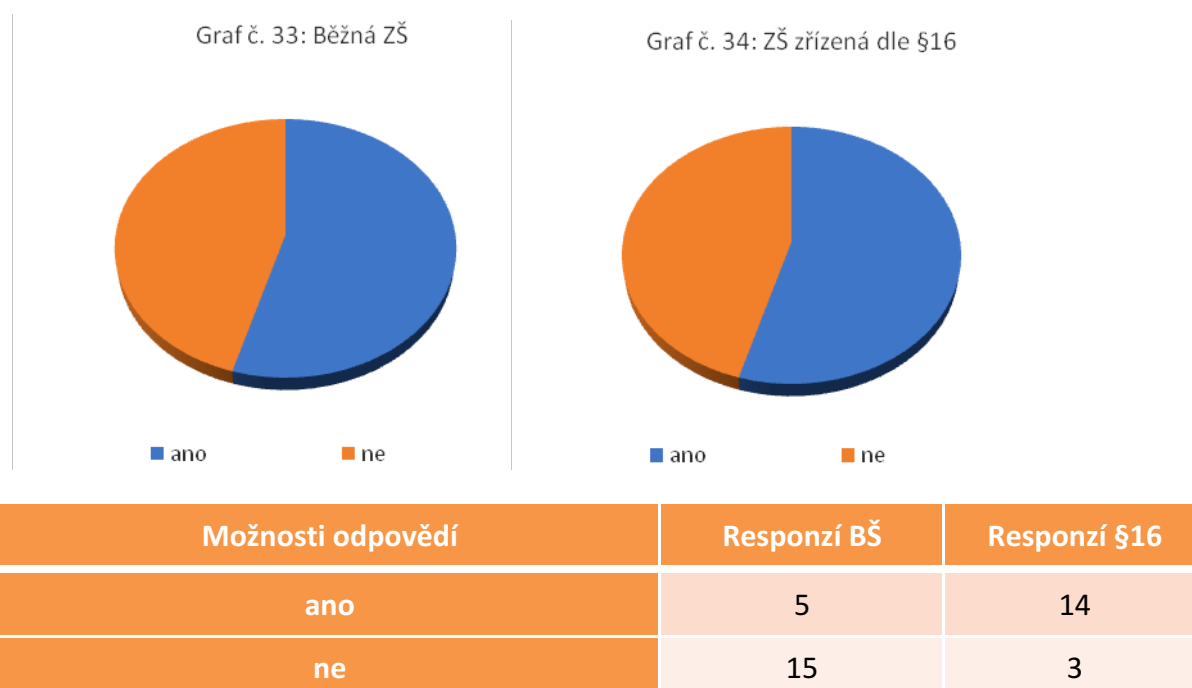
Možnosti odpovědí	Responzí BŠ	Responzí §16
ano, pravidelně	6	13
ano, nepravidelně	5	4
není na to čas	6	0
ne, nevím jak	2	0
není to v mé kompetenci	1	0

- Vzájemná pomoc mezi dětmi.
- Řešení konfliktních situací.
- Bavíme se, kdo co prožil.
- Povídáme si o určitém chování, co se nám líbí, a naopak.
- Hodnotíme den.

## Komentář k výsledku

Výsledek dotazníkového šetření v této otázce potvrdil praxí ověřené, že s menším počtem žáků ve třídě se daleko lépe daří věnovat se práci s kolektivem. Mám ale radost, že i na běžných typech škol pedagogové začali více zařazovat práci s kolektivem jako prostředek pro lepší vztahy žáků ve třídě.

### 17) Máte ve škole vytvořeny podmínky pro rozvoj sociálních dovedností vašich žáků?



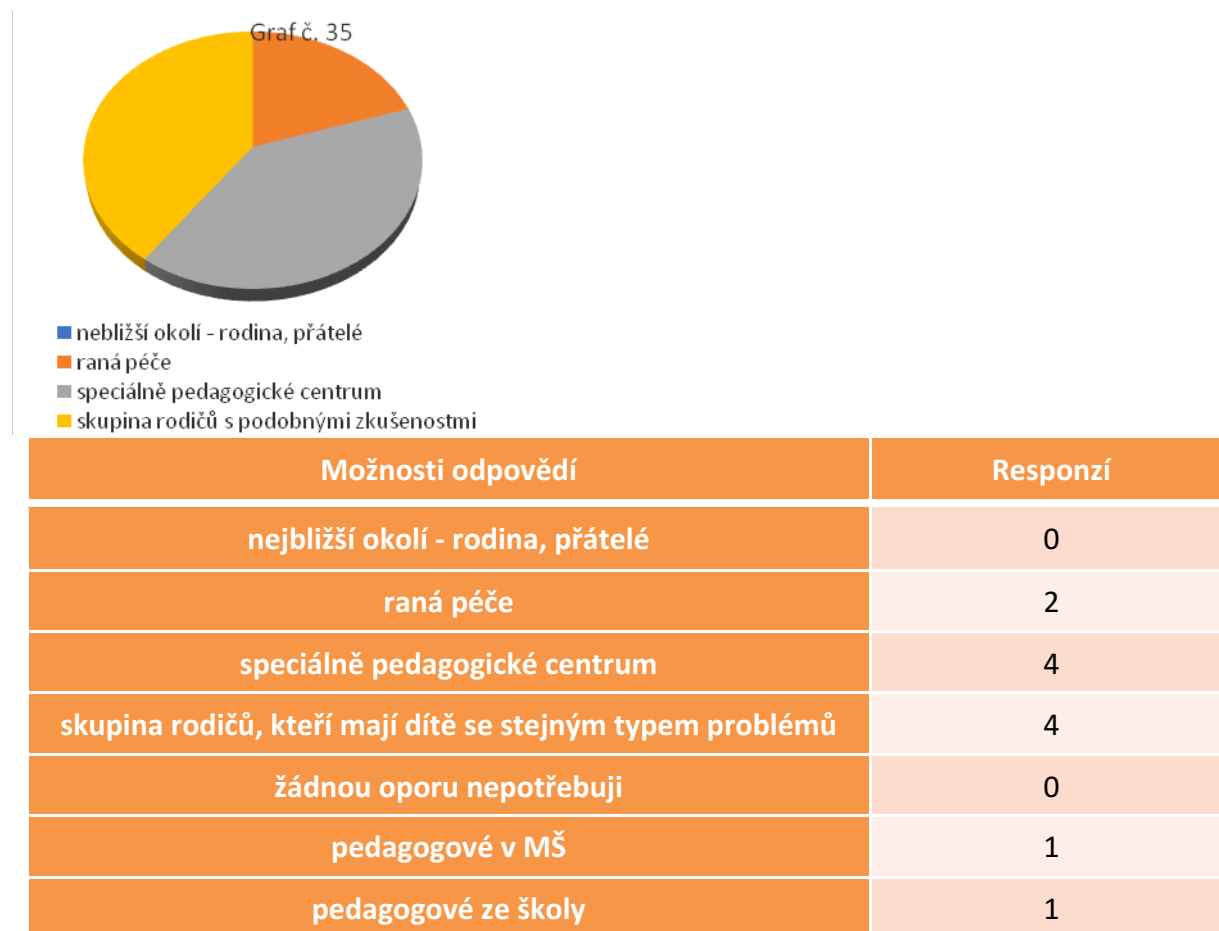
## Komentář k výsledku

Výpověď respondentů odpovídá skutečnosti, že technické vybavení základních škol zřízených podle paragrafu 16 splňuje ve většině případů požadavky pro rozvoj manuálních a praktických dovedností. Mají vybavené kuchyňky, dílny, mají pozemky, dokonce i cvičné byty. Takové vybavení většině základních škol běžného typu chybí.

### 3.4.4. Dotazníkové šetření mezi rodiči MP jedinců

Zde uvedu odpovědi na otázky, které byly kladeny pouze rodičům dětí s MP, nebyly tedy zodpovězeny v předchozí kapitole.

## 1) Kdo je Vám největší oporou při řešení otázek rozvoje Vašeho dítěte?



### Komentář k výsledku

Zde hodnotím jako velmi pozitivní, že rodiče ve většině případů vědí o možnosti efektivní podpory.

## 2) Čeho se nejvíce obáváte při pohledu do budoucnosti?

### Nejčastější typy odpovědí:

- Uplatnění dítěte na trhu práce.
- Sehnání chráněného bydlení.
- Typu vzdělávání.
- Uplatnění v dospělosti.
- Kdo se o syna postará, zda naleznou adekvátní bydlení s hodnými pracovníky.

### Komentář k výsledku

Možnostem podpory jedinců s MP v dospělosti se budu věnovat v rozhovoru v kapitole 3.4.7.

### **3) Jak tráví Vaše dítě svůj volný čas?**

#### **Nejčastější typy odpovědí:**

- Sám/a se neumí zabavit, pouští si rádio, jinak nic.
- Sportem, hudbou, procházkami.
- Chůzí na organizovanou atletiku a plavání.
- Nemá-li organizovaný čas, sedí u PC
- Organizovanou aktivitou v kroužcích – sportovních. Jinak se nezabaví. A také s osobní asistentkou.
- Sportem, kamarády.
- Nejraději doma v dětském pokoji.

#### **Komentář k výsledku**

Z odpovědí respondentů jsou nejčastěji jmenovány sportovní aktivity. Je zřejmé, že je třeba dětem i mládeži volný čas organizovat, samy se většinou aktivně zabavit neumí.

### **4) V čem je Vaše dítě úspěšné?**

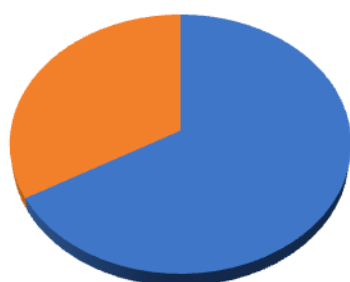
- V atletice, v komunikaci s lidmi.
- Je empatické, rádo pomůže, je-li v dobré náladě. Umí samostatně cestovat, pozná, kde je.
- Ve sportu a pohybových aktivitách.
- Ve výtvarném a hudebním projevu.
- Ve schopnosti navazovat přátelství a pozitivní vztahy.

#### **Komentář k výsledku**

Je pro rodiče velmi posilující, když umí přes všechny strasti, které přináší starost o potomka, vidět úspěchy svých dětí a pojmenovat si je.

**5) Tráví Vaše dítě volný čas mimo domov (školy v přírodě, dětské tábory apod.)?**

Graf č. 36:



■ ano ■ ne

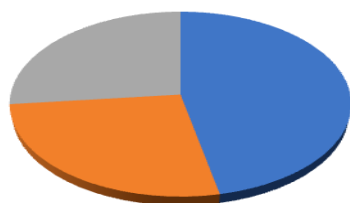
Možnosti odpovědí	Responzí
ano	8
ne	4

**Komentář k výsledku**

Pobyty mimo domov jsou dobrým nástrojem pro nácvik sociálních dovedností. Nerozhodnuté rodiče bych proto chtěla podpořit, aby se nebáli svěřit své dítě do rukou jiných osob. Krátké odloučení může ku prospěchu dětem i rodičům.

**6) Věnujete se doma pravidelně nácviku sociálních dovedností? (sebeobsluha, vztahy s vrstevníky, funkční komunikace s dospělými i s vrstevníky, dodržování společenských norem, organizování volného času, pomoc v domácnosti, nakupování, příprava jídla, zacházení s penězi a pod)?**

Graf č. 37:



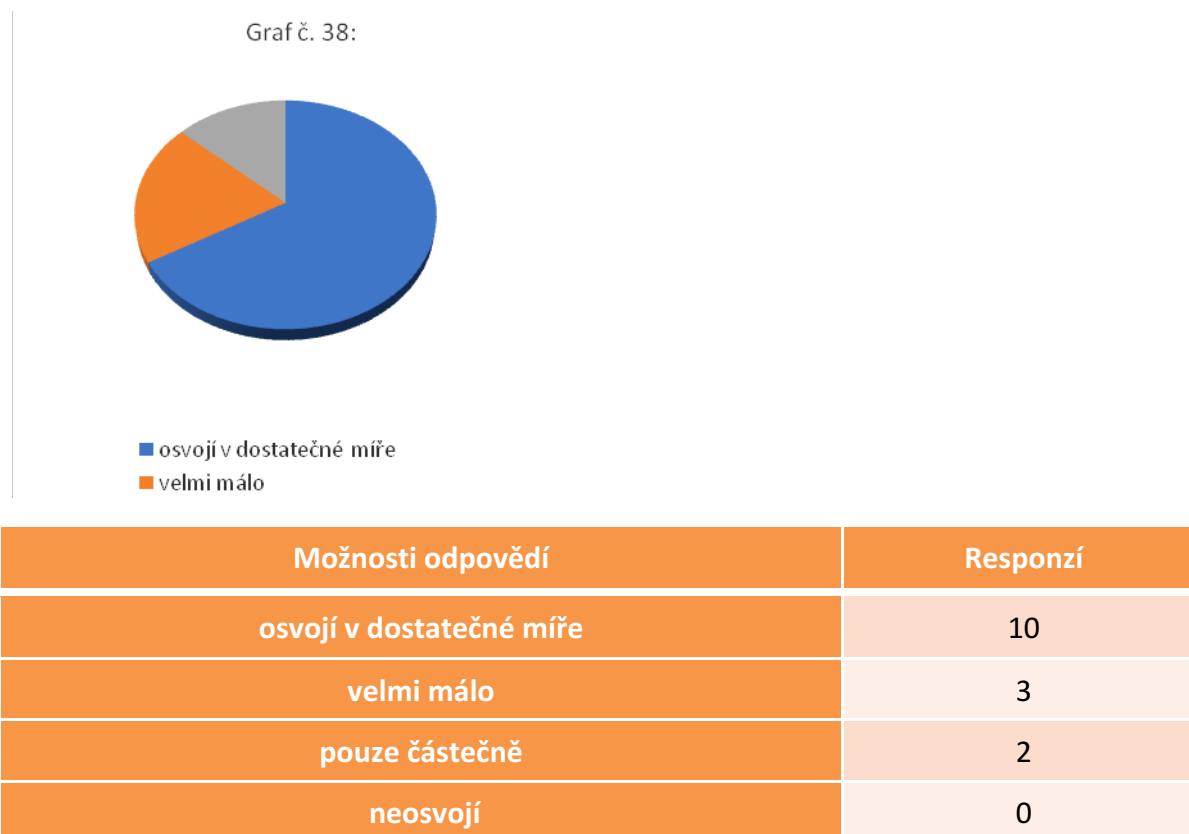
■ ano ■ občas ■ ne

Možnosti odpovědí	Responzí
ano	7
občas	4
ne	4

## Komentář k výsledku

Z odpovědí vyplývá, že rodiče vnímají nácviky sociálních dovedností v domácím prostředí jako důležitou složku při výchově dítěte s mentálním postižením.

### 7) Myslíte si, že si Vaše dítě ve škole v dostatečné míře osvojí výše zmíněné sociální dovednosti?



## Komentář k výsledku

Z výpovědí respondentů vyplývá, že rodiče důvěřují školám v oblasti rozvoje sociálních dovedností. Tyto výsledky ale často nekorespondují s šetřením vedeným formou rozhovorů. Nespokojenost rodičů v této otázce naopak v některých případech vedla k přestupu z běžné základní školy na školu dříve praktickou.

### 3.4.5. Polostrukturované rozhovory

#### Polostrukturované rozhovory s učiteli základních škol

Rozhovory probíhaly po předchozí domluvě s učitelem na půdě školy. Oslovila jsem celkem 10 učitelů běžných základních škol v Praze i ve Středočeském a Plzeňském kraji v období od září 2016 do února 2017. Pokládala jsem jim předem připravené otázky, které byly směrovkou, kam se má rozhovor ubírat. Jsem jim vděčná, že mi věnovali svůj drahocenný čas.

Níže uvedu některé odpovědi v původním znění, některé odpovědi, které jsou si svým obsahem podobné nebo identické, shrnu do jedné odpovědi a parafrázuji je.

### Otázky pro učitele a ředitele běžných základních škol

#### 1) Kolik je na Vaší škole v současné době integrovaných žáků s mentálním postižením?

Na prvním stupni	1	0	1	7	0	1	2	3	1	2
Na druhém stupni	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0

#### 2) Přešli nějací integrovaní žáci v minulosti do praktické školy?

Všech 10 respondentů odpovědělo ano, z nich 1 respondent uvedl následující odpověď: ano, po skončení 5. ročníku, 2. stupeň nemáme.

#### 3) Když ano, kolik?

2	0	2	3	3	1	6	4	0	1
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

#### 4) Jaké byly důvody jejich přestupu?

Nejčastější odpovědi:

- Nezvládaly obsah učiva, tedy výstupy ŠVP.
- Žádost rodičů.
- Narůstající propast zájmů, dětem scházeli kamarádi.

#### 5) Máte na Vaší škole speciální pedagogy? Kolik?

5 respondentů odpovědělo, že mají jednoho školního speciálního pedagoga. Na zbývajících školách nemají školního speciálního pedagoga a ani učitele se speciálně pedagogickým vzděláním.

#### 6) Na jaké překážky narážíte při integraci žáků s mentálním postižením?

Nejčastější odpovědi:

- Problémy s hodnocením, nedostatek času učitele věnovat se takovým žákům.
- Záleží na věku a postižení žáka. Může být situace, zejména v první, druhé třídě, kdy s dopomocí asistenta zvládá žák učivo, pak problémy nevidím. Problémy nastávají, jakmile žáci s MP nezvládají látku předepsanou ŠVP. Je nutné vymýšlet jiné varianty, upravovat výuku atd. A pokud je postižení takové, že dítě narazí na svůj strop, je pak další efektivita velmi malá ve srovnání s tím, kolik úsilí toto vzdělávání stojí. Navíc na úkor ostatních žáků.



- Nedostatečná nabídka pracovních sešitů a učebnic do jednotlivých předmětů, neznalost metodik výuky MP (všechny jsme absolvovaly VŠ zaměřenou na výuku „normálních“ dětí), přílišné zásahy PPP a rodičů do obsahu výuky či na druhé straně zcela žádná pomoc a opora ze strany PPP a rodičů, vyčleněnost dětí z kolektivu.

### **7) Sdílí žák s MP společné zájmy se svými vrstevníky? Má kamarády? Když ano, jaké?**

- Je to třetáček, takže zatím sdílí, ale obáváme se, že se rozdíly budou prohlubovat ve všech směrech. Kamarády ve třídě má.
- S rostoucím věkem společné zájmy opadají, kamarády většinou mají mezi žáky se stejným či podobným postižením.
- S rostoucím věkem se častěji objevuje šikana či nevole ze strany spolužáků s těmito dětmi spolupracovat ve skupinách, neboť povětšinou děti s MP dosáhly již nějaké hranice v absorpci učiva a nejsou v některých předmětech již přínosem pro ostatní.
- Záleží na věku. V první, druhé třídě ano. Postupně se zájmy žáka s MP a ostatních liší. Děti integrovanému žákovi pomáhají, mohou se k němu chovat moc hezky, ale nejedná se o kamarádství.
- Jsme malá škola na vesnici s menším počtem dětí ve třídě, proto se nám lépe daří zapojovat žáky s MP do společných aktivit s ostatními spolužáky. Děti se většinou navzájem znají již z mateřské školy, znají se i rodiny, děti pak spolužáka s MP přijímají jako samozřejmou součást své třídy, zapojují ho mezi sebe. Uvidíme, jak se to bude vyvíjet ve vyšších ročnících. Věnujeme hodně času aktivitám a hrám týkajících se vzájemného budování vztahů, přijímání jinakosti, toleranci k jiným názorům apod.
- Spolužáci nesdílí se žákem s MP v 90 % stejné zájmy, je třeba jim pomáhat, i v komunikaci, často je řeč dětí s MP opožděná a spolužáci mu obtížněji rozumí.
- S paní asistentkou pomáháme dětem při společných aktivitách – vždy najít adekvátní roli pro žáka s MP.

### **8) Máte možnost zařazovat do společné výuky aktivity, které rozvíjejí sociální dovednosti žáků?**

- 2 respondenti uvedli projekt „Zipyho kamarádi“
  - ❖ Mohu se zeptat, o jaký projekt se jedná? Můžete mi ho prosím přiblížit? Jedná se o projekt nabízený základním školám v oblasti rozvoje sociálních dovedností u dětí na prvním stupni. Naši učitelé musí projít nejprve proškolením, které trvá jeden

pracovní den a v průběhu prvního roku aplikace metody se musí zúčastňovat pravidelných metodických setkávání.

- Děti se v průběhu jednoho školního roku věnují postupně 6 oblastem (city a pocity, komunikace, konflikty, vztahy, vyrovnávání se se změnou a ztrátou, zvládání obtížných situací).
  - ❖ Jakou formou děti tyto témata zpracovávají?
- Každá lekce (je jich celkem 24) začíná příběhem, který se postupně rozvíjí a je zaměřen na probírané téma. Hlavními hrdiny příběhu jsou samozřejmě strašidlo Zipy, jeho kamarádi Lenka, Tonda a Sandra.
  - ❖ Kdy se této aktivitě věnujete?
- Každý týden tomu věnujeme čas v rámci center aktivity (program „Začínáme spolu“), a vracíme se k tomu průřezově ve všech předmětech i na mimoškolních aktivitách.
  - ❖ Jak se děti zapojují?
- Děti jsou těmito aktivitami nadšeni, na hodinu se těší. Obdivuhodné je, že již takto malí děti umějí naslouchat, ne samozřejmě vždy, ale často se to daří.
  - ❖ Má tento projekt nějakou návaznost na rozvíjení těchto dovedností v domácím prostředí?

Rodiče jsou podrobně s tímto projektem seznámeni, děti nosí domů domácí úkoly praktického rázu. Projekt byl pozitivně hodnocen většinou rodičů a počítá se s tím, že propojením školy a rodiny dojde k větší efektivnosti nácviků. Tvůrci projektu vypracovali proto i samostatnou metodiku pro rodiče.
- Dva respondenti uvedli, že nácviky sociálních dovedností prolínají celým jejich školním vzdělávacím programem „Začít spolu“. Například nedílnou součástí naší výuky jsou tzv. centra aktivity, která jsou organizována tak, aby podporovala partnerství. Žáci v nich musí navzájem spolupracovat a brát v úvahu názory ostatních, aby došly ke zdárnému výsledku. Při hodnocení práce v těchto centrech je kladen důraz zejména na způsob provádění práce, zda si žáci naslouchají, jak spolupracují, jak si rozdělili práci apod. Výsledek není podstatným prvkem při hodnocení. Jedním z důležitých cílů vzdělávacího programu je také podpora přátelství. Snaží se přístupem dětem ukázat, že důvěřovat a pečovat o ostatní je věc vzájemná. „Někdy to potřebuje druhý, jindy zase já.“
- Odpověď jedné respondentky: „Vyučuji HV napříč školou, takže v tomto předmětu se socializujeme neustále, v mé vlastní třídě v rámci hodin slohu máme občas jako téma

nějakou běžnou situaci ze života, kterou mají žáci za úkol vyřešit (i ve spolupráci s žáky s MP).“

- Zbývající respondenti neuvedli žádný konkrétní program či projekt, uváděli nejvíce ranní kruhy, občasně třídnické hodiny, řešení aktuálních problémů.

### **9) Jaké jsou Vaše priority jako pedagoga, který vyučuje na běžné základní škole?**

- Tak to by šlo zodpovědět hodně obšírně. Ve zkratce – aby se všem dostalo takového vzdělávání, na které má v pohodové atmosféře.
- Dát základy žákům pro další studium.
- Mými prioritami je poskytnout co nejlepší vzdělání a výchovu všem. Zajistit kvalitní probrání všeho, co předepisuje ŠVP, předat vlastní zkušenosti, životní postoje, a to vše, pokud možno, v příjemné atmosféře.
- Aby děti chodily do školy rády a uměly se navzájem přijímat bez předsudků.
- Aby z mých žáků vyrostli lidé se zájmem o poznávání, ale hlavně slušní lidé.
- Dostát požadavkům ŠVP, naučit děti se efektivně učit a spolupracovat s ostatními.

Odpovědi ostatních respondentů byly různou obměnou výše uvedených odpovědí.

### **10) Jak přijímají rodiče ostatních dětí přítomnost žáka s MP ve třídě?**

- Přijímají – odpovědi více respondentů.
- V rámci mé třídy je to relativně dobré, ale již jsem se setkala s tím, že se někteří rodiče přiznali, že jim vadí, jak kvůli některým žákům s MP je občas limitována celá třída. V rámci jiné třídy vím, že tam se rodiče zasazují (dosti vehementně), aby postižený žák v této třídě „byl odejit“ z naší školy, neboť svým chováním narušuje většinou výuku, děti vůbec jej hodně vyčleňují a ve třídě jim vadí. Takže je to rozdílné, záleží i na kolektivu, na míře postižení (a na rodičích).
- Různě, záleží na míře postižení dítěte, jak se sejdou rodiče ve třídě, jaké jsou jejich nároky a co je jejich prioritou při vzdělávání svých potomků.
- Velkou roli v této otázce hraje postoj třídního učitele, ale i postoj celé školy, jakým způsobem rodiče informuje a jak umí obhájit přítomnost integrovaného žáka ve třídě.

### **11) Myslíte si, že má integrovaný žák s MP možnost získat na běžné škole potřebné kompetence pro praktický život?**

- Nedokážu posoudit, částečně ano. Ale bude to asi dost individuální.
- Jednoznačná odpověď více respondentů byla – NE! s odůvodněním, že vzhledem k velkému počtu žáků ve třídě není možné vytvořit pro žáka s mentálním postižením potřebné

podmínky. Běžná škola nedisponuje prostory, které jsou potřebné pro nácvik praktických činností, učitelé neznají metodiky práce, méně časové dotace v ŠVP pro pracovní vyučování než ve školách určených pro děti s MP.

- Ano, ale myslím, že ve speciálně vybavené škole, s individuálnější přístupem by to bylo lepší

### **12) Vyskytují se nějaké problémy při spolupráci s rodiči integrovaných žáků s MP? Jaké?**

- Pro rodiče je to náročné, hlavně dlouhodobé a někdy jim selhávají síly.
- Je to velmi individuální, ale problémy se vyskytují (zejména v oblasti mimoškolních aktivit, výletů, exkurzí, které je občas dosti složité podřídit možnostem těchto dětí s MP; občas se stane, že se liší názor na to, jak takové dítě vzdělávat).
- Vždy záleží na konkrétním rodiči. Považuji za důležité jednotný postup školy a PPP či SPC, správnou diagnózu, správně vysvětlené rodičům.
- Odpovědi dalších respondentů zněla v podobném duchu – rodiče se stále obávají, zda vše probíhá, jak má, stále se dotazují, každé ráno chodí s dítětem až do třídy, vyptávají se dokola na ty samé věci, nerespektují čas určený ke konzultacím, často píšou maily nebo sms učiteli či asistentce.
- Nevyskytují, máme domluvené pravidelné schůzky, jinak komunikujeme přes komunikační deník a vše se řeší v klidu.

### **13) Kolik času můžete při hodině věnovat společnému vzdělávání MP žáka s ostatními žáky?**

Odpovědi respondentů se shodovaly v tom, že v první třídě a většinou ještě částečně i ve druhé je možno zajistit více společné výuky než ve vyšších ročnících. Paní učitelka z páté třídy to vyjádřila konkrétně „V hodinách českého jazyka u mě v 5.třídě již žádný čas (v hodinách HV to lze). V hlavních předmětech-žádný čas (je to již zcela nemožné).

Ve výchovách – v hodinách HV – jak kdy, ale většinou pracujeme jako kolektiv celkově“.

### **14) Kolik času z hodiny tráví žák s MP v individuálním vztahu s asistentem pedagoga?**

- Častá odpověď: Asistent je s ním celé vyučování.
- Je sdílený, takže se věnuje ještě dalším dětem.
- Na kompletně všech hodinách, dle dotace dané poradnou, někdy beru asistenty i na exkurze, aby pomohli, výlety jsou pro asistenty dobrovolné.
- Osobně se snažím v rámci hodiny českého jazyka se u integrovaných žáků občas pozastavit, případně se jim chvíli věnovat při plnění jejich vlastních úkolů, ale tím, že probírají úplně

něco jiného, je to složité, protože mám pomalé děti i bez integrace a pokud probíráme novou látku, musím se věnovat zejména jim.

### **15) Vidíte nějaký přínos v integraci pro a) žáka s MP b) pro intaktní žáky?**

- vidím přínos, ale i úskalí pro žáka s MP i pro jeho spolužáky, především ve vyšších ročnících.

#### a) pro žáka s MP

- vidím přínos v rámci socializace, pokud to ovšem nezasahuje do výuky, základní škola by totiž měla dle mého názoru prioritně vzdělávat a stavět na akademických dovednostech s přesahem do praktického života (osobně nejsem pro nějakou „nalejvárnou“), pokud tedy žák s MP již není schopen alespoň minimálně držet krok, je pro něj dle mého názoru přínosnější praktická (či nějaká speciální) škola, neboť jejich výuku základní škola nikdy nahradit nemůže,
- žák si přirozeně kolem sebe vytvoří okruh lidí, kteří mu do budoucna mohou být oporou. Důležitým prvkem to je zejména v případě, že žák se vzdělává v místě bydliště.

#### b) pro intaktní žáky

- záleží na míře postižení integrovaných žáků, jinak přínos vidím,
- v tom, že zjistí, že takoví lidé existují, případně se s nimi naučí spolupracovat, tolerovat je (v tomto ohledu však závisí i na výchově doma),
- žáci se naučí do budoucna přijímat odlišnosti jako samozřejmé, vyrůstají z nich lidé ochotni a schopni pomoci.

Přidávám ještě vyjádření jedné paní učitelky z běžné základní školy ze středočeského kraje k integraci dětí se SVP:

- Problematiku integrace všech dětí bych viděla jako velmi jednoduchou. Záleží podle mě pouze na tom, aby byl dodržován jednotný systém hodnocení. Je jedno, jestli známkou nebo slovní, ale zvládá – nezvládá.
- Přijmout jakékoli dítě do první třídy, poskytnout mu potřebnou oporu (spec. pomůcky, učebnice, asistent...). A zhodnotit. Je možné výkon ohodnotit alespoň na 4? Ok, postupuje dále. Ne? Pak zopakuje ročník. Opět ne? Pak speciální škola.

### **Otázky pro ředitele a učitele speciálních škol**

#### **1) Kolik žáků přestoupilo na Vaši školu z integrace?**

- 3 žáci od září 2016.
- Ve školním roce 2016/2017 5 žáků.

- Každým rokem přestoupí na naši školu kolem 5–10 žáků. Přicházejí i v průběhu roku. Největší problém je naplnit první třídu, i když se poslední roky situace zlepšila.
- V průměru 3-5 žáků ročně – opakovaná odpověď.
- Ve školním roce 2016/2017 sedm žáků.

## **2) Popište prosím hlavní důvody jejich ukončení vzdělávání v integraci.**

Respondenti uvádějí nejčastěji následující odpovědi. Nevládání učiva, špatné vztahy v kolektivu, sociální izolace, většinou byli obětí projevů šikany, nevládání učiva ani s asistentem, nevládání tempa běžné ZŠ. Žáci nevládli přechod na 2. stupeň, více učitelů, větší nároky na mentální schopnosti a samostatnost, šikana od běžných spolužáků. Při přechodu z prvního stupně jsou nejčastějšími důvody velké vzdělávací nároky + ne-socializace (mnohdy sociálně slabí). Selhávání ve škole i přes veškerou pomoc ZŠ, demotivace k práci, selhávání v sociálních vztazích s vrstevníky, problémy v chování, nepřizpůsobivost, nevladatelnost ve třídě běžné školy.

## **3) Jak přišli tito žáci vybaveni v**

### **a) samostatné práci**

- Většina žáků, která přichází ze základních škol, je sice zvyklá samostatně pracovat, ale není zvyklá svoji práci podrobovat kontrole. Toto pramení hlavně z toho, že školní neúspěšnost těchto žáků vedla k vyčlenění z kolektivu i při plnění běžných školních povinností. Žák, který nestíhá ostatní, dostane samostatnou práci. Tu se se snaží vypracovat, často však chybí kontrola, zpětná vazba a možnost opravy. Pokud je práce nad jeho síly, nebývá většinou čas, věnovat se žákovi individuálně, zadání pečlivě dovysvětlit, zkontrolovat pochopení zpětnou vazbou, někdy to dělá asistent pedagoga, ale ten by neměl žáka učit nové látce a provádět ověřování a hodnocení. To přísluší učitel, který ale má málo prostoru k individuální práci. Nedochází proto často k ověření fixace látky. Žák by tedy mohl získat pocit, že vlastně nezáleží na kvalitě odvedené práce. Tyto aspekty se pak odráží při samostatné práci po přestupu na naši školu. V práci je žák velmi rychlý, většinou zažije úspěch, to je pozitivní. Nějakou dobu však trvá naučit žáka dodržovat návyky spojené s dokončením, kontrolou a opravou chyb. V případě, že za nějaký čas přestanou vědomosti ze základní školy stačit (nejsou zafixované) nabalování nové a nové látky (na tu nedostatečně naučenou, procvičenou), rozdíl se přirozeně vyrovnávají.

- vůbec, nejsou zvyklí

- Většinou je potřeba dohledu, pomoci při činnostech. Je potřeba vytvořit pravidelný řád a režim činností a ten dodržovat.
- nic moc – většinou pracovali s asistentem jeden na jednoho
- Samostatnost je problémem u všech našich žáků. Nicméně žáci z integrace byli zvyklí na velkou pomoc asistentů, takže v samostatné práci byli leckdy ještě slabší, čekali na pokyny.

#### b) sebeobsluže

Odpovědi respondentů se shodují v názoru, že drtivá většina přestupujících žáků nemá se sebeobsluhou žádný problém. Jinak to může být ze začátku u žáků, kteří byli zvyklí na asistenta pedagoga. Po přestupu, když již není podpora individuálního asistenta pedagoga, je ale otázkou velmi krátkého času, bezproblémová aklimatizace i v této oblasti. Pedagogové jsou zvyklí podchycovat i tuto problematiku. Dítě sledují, pomáhají mu i s časovou i prostorovou orientací v této oblasti. (svačina, oběd, toaleta, hygiena). Většinou je potřeba dohledu, verbální pomoci při činnostech. Je potřeba vytvořit pravidelný řád a režim činností a ten dodržovat. Jedna respondentka ještě zmínila, že rozvoj v této oblasti je závislý na fungování rodiny.

#### c) ostatních sociálních dovednostech

- Zde uvádím pár typických odpovědí respondentů:
  - vzhledem k vyčlenění žáka k individuální práci s asistentem se soc. dovednosti učí až u nás
  - většinou bez kamarádů a naučených soc. dovedností
  - potíže v začlenění do kolektivu
  - Velký rozdíl oproti našim žákům. Díky asistentovi v ZŠ byli v kolektivu zvyklí na řízenou činnost a stálý dohled. Kontaktů s vrstevníky tolik neměli „nebrali je“ jako parťáky – díky svému mentálnímu handicapu.

Dále se dají odpovědi shrnout do následujícího textu. Ze sociálních dovedností, které žáci uplatní z velké míry právě ve školním prostředí, je třeba v souvislosti s přestupujícími žáky zmínit zejména neschopnost čelit sociálnímu tlaku, problémy s komunikací, nedostatečná schopnost řešit problémy a zvládat zátěžové situace. Nedostatečně osvojené jsou také strategie učení. Tito žáci mají povětšinou zafixované spíše „obranné“ reakce, nebo volí taktiku mlčení, k problémům se nedokáží postavit čelem, své chování vysvětlit, přestanou tudíž komunikovat. Pokud jde o žáka, který se stal *outsiderem* původní třídy, je nutné znovu vytvořit

a neustále upevňovat sebeorganizační návyky – příprava do školy, domácí příprava, příprava na výuku, nošení pomůcek, odpovědnost za zapomenuté nebo nepřipravené věci. Výraznou převahu mají však žáci, kteří přestoupili z běžné základní školy, v mediální gramotnosti. Po úspěšné aklimatizaci odbourávají většinu ne-sociálních dovedností. Lépe komunikují, navazují přátelské vztahy, učí se empatickému chování. Musím však zmínit také to, že na základě rozhovorů s pedagogy škol zřízených podle paragrafu 16 je celá tato problematika vysoce individuální záležitostí každého jedince, kdy záleží na faktoru – úspěšnosti či neúspěšnosti ve školním i osobním životě, na rodinné situaci a podpoře, která z rodiny pochází, osobnostních předpokladech apod.

#### **4) Navazují Vaši žáci adekvátní vrstevnické vztahy? Sdílí zájmy?**

Všichni respondenti odpověděli ano, ale v komunitě MP (sobě rovných) žáků, i když jsou jedinci, kteří mají s navazováním vztahů obtíže obecně, nepotřebují je, nebo neví, jak je navázat. S běžnými žáky vychází tak do 3. ročníku, kdy jsou běžné děti malé a nemají odstup a vlastní názor, navíc kdy rozdíl nebývají tak markantní. Žáci s mentálním postižením se se žáky bez zdravotního postižení v zájmech neprolínají. Většinou se zajímají o věci a hry, které baví mladší děti.

Učitelé povětšinou hodnotí sociální klima tříd u nich ve škole jako velmi dobré. Spolužáci mají často pozitivní sociální vazby nejen s vrstevníky, ale i s ostatními žáky ve škole.

Jako nejčastější společné zájmy byly jmenovány sport, malování, PC.

#### **5) Kolik času týdně se vaše škola věnuje nácviku sociálních dovedností?**

Většina respondentů uvedla, že nácvik sociálních dovedností provází celý vyučovací proces. Pedagog určuje intenzitu tohoto procesu podle aktuální potřeby. Problémy neodkládá, řeší je okamžitě. V jedné rovině se jedná o individuální záležitosti každého žáka, jeho třídy a třídní učitelky. Pedagogové věnují dětem v těchto oblastech velkou pozornost. Zejména proto, že školní prostředí bývá tím, kde žák tráví nejvíce času a navazuje nejvíce sociálních vazeb. A to hlavně těch pozitivních, které bohužel někdy chybí v rodině či okolí žáka. Pedagogové dbají na kamarádké a slušné chování mezi žáky, učí je, že být odlišný neznamena být špatný (mají totiž velmi nesourodé žáky s různým typem znevýhodnění). Zodpovědně mohou říci, že téměř všichni respondenti (většinou třídní učitelé) znají své žáky velmi dobře, znají jejich rodinnou situaci a věnují proto mnoho času, i osobního, tomu, že učí žáky vyrovnávat se s různými sociálními situacemi. Mikroklima tříd je opravdu velmi stabilní, třídní učitelé mají neustálý přehled o dění ve třídě, je se žáky v intenzivním kontaktu. Žáci jsou zvyklí řešit problémy



s pedagogem. Pedagog je zase navyklý informovat v případě potřeby další pedagogy, vedení školy, výchovnou poradkyni nebo školní metodičku prevence.

Další rovinou jsou pak různé formy podpory sociálních dovedností v rámci preventivních aktivit školy.

**6) Uvedte prosím konkrétní aktivity, kterými se vaši žáci rozvíjí v oblasti sociálních dovedností.**

Ve všech školách jmenovaly pedagogové třídní kruhy (hodnocení víkendu, hodnocení týdne, rozebírají konkrétní situace ze třídy, popř. z domova), kladné magnetky spolužákům, výlety, soutěže, třídní komunitní kruhy, setkávání se žáky běžné ZŠ, návštěvy divadel, didaktické hry, kolektivní práce.

Nejčastěji se těmito aktivitám věnují při hodinách českého jazyka, výchovy ke zdraví, výchovy k občanství, tělesné výchovy, pracovního vyučování, výtvarné výchovy. Žáci mohou při těchto hodinách, kdy neprobíhá výklad učitele, neustále trénovat komunikační a sociální dovednosti díky různým formám práce.

Na některých školách probíhá několik preventivních aktivit, které tuto problematiku obsahují. Na prvním stupni jedné konkrétní školy jde např. o dlouhodobé projekty dopravní výchovy a projekty o správných hygienických návycích např. prevence zubního kazu. Další aktivitou probíhající na jiné škole jsou projektové dny zaměřené na zdravé stravovací návyky. Tyto projekty, které jsou celoškolské, učí žáky spolupráci s ostatními napříč ročníky. Konkrétní plánované aktivity pro tento školní rok jsou podle respondenta tři projektové aktivity – Čtenářský den, Šťastný den, Den finanční gramotnosti. V 8. třídě této školy proběhl projekt o Kyberšikaně a bezpečném pohybu na internetu. V devátých ročnících stále probíhá projekt o návykových látkách. V sedmém ročníku je právě aktuální program vedený školní metodičkou prevence. Je zaměřen na rozvoj sociálních dovedností – komunikace, zvládání zátěže a seberegulačních procesů. Podstatnou část programu tvoří aktivity, které učí žáky čelit různým složitým sociálním situacím pomocí nácviku správných reakcí. Jedním z témat rozvoje sociálních dovedností je nácvik samostatného cestování.

V různých školách mají také žáci možnost navštěvovat zájmové kroužky, které vedou pedagogové školy. Při jedné ze škol byl díky SPC, které je součástí školy, založen odpolední kroužek Nácviky sociálních dovedností pro mladší i starší děti, který probíhá jednou týdně a mohou se do něj přihlásit i žáci jiných škol.

## **7) Jaké jsou Vaše priority jako pedagoga, který vyučuje na speciální škole?**

Následující odpovědi jsou shrnutím názorů většiny respondentů, i když zde cituji konkrétní odpovědi.

- Kladná spolupráce s rodinou – to je základ, abychom táhli za jeden provaz; ze žáků vychovat slušné lidi, kteří rozliší správné a nesprávné konání, naučit je základnímu vzdělání pro současnou společnost – být opatrný při (internetové) komunikaci, v základech zvládat poštovní, bankovní komunikaci, nežít na dluh, nebát se projevit vlastní názor, ale předtím si ho promyslet, být zodpovědný v oblasti sexu a rodiny, dokázat si nakoupit – rozlišit drahý X levný a samozřejmě něco je naučit.
- Naučit žáky praktickému využití znalostí v praxi (budoucím životě), samostatnosti, neustálé posilování trivie s důrazem na praktický přesah do života.
- Naučit žáky s mentálním postižením komunikovat s okolím, uvědomovat si sebe sama, umět poznat svoje dobré stránky, uplatnit se v životě
- Pozitivní sociální vazby, školní dovednost, zvládnání sebeobsluhy a aktivity denního života

## **8) Jaké je uplatnění Vašich žáků s LMP v dalším životě?**

- Odborná učiliště, 2–3letá...chráněné dílny, pomocné práce...
- Z naší školy odchází na učiliště. Pokud je dokončí, pak pracují jako pomocní pracovníci.
- Naše škola spolupracuje s nadací Rytmus, která našim studentům pomáhá ve výběru práce, zajišťuje jim různé praxe, a následně nabízí formu podporovaného zaměstnávání.
- Z naší školy žáci s LMP odcházejí do odborných učilišť – velké procento získá výuční list. Žáci SMP odchází na praktické školy. Zpětnou vazbu máme pouze od některých žáků, kteří se přijdou pochlubit.

V některých školách mají alespoň částečně zpětnou vazbu o svých absolventech, pořádají akce pro absolventy, jsou v kontaktu s rodiči, telefonují si. Celkově ze zpětných vazeb vyplývá, že na uplatnění dětí a na jejich osamostatnění má větší vliv prostředí, ve kterém žijí doma, než nácvik sociálních dovedností. Osvojení sociálních dovedností jim sice pomáhá k lepší orientaci v okolním světě, ale vzory, kterým jsou vystavovány v rodinném prostředí jsou silnější. Je-li v rodině zvyk nepracovat a je-li rodina zvyklá žít ze sociálních dávek, nemá potřebu pracovat i absolvent z dobře vedené školy. Bohužel dalším fenoménem jsou tzv. hyperprotektivní rodiče, které své dítě opečovávají a dělají vše za něj. Takový jedinec se neumí rozhodovat sám za sebe. Potomek má takové ambice, jaké mají jeho rodiče. Často je také rodina ráda, že

potomek s postižením pobírá invalidní důchod a příspěvek na péči, a přispívá tím značně do rodinného rozpočtu. Po jeho osamostatnění by pak mohli o takový příjem přijít.

## **Polostrukturované rozhovory s rodiči**

### **Otázky pro rodiče Madlenky**

**1) Bylo pro vás vzdělávání formou individuální integrace na základní škole běžného proudu před nástupem do 1.třídy jedinou variantou?**

**Napište mi prosím důvody, proč jste zvolili právě tuto variantu.**

Nástup do běžné ZŠ byl pro nás jedinou variantou, Madlenka chodila do běžné mateřské školky, kde neměla asistenta pedagoga, a proto jsme nezvažovali jinou variantu.

**2) Popište prosím průběh integrace od první třídy (pozitiva, negativa, překážky, na které narazíte při komunikaci se školou)**

Madlenka navštěvovala předškolní kurzy grafomotoriky ve škole, kam měla nastoupit do 1. třídy, kurzy vedla speciální pedagožka, která následně pracovala jako asistent pedagoga právě ve třídě, kam Madlenka nastoupila. První a druhá třída byla z naší strany a myslím si, že i z Madlenčiny naprosto v pořádku. Komunikace probíhala na denní bázi. Byli jsme informováni o všech aktivitách.

Ve třetí třídě došlo ke změně třídní učitelky a asistentky. Již od začátku komunikace jsme naráželi na problémy. Snažili jsme se o to, aby komunikace směrem ze školy a od nás do školy probíhala jako v předchozích letech, ale nesetkali jsme se s porozuměním. S nepochopením bojujeme stále, atmosféra mezi námi není vůbec dobrá.

**3) Uvažujete o změně školy při přechodu Madlenky na druhý stupeň? Jakou školu byste preferovali a proč?**

Nyní s manželem uvažujeme o změně, zatím nejsme úplně přesvědčeni, zda jít cestou praktické školy, nebo se pokusit Madlenku dále integrovat v jiné běžné škole s menším počtem žáků ve třídě.

### **Otázky pro maminku Adélky**

**1) Bylo pro vás vzdělávání formou individuální integrace na základní škole běžného proudu před nástupem do 1.třídy jedinou variantou?**

**Napište mi prosím důvody, proč jste zvolili právě tuto variantu.**

Nebyla to jediná varianta, integraci jsme zvolili na doporučení SPC

**2) Popište prosím průběh integrace od první třídy (pozitiva, negativa, překážky, na které jste narážela při komunikaci se školou)**

*Pozitiva* – laskavá paní učitelka, zkušená paní asistentka, dobře sestavený kolektiv, vysvětlili dětem i rodičům Adélčiny odlišnosti, vládla dobrá atmosféra

*Negativa* – paní učitelka neměla vůbec žádné zkušenosti se speciální pedagogikou, přeplněná třída (27 dětí!)

**3) Proč jste se rozhodla pro přechod dcery do malé soukromé školy?**

viz negativa v bodu 2

Rozhodovala jsem se mezi ZŠ praktickou a integrací v menší škole. Pro integraci jsem se rozhodla zejména kvůli tomu, že škola je v místě bydliště a prostředí školy je velmi vřídne.

Jsem ale připravena, že Adélka nastoupí na druhý stupeň do praktické školy.

**4) Jaké jsou základní rozdíly při vzdělávání Vaší dcery v integraci na běžné škole a při integraci v malé třídě?**

V běžné škole velký tlak na výkon i přes individuální plán

**1) Sdílela Adélka společné zájmy se svými vrstevníky v integraci? Měla kamarády? Když ano, jaké?**

Společné zájmy nesdílela, děti ale byly na Adélku hodné, samy od sebe jí pomáhaly. Adélka o děti moc stála, ale často si nevěděla rady, jak s nimi navázat kontakt. Dělal to mnohdy neobratně, např. jim brala bačkory a schovávala jim je. Děti si už ale na Adélku zvykly a tolerovaly jí tyto její „legrácky“ Občas se navštěvovala s dětmi i mimo školu (holčičky), zvaly jí některé na oslavu narozenin.

**2) Sdílí Adélka společné zájmy se svými vrstevníky ve stávající škole? Má kamarády?**

Ano, je to malá kompaktní skupinka, (Adélka je vzdělávána podle IVP ve třídě s prvňáky, je to vedeno jako dvojtřídka, Adélka je jediná třeťačka) hrají si spolu (např. v družině je stále pěkný program, děti společně pečou moučníky, mají výtvarku atd.), občas si ale Adélka potřebuje hrát sama a odpočívat, což všichni respektují.

**3) Myslíte si, že měla Adélka možnost získat na běžné škole potřebné kompetence pro praktický život?**

Těžká otázka, v něčem ano, v něčem ne. Už ve druhé třídě však bylo jasné, že by Adélka potřebovala více hodin výtvarky, hudebky, pracovních činností atd.

#### **4) Kolik času z hodiny trávila Adélka v individuálním vztahu s asistentem pedagoga?**

Většinu času, odhadem třeba 80%

#### **Otázky pro maminku Zuzanky**

**1) Bylo pro vás vzdělávání formou individuální integrace na základní škole běžného proudu před nástupem do 1.třídy jedinou variantou? Napište mi prosím důvody, proč jste zvolili právě tuto variantu.**

Nebyla to jediná varianta, ve školce působila asistentka vystudovaná VŠ – spec.ped. a ta nás v rozhodnutí podpořila.

**2) Popište prosím průběh integrace od první třídy (pozitiva, negativa, překážky, na které jste narážela při komunikaci se školou)**

- 1-2 třída bez potíží, Zuzka dělala pokroky, velice vstřícný přístup učitele (prošla kurzem, Zuzce se individuálně věnovala) a dobrá přívětivá atmosféře ve škole
- 3 a 4 třída – změna ve vedení školy. Velice špatná komunikace se školou, neochota udělat cokoliv navíc, žádná empatie. Nekvalifikovaný asistent, špatná docházka asistenta. Dcera hodně času ve škole trávila koukáním na PC na Pata a Mata nebo prostým vyplňováním papírů z matematiky a českého jazyka. Bylo nutné se s ní hodně doma učit.
- 5. třída – nastoupila nová paní asistentka. Zuzka byla v její 100 % péči. Občas zapojena do výuky v HV nebo vlastivědě, přírodovědě. Získala i pár hodin praktické ukázky vaření.

**3) Proč jste se rozhodla pro přechod dcery na praktickou školu?**

Místní ZŠ je jen do 5. ročníku. Okolní školy neměly místo.

**4) Napište mi prosím základní rozdíly při vzdělávání Vaší dcery v integraci na běžné škole a při vzdělávání v ZŠ praktické.**

Za největší přínos považuji, že se jí věnují učitelé, má spoustu názorných ukázek, hodně mimoškolních akcí, možnost navštěvovat ve škole kroužky, nepřipadá si jiná, mnohem širší výuka např. mě překvapila výuka AJ, což běžná škola rovnou považovala za zbytečné a nemožné.

**5) Sdílí Zuzanka společné zájmy se svými vrstevníky v praktické škole? Má kamarády?**

Má jednak bližší kamarádku, ale mluví doma o dalších kamarádech ze třídy. Povídají si společně o přestávkách.

**6) Myslíte si, že měla Zuzanka možnost získat na běžné škole potřebné kompetence pro praktický život?**

Měla možnost, ale bohužel ji k tomu nikdo nevedl. Jen v 5 ročníku párkrát vaření.

**7) Kolik času z hodiny trávila Zuzanka v individuálním vztahu s asistentem pedagoga?**

Zuzka trávila 100 % času s asistentkou

**Polostrukturované otázky pro pracovníce SPC pro mentálně postižené jedince**

Oslovila jsem také 5 kolegyň ze speciálně pedagogických center, aby mě sdělily své dlouholeté zkušenosti při provázení rodin s dětmi s mentálním postižením. Pracovnice z SPC často řeší otázku vhodného výběru vzdělávacího zařízení pro klienta s mentálním postižením, kterého mají v péči. Pak minimálně 2x do roka vyjíždějí do škol, aby zhodnotily, jak probíhá zvolené vzdělávání.

**1) Jaké jsou podle Vás priority při vzdělávání jedinců s MP?**

- Cílem výuky by mělo být vypuštění člověka s MP ze školského systému, který je co nejvíce samostatný (dle svých možností a omezení) a tudíž co nejméně závislý. Člověk, který si své základní životní potřeby dokáže plnit sám a nemusí čekat, až mu je splní personál nějakého zařízení nebo rodina. Tj. obléknout a svléknout se, dodržovat hygienu včetně WC, najíst se a napít, rozpoznat, zda je mi teplo nebo zima a zachovat se podle toho, zvládat základní obsluhu domácnosti .... Považuji za důležité k tomu vést výuku, zcela prakticky s využitím základních potřeb člověka (na tom se dá při výuce dobře stavět, protože např. hladový člověk je výrazně motivován nějak si o jídlo říct nebo si ho aktivně vzít).
- Prioritou je spokojené a nepřetěžované dítě, kterému bude vzdělávání přinášet prospěch a užitek s ohledem na budoucí uplatnění v životě.
- Prioritou je podle mě maximální využití potenciálu jedince v souladu s možnostmi školy, příp. rodiny. Podstatné tedy podle mě je, aby ŠPZ společně s rodinou pečlivě vybrali takovou školu, která to bude splňovat.
- Co největší schopnost vycházet s druhými lidmi a být zároveň na druhých co nejméně závislý v běžném životě
- Příprava pro praktický život, osvojení základních dovedností a udržení přijatelné vzdělávací atmosféry

## 2) V jaké míře jsou tyto priority naplňovány při vzdělávání jedinců s MP?

### a) při individuální integraci

- V integraci se podle mého naplňují tyto cíle hůře. Žáci v běžné škole začínají velmi brzo pracovat s teorií a abstrakcí, praktické a socializační nácviky už mají z velké části za sebou. Zpočátku dítě s MP může něco vstřebávat (tak zvaně obkukat), ale s narůstajícím věkem je propast zájmů, projevů a potřeb větší a větší. Pak už přebývají víc vedle sebe než spolu. Výuka většiny třídy se ubírá zcela jiným směrem. Pokud má dítě s MP u sebe asistenta, tak bývá více odkázané na jeho pomoc a méně samostatné, což je vzhledem k nastíněným prioritám kontraproduktivní.
- Při vzdělávání v běžné škole je naplňování těchto priorit většinou obtížnější, vzhledem k nárokům, které škola na žáky klade. A to nejen vzdělávací, ale také ty, které se týkají prostředí (velký počet dětí ve třídě, velké šatny, hlučná jídelna, nepřehledné prostředí). Hraje roli také nezkušenost pedagogů a asistentů pedagoga (k tomu jejich nízká kvalifikovanost).
- Při individuální integraci podle mě "funguje" určitý okruh škol, kde integraci znají a nebojí se jí, i tam ale vždy záleží na učiteli, asistentovi atd. Ze všech skupin SVP si myslím, že MP jsou pro učitele největším "strašákem", protože neví, jak pracovat současně s "normální" třídou a integrovaným dítětem.
- Integrace: 1.stupeň ano, pak rozhodně ne
- Velmi záleží na konkrétním prostředí a konkrétních lidech. Obecně lze říci, že naplňování těchto priorit se daří v 1. a 2. roč.

### b) ve školách dle paragrafu 16

- V těchto školách je výuka zaměřena více ke každodenním potřebám člověka (ale měla by být ještě výrazně více); podmínky obsahu učiva, časového rozložení, prostředí, materiálního vybavení a kompaktnosti sociální skupiny hrají jednoznačně pro tento typ škol. Žák je v sociální skupině, kde může snáze navázat partnerské vztahy, zažije si pocit úspěchu, on může být tím, kdo pomáhá druhému... Pro rozvoj osobnosti, pro pocit jakéhosi uplatnění ve společnosti, pro opravdové uplatnění v řemeslných činnostech (v chráněných dílnách) a tudíž i náplní času v životě je vedení praktickým směrem výuky výrazně výhodnější.

- Většinou lépe naplnitelné cíle vzhledem k menšímu počtu dětí ve třídě a možnosti individuálnější práce, třídu vede speciální pedagog kvalifikovaný pro práci s dětmi s postižením. Dítě má možnost navazovat také přiměřené sociální kontakty a zažít úspěch, moci se srovnávat, nechat se motivovat kolektivem.
- Hodně záleží na složení třídy, zda je v silách učitele, příp. asistenta pedagoga učít tak, aby jedni stíhali a druzí „nezakrňovali.“
- Čím jsou děti starší, tím více je naplňují
- I zde záleží na lidech. Škola podle paragrafu 16 není samospasitelná. Výhodou je podobná skladba dětského kolektivu, takže není dítě vyčleňováno – většinou. Vychází se z toho, že zde učí speciální pedagogové, měli by tedy chápat danou problematiku. Velmi často to tak je (respektování tempa, delšího vedení, konkrétního myšlení, neschopnosti aplikace pravidel).

### **3) Jaké problémy nejčastěji řešíte ve školách při nastavování podpůrných opatření u dětí s MP?**

- Řeším v současné době s novou legislativou tento rozpor: Potřeby školy x tlak MŠMT k úsporám. Zdá se mi, že při nastavování pomůcek do integrující školy je problém jakási „bodovitost“. Nemohu předepsat soubor pomůcek v rozsahu vybavení na ZŠS, jen ty největší a zásadní. V ZŠS mi připadá nelogické nepodporovat školy personálně, když se starají o nejhůře postižené. Taky jako problém vidím nabídku jen určitých pomůcek v programu, pod kterými si navíc může každý představit, co chce. Učitelé nemusí vědět, kde pomůcku sehnat a jestli ta, co zakoupily, odpovídá obecné formulaci v doporučení.
- Potíže jsou zejména v rozdílnosti pohledu pracovníka SPC a učitele, většinou mají očekávání, že s integrovaným dítětem přichází podpora ve formě asistenta pedagoga. Žádná jiná PO pro ně nemají takový smysl. Tedy v této oblasti většinou dochází k obtížnému vyjednávání a vysvětlování.
- Děti, které mají souběh diagnóz (např. dominantní řečovou vadu a k tomu aktuálně vychází v pásmu MP, ale je pravděpodobné, že mají potenciál), nechtějí brát do Logopedické školy, protože by ostatní děti zpomalovaly.
- Všichni chtějí asistenty, asistent je vnímán jako jediný, všespásný podpůrný moment – je to tak vnímáno jak rodiči, tak školami.



- Poptávka podpůrných opatření se zúžila na asistenta pedagoga. Nic jiného je nezajímá, za jiných okolností – podle nich – nelze vzdělávání uskutečňovat. Čím dál víc narážíme na rozmrzelost, nechut' a odmítání.

## **Rozhovor s poradkyní z nadace Rytmus**

S paní Terezou z nadace Rytmus jsem si dala schůzku v kavárně a požádala jí o rozhovor. Hlavním tématem našeho rozhovoru byly „příklady dobré praxe“ s aplikací Tranzitního programu u jejích klientů. Paní Tereza sebou přivedla svoji dlouholetou klientku Pavlu, aby mi ona sama řekla své praktické zkušenosti s Tranzitním programem a podporovaným zaměstnáváním.

### **Příběh Pavly**

Pavla je 35letá paní s diagnostikovanou lehkou mentální retardací. Je absolventkou zvláštní základní školy ve Vokovicích, pak nastoupila na střední Praktickou školu v Josefské ulici v Praze a po jejím ukončení ještě vystudovala Odborné učiliště v Belgické ulici, obor tkaní. V posledním roce docházky do této školy vstoupila do Tranzitního programu organizovaného nadací Rytmus, která se školou spolupracovala. Jako svoji první praxí si Pavla vybrala práci v knihovně na Vyšší odborné škole sociálně pedagogické a teologické JABOK, kde balila knížky, rovnala a zařazovala do polic. Jako svoji druhou praxi si vybrala stejnou práci v městské knihovně. Obě tyto praxe probíhali s pomocí pracovní asistence.

Další praxi vykonávala Pavla v McDonaldu, také s asistencí. Tato praxe pak přešla v řádný pracovní poměr. Zprvu se jednalo o podporované zaměstnávání s pracovní asistencí, asistence se pak postupně ubírala, až Pavla pracovala samostatně. Asistence se snižovala tak, že první měsíc plnil pracovní asistent již pouze roli konzultanta, v případě jakéhokoliv problému se Pavla mohla na konzultanta obrátit, aby ho společně vyřešili. Pak byla již zcela bez podpory, pouze jednou za měsíc byla tzv. pracovní schůzka na půdě Rytmusu, kde si poradkyně Tereza s Pavlou povídaly o tom, jak vše v práci funguje, event. nastavily potřebné změny. Tato podpora trvala ještě asi 5 měsíců a pak se již spolupráce s Rytmusem ukončila. Je to běžný postup u každého klienta. V McDonaldu Pavla pracovala 4 roky. Náplní její práce bylo třídění odpadu, mytí záchodů. Postupem času ji již obtěžovala tato nečistá práce a rozhodla se pro změnu. Než jí ale provedla, obrátila se na Rytmus s žádostí o pomoc při hledání nové práce. Tomu se opravdu podařilo Pavle práci najít v knihkupectví Kosmas, kde pracuje Pavla již 6 rokem a moc se jí tam líbí.

## **Příběh Kláry**

Klára je dívka s diagnosou dětský autismus a středně těžká mentální retardace. Je jí 22 let.

Již od první třídy navštěvovala speciální školu J. A. Komenského s waldorfskou pedagogikou, na střední školu nastoupila do Praktické školy Lyceum, kde začala spolupráce s nadací Rytmus v rámci Tranzitního programu. Během dvou let praxí si vyzkoušela různé druhy prací. Pracovala v zahradnictví, kde vykonávala pomocné práce, v kavárnách, na úřadě, kde skartovala, ale i skenovala, v hotelu, kde vystřídala dvě pracovní pozice – práce v kuchyni a pak v prádelně. Po ukončení Lycea nastoupila Klára na druhou střední praktickou školu – Dívčí katolickou školu, která shodou okolností také spolupracuje s nadací Rytmus. V současné době je Klára v druhém ročníku a docházení na praxe pokračuje i na této škole. Kláříny představy o budoucím povolání často neodpovídají jejím schopnostem a dovednostem. S reálným posouzením svých vlastních možností pomáhá Kláře poradkyně Tereza z Rytmusu na pravidelných schůzkách (každých 14 dní), kde rozebírají vždy současnou praxi, provádějí nácviky sociálních dovedností na pracovišti (jak vhodně komunikovat se zákazníky a s personálem) a její možnosti uplatnění v aktuální práci.

Klára je vždy na pracovišti dobře přijata, její silnou stránkou je přátelské a milé vystupování. Pracovní asistentka podporovala Kláru hlavně v tom, aby dokázala komunikovat, pojmenovat co jí je nejasné, čemu nerozumí, a hlavně požádat o pomoc. Společně si pak ještě na pracovišti opakovaly a vysvětlovaly jednotlivé pracovní činnosti. Největší podporu potřebuje Klára v získávání systému práce a s použitím potřebných pomůcek, důležitých k vykonávání práce. Podporou jí byl například v kavárně plánek na vytírání podlahy a postup práce při doplňování nápojů do lednice. Pokud se Klára určitou činností zautomatizuje, není již třeba podpory pracovní asistentky. Podporu vždy potřebuje, objeví-li se nové situace. Zde se např. reálně ukázalo, že práce, které vyžadují větší míru flexibility nejsou pro Kláru tolik vhodné. Do kvality práce se promítá oslabená soustředěnost, stereotypní užívání nefunkčních vzorců a naučených frází, které často nejsou v kontextu s danou situací.

Na výše zmíněných pravidelných setkáních s poradkyní se Klára učí, jak se má na praxi připravovat. Pomocí obrázků a fotek si Klára umí sestavit seznam věcí, které je třeba na praxi nosit (nabitý mobil, kapesníky, šátek, svačtinu), pracují s Terezkou také na orientaci v čase, se kterým má Klára obtíže. Hledají společně způsob, jak si může Klára sama hlídat čas na přestávku a konec pracovní doby. Dohodly se na nastavení zvonění v mobilním telefonu. Na schůzkách se využívá podklad „Můj plán“ (Plánování zaměřené na člověka), který vznikl na

plánovacích schůzkách. Za pomoci tohoto nástroje se Klára učí s podporou paní poradkyně, správně formulovat, co je pro ni v životě důležité a co by se mělo změnit. Na již zmíněných plánovacích schůzkách se řeší společně s nejbližšími Klářiny úspěchy za proběhlé období od minulé schůzky, jak je možno Kláru podpořit, tam, kde je to třeba, společně se hledají přání ohledně praxe, kamarádství, vztahů i bydlení. Klára se snaží společně s rodinou vymýšlet, jak řešit konkrétní situace, ve kterých si není stále jistá nebo které jí dělají potíže. Klára se na plánovací schůzky vždy těší a s nadšením spolu s Terezkou vytvářejí seznam lidí, které by Klára na schůzce měla ráda. Těm pak rozdává pozvánky. Na této plánovací schůzce je Klára vždy středem pozornosti a to je pro její sebehodnocení velmi přínosné. Ne vždy je ale Klára schopna reagovat na určitá doporučení a vnímat zpětnou vazbu, ale určitě se učí zodpovědnosti a pracovním návykům. Rozmanitost prací, které si mohla vyzkoušet, jí rozšířila okruh dovedností. Poradkyně Terezka vidí u Kláry velký pokrok ohledně dodržování a hlídání si termínů. I když má stále problémy s orientací v čase, vždy si hlídá, kdy se má dostavit na schůzku. Pomáhá si tím, že si čas ověřuje telefonováním s maminkou nebo s paní poradkyní. Klára je samostatnější v přípravě věcí na praxi, podle maminky si osvojuje připravování tašky do školy, občas něco chybí, ale již umí používat rozvrh hodin, je zcela samostatná v cestování. Naučila se během praxe používat konkrétní věty v konkrétních situacích. Je velmi pozitivní, že Klára více chápe smysl chození do zaměstnání. Zatím Klára studuje, ale podle jejích slov by jí ze všeho nejvíce bavila práce u koní nebo v záchranné stanici, kde probíhá stávající praxe. Rodiče Kláru v osamostatňování velmi podporují, po ukončení studia v příštím školním roce společně s Klárou plánují s naší podporou najít vhodné pracovní místo, stejně jako možnost bydlení, kde by Klára mohla s podporou vést samostatnější život.

Na závěr rozhovoru jsem se paní poradkyně Terezky ještě zeptala:

**Kolik klientů, kteří prošli Tranzitním programem, pokračují v podporovaném zaměstnání?**

Nemohu uvést přesné číslo, ale služby podporovaného zaměstnávání využívá o mnoho méně klientů než Tranzitního programu. Mnozí klienti ukončí Tranzitní program a do pracovního procesu nenastupují, i když jim další podporu v rámci služby nabízíme. Buď pokračují v dalším studiu a stávají se absolventy více praktických škol nebo zůstávají doma a využívají sociální služby.

Zda je více organizací, které nabízejí podobné služby, protože je mi jasné, že Rytmus nemůže pokrýt poptávku.

Paní Tereza mi ochotně odpověděla. Na území České republiky existuje několik neziskových organizací, které se zabývají touto problematikou. Uvedla např. neziskové organizace Quip,z.ú.; Asistence, o. p. s.; Svítání o.p.s. v Pardubicích; Obchodní akademie, odborná škola a praktická škola Olgy Havlové, Janské Lázně.

Také mě informovala o tom, že Tranzitní program v rámci registrované služby sociální rehabilitace (dle Zákona o sociálních službách 2006/108 Sb.) je neziskovými organizacemi poskytován bezplatně.

### **3.4.6. Klinická kazuistika chlapce Pavla se středně těžkou mentální retardací**

Následující kazuistiku jsem zpracovávala na základě dokumentace, kterou jsem měla k dispozici od rodičů chlapce. Pod podmínkou podpisu mlčenlivosti a s písemným souhlasem rodičů jsem mohla nahlédnout do dokumentace v SPC, kde je Pavel veden. Jména všech osob v kazuistice jsem pozměnila.

#### **Vymezení pomoci ze strany SPC**

Pavlovi rodiče kontaktovali SPC v roce 2005, kdy bylo Pavlíkovi 6 let. Tehdy žádali o vyšetření školní zralosti k event. odkladu školní docházky a o konzultaci ohledně výběru vhodné základní školy. Pavel je stále klientem SPC, které Pavlovi, jeho rodičům a škole poskytuje poradenství v oblasti vhodných přístupů při vzdělávání a vyhotovuje potřebnou dokumentaci. Pavel také pravidelně dochází do SPC na kontrolní psychologická a speciálně pedagogická vyšetření, ze kterých pak poradkyně, která má Pavla v péči, vychází při volbě vhodného vzdělávacího programu a při vyhotovení doporučení pro sestavení Individuálně vzdělávacího plánu.

Cíl vyšetření: základní doporučení týkající se dalšího výchovného a vzdělávacího vedení

#### **Anamnéza**

Okolnosti anamnestické konzultace a psychologického vyšetření: anamnestický rozhovor s oběma rodiči trval 2 hodiny. Anamnestické údaje a popis současného stavu byl sepsán na základě údajů poskytnutých oběma rodiči. Na vyšetření chlapce doprovázejí také oba rodiče. Použity byly klinické metody (rozhovor, pozorování), herní techniky, inteligenční test (WISC).

Výpis z osobní anamnézy: Pavel je chlapec se závažným genetickým postižením Downův syndrom, které ovlivňuje somatickou i mentální oblast, promítá se do celé osobnosti dítěte. Má tedy přidružené zdravotní obtíže – oční vadu, skoliózu, abnormální a nezralý graf EEG,

v důsledku toho je Pavlík v pravidelné péči očního a kožního lékaře, neurologa, kardiologa, psychologa, speciálního pedagoga a dochází na rehabilitaci. Navštěvuje pravidelně logopedii.

Mentální opoždění se projevuje ve všech oblastech, nejvýrazněji v oblasti řeči. Oslabena je také volní složka osobnosti a schopnost dlouhodobějšího soustředění.

Pavel se narodil z prvního těhotenství. Těhotenství bezproblémové. Porod v termínu, akutní sekci (pro pomalu postupující porod, nepříznivou polohu plodu). Apgar skóre 9 - 10 - 10. Porodní míry: 3710g/51 cm. Prodělal novorozeneckou žloutenku s fototerapií. Kojený nebyl, nesál. V raném věku atopický ekzém. Potíže s jídlem do 4. let. V prvních dvou letech zvýšená nemocnost, recidivující záněty horních cest dýchacích, záněty středouší. Jiné operace ani úrazy neměl.

Rodinná a sociální anamnéza: Pavel žije v úplné rodině.

Otec: Lukáš (1975), SŠ, pracuje jako programátor.

Matka: Hana (1975), SŠ, pracuje jako knihovnice.

Pavel má o tři roky mladší sestru.

Rodinná anamnéza s ohledem na genetické a jiné neurologické poruchy negativní. O příspěvek na péči rodiče zažádali. Pobírají třetí stupeň.

Školní anamnéza: v 5 letech nastoupil Pavel do běžné MŠ, kde byl individuálně integrován ve třídě s dalšími 27 dětmi. Ve stejné třídě byly integrovány další dvě děti se závažným postižením. O rok později navštěvovala třídu i jeho mladší zdravá sestra. Vývoj řeči byl značně opožděný, Pavel užíval pouze několik slov, jeho souvislejší hlasový projev byl téměř nesrozumitelný. Pavlíkova integrace se díky vstřícnému přístupu paních učitelek pěkně dařila. Ve školce neměl bližší kamarády, o dětech spontánně nemluvil. Měl realizovaný odklad školní docházky.

V 7 letech nastoupil do běžné základní školy, kde byl až do třetí třídy integrován s Individuálně vzdělávacím plánem a s přítomností asistenta pedagoga. Do čtvrté třídy nastoupil do základní školy praktické v Praze 4 s nižším počtem žáků ve třídě a s přítomností asistenta pedagoga.

Letos končí 10. rok školní docházky, kterou téměř celou absolvoval v ZŠ waldorfské. Ve škole je velice dobře zadaptovaný, prostředí školy je mu známé, mezi spolužáky má navázány pevné sociální vztahy. Pavel je chlapec, který vyžaduje individuální přístup, toleranci k výkyvům v chování i školních výkonech. Potřebuje přijetí ze strany pedagogů, zároveň pevné a důsledné

vedení. V pracovních činnostech je chlapec aktivní a spolupracující, dobře reaguje na pochvalu a ocenění. Snaží se pomáhat druhým. V učebních činnostech potřebuje Pavel podporu, pozitivní motivaci, předvedení a názor.

## **Závěr**

V této kazuistice jsem popisovala chlapce ze středně těžkým mentálním postiženým. Ve škole potřebuje dostatek času a trpělivé doprovázení pedagoga. Pavlovi prospěl přechod z integrace na běžné základní škole na základní školu speciální zejména v rozvoji v oblasti sociálních dovedností. V kolektivu s menším počtem žáků a díky angažovanosti třídní učitelky bylo možno dávat v případě potřeby Pavlovi individuální péči. Důležitou roli v této oblasti hrály také nácviky sociálních dovedností, které byly rozvíjeny jak přirozeně, tak v průběhu výuky. Závěry z psychologických vyšetření (důvodem bylo vždy posouzení aktuální vývojové úrovně) a z pozorování ve škole jsou podrobně uvedeny v příloze diplomové práce.

### **3.4.7. Pozorování**

#### **Maruška**

##### **> Návštěva školy – pozorování 3.třída**

Školu jsem navštívila po dohodě s paní učitelkou třídní, paní asistentkou a rodiči Marušky. Maruška je vzdělávána formou individuální integrace RVP – LMP (příloha 1 pro žáky s lehkým mentálním postižením), ŠVP-RVP ZV v běžné základní škole v plzeňském kraji.

Ve třídě je přítomna sdílená asistentka pedagoga, která dává podporu jak Marušce, tak i spolužačce Bětce. Na některé hodiny matematiky a českého jazyka odcházejí děvčata s paní asistentkou na individuální procvičování látky do jiné učebny. Na všechny ostatní předměty je Maruška vždy přítomna ve třídě a pracuje podle Individuálního vzdělávacího plánu.

Podle paní učitelky hezky funguje sociální integrace Marušky do kolektivu třídy. Děti Marušku přijímají bez jakéhokoliv omezení. Většinu času o přestávkách Maruška ale tráví s Bětkou, se kterou si nejvíce rozumí.

Maruška je samostatná v sebeobslužných dovednostech, sama si připraví pomůcky na hodinu, dojde si sama na WC. Je komunikativní, usměvavá a ochotná spolupracovat.

Při vzdělávání Marušky nadále doporučuji řídit se Individuálně vzdělávacím plánem.

##### **> Návštěva školy – pozorování 4.třída**

Školu jsem navštívila po domluvě s maminkou a s paní učitelkou.

Maruška v předmětech český jazyk a matematika pracuje převážnou většinu doby v individuální vztahu s paní asistentkou, protože náplň práce v matematice i v českém jazyce je již velmi vzdálena od obsahu učiva ostatních žáků. O přestávce proběhla konzultace s paní učitelkou, krátce i s paní asistentkou. Paní učitelka i paní asistentka jsou za jedno v názoru, že tento školní rok neudělala Maruška velký pokrok v nabývání nových znalostí a dovedností. Paní učitelka ji ale chválí za ochotu a vstřícnost při práci. Maruška je zodpovědná, snaží se. V kolektivu je Maruška dobře začleněna, děti jí přijímají, snaží se jí pomáhat. Kamarádský vztah na základě společných zájmů má stále se spolužačkou Bětkou.

Obecně je u Marušky velmi důležité, aby byla výuka podpořena co nejvíce praktickými ukázkami, cvičeními, kde může Maruška zapojit více smyslů a neustále podporovat nácvik praktických dovedností. Jde o to, aby docházelo k přesahu naučeného do praktického života. Neustálé opakování teoretických poznatků je demotivující. Maruška v tom nemůže spatřovat ani smysl své práce.

Při integraci Marušky v ZŠ doporučuji vždy přizpůsobit program ostatních žáků (tam, kde to jde), jejím možností. Jede-li se např. na jakýkoliv školní výlet, je třeba počítat s tím, že má Maruška určitá omezení a při plánování výletu s tím počítat. Vyčlenění Marušky nedává smysl integrace. Maruška takové vyčlenění velmi vnímá, i když se to nemusí na první pohled zdát a obtížně se jí pak vysvětluje, proč nemohla jet. Nehledě na to, že Maruška je oproti ostatním dětem s diagnosou DS po fyzické stránce poměrně zdatná, ve svém volném čase se věnuje sportovním aktivitám.

Vzhledem k tomu, že již dlouhodobě nefunguje komunikace mezi rodiči a paní asistentkou, doporučuji ke konci školního roku společnou konzultaci s paní učitelkou třídní, s paní asistentkou a s vedením školy, kde by se projednaly možnosti, jak by bylo možné tuto situaci změnit.

Schůzka s vedením školy a s paní učitelkou v otázce změny paní asistentky proběhla ve velmi emotivní atmosféře, paní ředitelka nevidí důvod změny osoby paní asistentky, paní učitelka vidí problém v neadekvátních požadavcích rodičů. Obě si myslí, že by Maruška měla přejít na praktickou školu.

Zpráva od maminky Marušky po jednání s paní ředitelkou:

Ve škole nám bylo celkem drsně řečeno, že s Mařenkou pojedou podle plánů z RVP ZV minimální výstupy, pokud Vy nevypracujete plán výuky a naznačili, že pokud Mařenka nesplní požadavky pro výstup z 5. třídy, nepostoupí do 6. třídy. Paní učitelka třídní, která vyučuje ČJ

poznamenala, že je Mařenka momentálně na vrcholu svých možností. Další informace byla, že Mařenku budou spolužáci nenávidět, protože dostává lepší známky než oni.

➤ Návštěva školy – pozorování 5.třída

Maruška je integrována do běžné základní školy. Je vzdělávána podle upraveného RVP pro ZŠ, který nahrazuje dřívější RVP pro ZŠ – LMP. Maruška svými vědomostmi a dovednostmi v jednotlivých předmětech (zejména hlavních předmětech) nenaplnuje stanovené minimální výstupy upraveného Rámcově vzdělávacího programu pro ZŠ. Je proto třeba vytvořit Individuálně vzdělávací plán, který konkrétně upraví obsah učiva v jednotlivých předmětech a bude korespondovat s aktuální dosaženou úrovní Maruščiných znalostí.

➤ Návštěva školy – pozorování a integrační schůzka z 02/2017 5.třída

Návštěva proběhla na základě žádosti školy o integrační schůzku na téma vzdělávání Madlenky ve druhém pololetí školního roku 2016/2017 a na téma vzdělávání Marušky na druhém stupni ZŠ.

**Průběh integrační schůzky:**

Na schůzce byli přítomni paní ředitelka, třídní učitelka, paní učitelka matematiky a paní učitelka dějepisu a oba rodiče Marušky. Pedagogové školy nás informovali, že Maruška buď vůbec, nebo s obtížemi naplňuje minimální výstupy upraveného RVP ZV, a že tudíž nevědí, jak mají dále ve vzdělávání Marušky pokračovat. Zoufali si nad skutečností, že Maruška v některých předmětech zejména v matematice a v českém jazyce nepostupuje a stále pouze opakuje a procvičuje stejnou látku.

Mluvili jsme o tom, že v případě, že žák nenaplnuje minimální výstupy RVP ZV, lze tuto skutečnost ošetřit IVP, kde budou upraveny výstupy. Upraveny mohou být až k hranici z RVP ZŠS 1. díl. Dále jsem škole nabízela nahrazení funkce asistenta pedagoga zřízením funkce speciálního pedagoga, který již má oprávnění se s žákem individuálně učit a také navrhuje vhodné metody práce. Paní ředitelka se ale již předem obává, že speciálního pedagoga do školy neseženou. Zeptala se proto rodičů, zda neuvažují o vzdělávání Marušky na jiné škole, nejlépe na základní škole dle paragrafu 16. Pedagogové základní školy uváděli dále fakt, že nemají vzdělání v oboru speciální pedagogika, a tudíž neznají vhodné metody a formy práce s Marušky, a tudíž se obávají, že Marušku nebudou vzdělávat dobře. Dále nemají na škole dostatečné prostory pro individuální práci, aby výuka s Maruškou nerušila ostatní spolužáky. Chybí jim i prostor a pomůcky pro praktické činnosti, které by měly být součástí Maruščina



vzdělávání. Upozorňovali také na fakt, že sice stávající třída je na Marušku zvyklá a děti nemají problém s ní komunikovat, ale od 6. třídy dojde k velké změně ve složení třídního kolektivu z důvodů odchodu mnoha žáků na osmiletá gymnázia a spojení dvou paralelních tříd do jedné, což s velkou pravděpodobností prý způsobí nepřijetí Marušky do nového kolektivu a bojí se v krajní situaci i možné šikany.

Rodiče vysvětlovali pedagogům školy důvody, proč si přáli integraci Marušky a čeho se obávají při přechodu na jinou školu.

## **Zuzanka**

### ➤ Návštěva školy – pozorování 1.třída

Podle informace třídní učitelky i asistentky pedagoga adaptace Zuzanky na nové prostředí školy probíhala zpočátku velmi obtížně, často se objevovalo problémové chování – Zuzanka plivala, házela věci, křičela. S postupnou adaptací a se zavedením pevnější struktury (rozvrh hodin a navíc podrobná struktura vyučovací hodiny), střídáním práce a odpočinku došlo ke zlepšení.

Téměř neustálá pomoc asistentky pedagoga je pro úspěšné zapojení Zuzanky do výuky nyní nezbytná. Zuzanka nedokáže reagovat na pokyny vyučující řečené frontálně celé třídě – potřebuje je rozkrokovat do dílčích úkolů, které jsou pro ni srozumitelnější, doprovodit verbální pokyny demonstrací provádění úkolů. Paní asistentka tuto podporu Zuzance velmi hezky poskytuje, doporučuji i nadále pokračovat tímto způsobem. Nácvik samostatné práce provádět jen u úkolů, které Zuzanka bezpečně zvládne.

Zuzanka nyní, po třech měsících výuky, zhruba zvládá objem požadované látky. Potřebuje však kromě vedení úkoly přizpůsobovat, aby pro ni byly přehledné, stále maximálně využívat vizualizace a názoru.

Snahou paní učitelky i asistentky v souladu s IVP je, aby se Zuzanka co nejvíce zapojovala do výuky společně s ostatními dětmi. Proto je nutné redukovat rozsah požadovaných úkolů, aby si Zuzanka stihla odpočinout a dokázala s ostatními začít pracovat na dalším úkolu.

Zuzanka dobře reaguje na práci ve skupinkách s ostatními dětmi, proto do ní bude v maximální míře zapojována i v dalším období.

### ➤ Návštěva školy – pozorování konec 1.třídy

S paní učitelkou i paní asistentkou konstatujeme výrazné zlepšení v Zuzančině chování od začátku školního roku – v prostředí školy se adaptovala, problémové chování se již

neobjevuje, je usměrnitelná, spolupracuje, zlepšilo se její pracovní chování. Komunikuje s asistentkou pedagoga i s třídní učitelkou, má zájem o kontakt se spolužáky.

Vzhledem ke zvyšující se náročnosti učiva se zhruba od druhého pololetí Zuzanka zapojuje do výuky méně, převažuje práce v individuálním vztahu s asistentkou pedagoga, úkoly pro ni jsou připravovány individuálně podle jejích možností, v souladu s IVP.

#### Návštěva školy – pozorování 2.třída

Zuzanka přijímá většinu pokynů od paní asistentky a pak, ale bohužel pracuje bez toho, aniž by sledovala práci ostatních. Jejich práci nesleduje, v něčem je rychlejší, v něčem zase pomalejší. Bohužel záměr maximálně se zapojovat do frontální výuky se daří pouze částečně. Stále většinou pracuje v individuálním vztahu s asistentkou pedagoga. K dětem se připojuje pouze při procvičování látky na tabuli či na koberci. Se spolužáky vychází dobře, ale sama kontakt většinou nevyhledává.

#### ➤ Návštěva školy – pozorování 3.tř

Po úvodní společné práci již Zuzanka odchází pracovat individuálně s paní asistentkou. K individuální práci mají vyhrazen prostor za vstupními dveřmi v rohu na vyvýšeném stupínku třídy. Je nutno průběžně Zuzance usměrňovat koncentraci pozornosti na zadanou práci, ale bez protestů se vždy Zuzanka opět začne věnovat dané činnosti. **Přestávky** tráví Zuzanka různě, buď se chce zapojit do společné hry s dětmi nebo si maluje. Děti si již všímají většího rozdílu mezi nimi a Zuzankou, někdy se i ptají, proč je Zuzanka jiná. Již se Zuzanky více straní. Stává se, že s ní např. nechce spolužačka Maruška sedět, protože se Zuzanka začne vztekat a Marušku to zdržuje od práce. Nebo spolužačka Helenka popsala, že někdy se nedá se Zuzankou sedět, protože jí Zuzanka nedá pokoj, i když jí o to žádá. Celková atmosféra ve třídě ale není odmítavá vůči Zuzance.

#### ➤ Návštěva školy – pozorování 4.tř

Zuzanka odchází každý den na hodiny matematiky a českého jazyka na individuální práci s paní asistentkou mimo kmenovou třídu do klidové místnosti, kde jsou samy. Bylo by ale dobré postupně tyto odchody vzhledem k malému počtu žáků ve třídě omezovat, protože pro každé integrované dítě je velmi přínosné (zejména kvůli socializaci), aby bylo co nejméně vyčleněno z kontinuity třídy.

Po výukové stránce je integrace Zuzanky vedena dobře, chybí mi však vzájemná komunikace s ostatními dětmi ve třídě. O přestávce se chvíli poštuchovala s Dominikem, ale ostatní děti

si Zuzanky nevěšimají a ani Zuzanka je nevyhledává. Paní asistentka pak Zuzance pustila zábavný pořad pro děti na PC. Sama Zuzanka mi říkala, že již není Madlenka její největší kamarádka, že se pohádaly, a že už kamarádky nejsou.

Paní ředitelka si je toho vědoma, se třídou se snaží vymýšlet aktivity, které by Zuzanku zapojily do kolektivu, ale prý marně. Děti jsou již prý unaveny touto snahou, mají jiné zájmy a o kontakt se Zuzankou nestojí. Plně rozumím tomu, že je velmi obtížné skloubit obsahovou náplň předmětu pro integrovaného žáka a pro většinovou skupinu třídy a že tato obtížnost narůstá úměrně se zvyšujícími se ročníky. Zuzance se tak ale umožní pobývat v širokém spektru běžné dětské populace. V neposlední řadě je tato integrace přínosem také pro ostatní děti ve třídě. Ostatní pak budou přijímat Zuzanku zcela přirozeně, přesto ale s ohledem na její speciální potřeby. K upevnění kladného přijímání Zuzančiných zvláštností v chování je možné vytvořit tzv. Profil na jednu stránku.

Paní ředitelka nevidí smysl v pokračování integrace na stávající škole z důvodů úplně jiné náplně učiva v jednotlivých předmětech, stěžovala si na to, že individuální výuka s paní asistentkou ostatní děti ruší, nemohou se plně soustředit na výuku a spolužáci jsou již integrací unaveni. Na závěr konzultace dorazila i maminka a paní asistentka. Maminku jsem informovala o proběhlém náhledu a nefunkčnosti stávající integrace v oblasti sociálního začlenění Zuzanky do kolektivu třídy. Paní ředitelka se zmínila o tom, že si Zuzanka rozumí s dětmi z první třídy, které ji vždy vítají, když je navštíví. V příštím školním roce dojde ke spojení Zuzančiny třídy právě s těmito současnými prvňáky. Maminka si proto přeje, aby Zuzanka zůstala integrována v této škole ještě příští školní rok, právě kvůli tomu, že mezi prvňáky má Zuzanka hodně kamarádů, se kterými se stýká i mimo školu a tato změna kolektivu by pomohla k lepšímu sociálnímu začlenění Zuzanky.

#### ➤ Návštěva školy – pozorování 5.tř

Školu jsem navštívila po dohodě s paní ředitelkou a s maminkou Zuzanky. Bohužel jsem neměla možnost vidět Zuzanku přímo při výuce, nebyla přítomna ve škole. Vzhledem k tomu, že Zuzanka od září 2016 nastupuje na jinou školu zřízenou podle paragrafu 16, domluvily jsme se s paní ředitelkou, že nemusím již jezdit znovu na náhled, ale že mi poskytne informace o průběhu vzdělávání Zuzanky v tomto školním roce, měla jsem možnost vidět Zuzančiny práce a sešity.

➤ Návštěva školy – pozorování 6.tř v ZŠ podle paragrafu 16

Měla jsme možnost vidět Zuzanku při hodině matematiky a o přestávkách. O přestávce i během hodiny komunikovala stejně bezprostředně s pedagogy i spolužáky ve třídě. Na hodinu matematiky jsme se přišly podívat záměrně z důvodu zvážení možnosti předmětového IVP. Využívá naučené mechanismy a využívá strategie, jak se dobrat ke správnému výsledku. Při počítání je patrná nejistota, nikoli úzkostná, takže ji těší dohled a ujištění pedagogů.

Se spolužáky komunikovala, sama je kontaktovala, představila mi svou nejlepší kamarádku Lauru. Zuzanka v kolektivu třídy působila adaptovaně, byla zjevně kolektivem přijímaná jako plnohodnotný člen. Má potřebu verbálního i fyzického kontaktu. Dle sdělení pedagogů je Zuzanka většinou pozitivně laděná, někdy má chvíle vzdoru. Ve škole je vedena ke zvládnutí praktických činností a k samostatnosti.

Zuzanka je velmi milé děvče, které ve třídě působí spokojeně a aktivně se zapojuje do výuky. Její zařazení do školy tohoto typu se jeví jako optimální. Kromě matematiky zvládá s podporou vzdělávací program RVP ZV s minimálními výstupy. V matematice Zuzanka nedosahuje minimálních výstupů RVP ZV, doporučuji proto vytvoření předmětového IVP, kde bude respektováno Zuzančino tempo a možnosti zvnitřnění matematických představ a jejich aplikace.

## **Petr**

Petr je chlapec s diagnosou lehká mentální retardace – horní hranice. Níže uvedu pouze konzultaci se školou v 6. třídě běžné základní školy ve Středočeském kraji, kdy již Petr začal více selhávat se vzrůstající náročností učiva.

➤ Konzultace na půdě školy + náhled ve výuce

Petr v současné době navštěvuje šestou třídu základní školy. Ve třídě je veden jako integrovaný žák, využívá služby asistenta pedagoga. Spolupráce se školou je dlouhodobě na špatné úrovni. Škola často odmítá akceptovat specifika v chování typické pro Petrovu diagnosu a při jednání je zřejmá neochota využívat opatření a konkrétní postupy pro jednotlivé předměty popsaná v IVP. Konzultace a náhled ve výuce byl proveden za účelem zjištění úrovně v jednotlivých oblastech rozvoje, kvůli výkyvům v chování a ohledně poradenství ve výběru školy, protože stávající škola v současné době projevuje minimální ochotu k individuálnímu přístupu a často argumentuje tím, že Petr nebude v budoucnosti stačit výukovým požadavkům. Integrace se dá v současné době hodnotit jako neúspěšná.

V současné době proto doporučuji vzdělávání v praktické škole z následujících důvodů:

Stále více se u Petra projevuje postižení v oblasti exekutivních funkcí, tj. ve schopnosti využít získaných zkušeností pro další výuku, osvojit si správně řešení problému, schopnost vybrat si z nabízených alternativ tu nejlepší. Jeho rozhodování je proto mnohem delší než u spolužáků, je tím silně ovlivněno Petrovo pracovní tempo, často si nedovede díky důrazu na vnímání detailů vzájemně propojit potřebné souvislosti. Obecně nedovede vnímat úkol jako celek, vnímá detaily jako izolované prvky.

Problém ve spontánní komunikaci a konverzaci – Petr nebere v úvahu reakce partnera v rozhovoru, opakovaně se dotazuje na známou věc.

V současné době je již potřeba redukovat učivo v předmětech ČJ, Matematika a AJ vzhledem k delšímu osvojování a zhoršené aplikaci základních gramatických pravidel a početních operací a vzhledem k velké neochotě spolupracovat. Tato neochota vyplývá zejména z Petrovy velké nejistoty a ze strachu z neúspěchu. Aby Petr dosáhl současných výsledků, je potřeba, aby se denně věnoval domácí přípravě neúměrně dlouhou dobu. V podstatě domácí příprava pohltí veškerý Petrův volný čas.

Z hlediska výše uvedených problémů, které Petr má, je velmi ztížené úspěšné vzdělávání na běžné ZŠ i dobré začlenění do kolektivu běžné třídy s větším počtem žáků. Pro běžnou ZŠ je již delší dobu obtížné zabezpečit Petrovi potřebnou podporu, tím pádem není současná integrace v běžné základní škole plně funkční.

Petr již nebyl dále v mé péči, ale podle sdělení paní ředitelky praktické školy se Petr zařadil bez problémů do kolektivu třídy a patřil ve třídě mezi nejlepší žáky. Měla jsem možnost s ním při návštěvě jiného žáka mluvit, Petr si byl při rozhovoru daleko jistější, sám konstatoval, že je na škole spokojený a má kamarády.

### 3.5. Výsledky výzkumu ve vztahu k výzkumným otázkám

#### 1. Výzkumná otázka

Rozvíjejí učitelé běžných škol sociální dovednosti u svých žáků ve stejné míře jako učitelé škol zřízených podle paragrafu 16?

Na tuto otázku dává výzkum odpovědi jak dotazníkovým šetřením, tak rozhovory, kazuistikou i pozorováním. Výzkumná otázka byla zodpovězena. Sociální dovednosti žáků běžných škol nejsou rozvíjeny ve stejné míře jako u žáků škol zřízených podle paragrafu 16.

*Odůvodnění:*

- Důležitým prvkem v rozvoji sociálních dovedností je osobní vztah učitel - žák. Jedním z hlavních důvodů, proč se v mnoha případech nedaří vytvářet osobní vztah mezi učitelem a žákem na běžné ZŠ je velký počet žáků ve třídě.

Pedagogové škol zřízených podle paragrafu 16 s počtem žáků mnohdy o polovinu nižším ve třídě, mohou více využívat osobních vazeb, mají více prostoru pro individuální práci.

- Pedagogové nevědí, jak zapojit žáka s rozdílnými výukovými potřebami do společné výuky v takovém množství jinak než „izolací“ s asistentem pedagoga. Častým fenoménem běžných základních škol je svěření péče o mentálně postiženého žáka asistentovi pedagoga.
- Učitelé běžných škol nemají vzdělání v oboru speciální pedagogiky a ani se v oboru většinou nevzdělávají (neznalost metodik výuky MP) na rozdíl od pedagogů působících na školách zřízených podle paragrafu 16, kteří musí být absolventy oboru speciální pedagogika a nadále se v něm vzdělávají.
- Obě skupiny škol považují socializaci žáka za důležitý prvek při vzdělávání, ale na běžných základních školách často preferují získávání kompetencí v oblasti akademických znalostí, (což vyplynulo zejména z neformálních rozhovorů s pedagogy ZŠ a z pozorování). Zbývá málo prostoru pro činnosti, které souvisejí s rozvojem sociálních dovedností žáků. Školy zřízené podle paragrafu 16 aplikují nácviky sociálních dovedností do celého vzdělávacího procesu. Pedagog na této škole určuje intenzitu tohoto procesu podle aktuální potřeby. Problémy neodkládá, řeší je okamžitě.
- Škola běžného typu se orientuje na cíle, jejichž dosažení je prioritou při vzdělávání intaktních žáků. Tímto cílem je u většiny pedagogů, které nemají speciálně pedagogické vzdělání, právě cíle poznávací. Převažující je frontální výuka nad jinými formami práce. Pedagog na škole zřízené podle paragrafu 16 má větší možnost neustále trénovat komunikační a sociální dovednosti díky různým formám práce. Způsob výuky na těchto školách umožňuje zapojení celé osobnosti dítěte, využití prožívání a vlastní zkušenosti,

poskytuje možnosti uspět každému dítěti v tom oboru, kde je to reálné. Dobrým vedením, speciálně pedagogickou péčí, přiměřeným obsahem a rozsahem učiva, přiměřenou zátěží a malým kolektivem dětí ve třídě, které budou mít více společných zájmů, se lépe daří zvládnout např. nevhodné projevy chování, které se v takovémto prostředí určitě budou vyskytovat v daleko menší míře či vůbec.

- Dříve či později se začínají více a více „rozevírat nůžky“ mezi dětmi intaktními a dětmi s mentálním postižením. Přestává fungovat navazování adekvátních kamarádských vztahů, narůstající propast zájmů způsobuje, že nemají kamarády, kteří hrají důležitou roli v socializaci jedince. Ve škole zřízené podle paragrafu 16 je žák s MP v sociální skupině, kde může snáze navázat partnerské vztahy, zažije si pocit úspěchu, on může být i tím, kdo pomáhá druhému, může se srovnávat, nechat se motivovat kolektivem.
- Výsledek dotazníkového šetření v této otázce potvrdil praxí ověřené, že s menším počtem žáků ve třídě se daleko lépe daří věnovat se práci s kolektivem.
- Technické vybavení základních škol zřízených podle paragrafu 16 splňuje ve většině případů požadavky pro rozvoj manuálních a praktických dovedností. Mají vybavené kuchyňky, dílny, mají pozemky, dokonce i cvičné byty. Takové vybavení většině základních škol běžného typu chybí.

## **2. výzkumná otázka**

Je rozvoj sociálních dovedností pro rodiče žáků s mentálním postižením důležitější než získávání akademických vědomostí?

- Tato otázka nebyla jednoznačně zodpovězena ve prospěch priority rodičů v oblasti získávání akademických vědomostí.

Odůvodnění:

Tuto otázku jsem si položila na základě svých dlouholetých zkušeností. Nejednou jsem se setkala u některých rodičů v rámci vypořádávání se s postižením svého dítěte s tím, že úspěšnost dítěte ve škole je jejich důležitým kompenzačním mechanismem. I já jako matka jsem byla ve fázi vyrovnávání se s handicapem svého dítěte orientována tímto směrem. Myslela jsem si, že neustálými nácviky čehokoliv v maximální možné míře, překonáme a ukážeme okolí, že je vlastně vše v normálu. Až po několikaleté zkušenosti, která procházela fázemi nadějí a marností, rozhovory s již zkušenými rodiči dětí s podobným postižením a s osvědčenými pedagogy jsem zjistila, že vlastně trápíme jedna druhou, já častým tlakem na

řízenou výukovou činnost a ona mě jasně formulovaným vzdorem v podobě afektivních stavů, pláčů, apatií, unikáním do svého světa. Naštěstí jsem takto byla dovedena k realistickému náhledu na její možnosti, a hlavně k poznání, že daleko důležitější v jejím dalším vývoji je její pocit bezvýhradného přijetí, spokojenosti a využití toho, v čem je dobrá a co jí baví. Pochopila jsem, že mentální postižení nepřekonám a že naopak kladením neadekvátních úkolů jí přetěžuji a tím vlastně spíš její psychický stav zhoršuji. Začala jsem se tedy zajímat o to, jak jí mohu pomoci, aby byla v životě spokojená. Věděla jsem, že má ráda koně, začala tedy chodit do oddílu, kde nejenom na koni jezdí, ale musí se o ně celé odpoledne také postarat a pomoci na statku. Od malička měla ráda hudbu, objevila jsem tedy paní učitelku speciální pedagožku, která s dcerou hraje na klavír pro radost, ne pro výkon. Chodí plavat, fyzický pohyb jí pomáhá k psychické pohodě, ráda chodí na procházky. Věděla jsem, že má dobrou orientaci při pohybu v jakémkoliv místě, zariskovala jsem tudíž a dala jí tu kompetenci jezdit sama, nejprve do školy a později na známá místa. Vyšlo to, dcera je schopná se s podporou mobilního telefonu pohybovat MHD po Praze sama. Dnes je dospělá, chodí na druhou praktickou školu a s podporou Tranzitního programu si osvojila mnoho praktických dovedností, které jí zvyšují sebedůvěru.

- Z dotazníku vyplývá, že tato tendence se objevuje zejména u rodičů dětí v integraci, kde hraje důležitou roli srovnávání výkonu s intaktními spolužáky. Mají vyšší nároky, chtějí pro dítě vyšší vzdělání. I při rozhovorech s učiteli běžných základních škol, ale i praktických se tato tendence tlaku na školní výkon objevuje, mají představu, že asistent pedagoga jim zajistí takovou podporu ve výuce, že se vyrovnají ostatním spolužákům. Mají tedy nepřiměřené nároky na školu i na dítě. Překvapilo mě ale mile, že mnoho rodičů považuje nácviky sociálních dovedností za důležitou oblast při vzdělávání svých dětí, a že rodiče vnímají nácviky sociálních dovedností v domácím prostředí jako důležitou složku při výchově dítěte s mentálním postižením. V dotazníkovém šetření rodiče odpovídali, že školám důvěřují v oblasti rozvoje sociálních dovedností. Tyto výsledky ale často nekorespondují s šetřením vedeným formou rozhovorů. Nespokojenost rodičů v této otázce naopak v některých případech vedla k přestupu z běžné základní školy na školu dříve praktickou. Také jsem ráda, že dnes již rodiče v daleko větší míře, než dříve, ve většině případů vědí o možnosti efektivní podpory, což jim může pomoci v překonávání fází vyrovnávání se s postižením svého dítěte a tudíž s realistickým přístupem při výchově a vzdělávání svého dítěte.



### 3. Výzkumná otázka

Je rozdíl v uplatnitelnosti v dospělosti mezi žákem s mentálním postižením, u kterého byly rozvíjeny v dostatečné míře sociální dovednosti, a mezi žákem, u kterého byl kladen větší důraz na získávání akademických vědomostí?

Výsledkem výzkumného šetření není jednoznačná odpověď, že žáci, u kterých byl kladen větší důraz na rozvoj sociálních dovedností, se více uplatní v dospělosti na trhu práce.

Odůvodnění:

Tato nejednoznačnost vyplynula zejména z rozhovorů s pedagogy ze škol zřízených podle paragrafu 16 a mnohé zaznělo i v rozhovoru s poradkyní o. s. Rytmus.

Celá tato problematika je podle respondentů výzkumu vysoce individuální záležitostí každého jedince, kdy záleží na faktoru – úspěšnosti či neúspěšnosti ve školním i osobním životě, na rodinné situaci a podpoře, která z rodiny pochází, osobnostních předpokladech apod. Podle výpovědi paní Terezy z nadace Rytmus má nadace v rámci Tranzitního programu daleko více klientů, než kterým pak následně zajišťují podporované zaměstnávání tzn., že mnoho jejich klientů skončí s praxí a do zaměstnání nenastoupí. Takže i přes podporu v rámci sociálních dovedností dále nepokračují v nastaveném modelu snažit se o co největší soběstačnost. V některých školách mají alespoň částečně zpětnou vazbu o svých absolventech, pořádají akce pro absolventy, jsou v kontaktu s rodiči, telefonují si. Celkově ze zpětných vazeb vyplývá, že na uplatnění dětí a na jejich osamostatnění má větší vliv prostředí, ve kterém žijí doma, než nácvik sociálních dovedností. Osvojení sociálních dovedností jim sice pomáhá k lepší orientaci v okolním světě, ale vzory, kterým jsou vystavovány v rodinném prostředí, jsou silnější. Je-li v rodině zvyk nepracovat a je-li rodina zvyklá žít ze sociálních dávek, nemá potřebu pracovat i absolvent z dobře vedené školy. Bohužel dalším fenoménem jsou tzv. hyperprotektivní rodiče, které své dítě opečovávají a dělají vše za něj. Takový jedinec se neumí rozhodovat sám za sebe. Potomek má takové ambice, jaké mají jeho rodiče. Často také je rodina ráda, že potomek s postižením má přiznaný invalidní důchod a příspěvek na péči, a přispívá tím značně do rodinného rozpočtu. Po jeho osamostatnění by pak mohli o takový příjem přijít.

### 4. Výzkumná otázka

Mají spolužáci větší vliv na rozvoj sociálních dovedností u žáka s mentálním postižením než individuální nácviky sociálních dovedností?

Tato otázka je ve výzkumu zodpovězena víceméně nepřímo, a to z důvodů nekvalitních odpovědí v dotazníkového šetření. Nicméně vplynulo, že děti v integraci více selhávají v navazování běžných vrstevnických vztahů než děti ve školách podle paragrafu 16.

Odůvodnění:

S běžnými žáky vychází tak do 3. ročníku, kdy jsou běžné děti malé a nemají odstup a vlastní názor, navíc kdy rozdíly nebývají tak markantní. Ve třídách, kde je menší počet žáků se daří zapojovat žáky s MP do společných aktivit s ostatními spolužáky o něco déle, ale většinou k vyčlenění z kolektivu i zde dochází nejpozději na konci prvního stupně.

Odůvodnění:

Jak již bylo zmíněno, ve školách s velkým počtem dětí pedagogové nevědí, jak zapojit žáka s rozdílnými výukovými potřebami do společných aktivit. Dochází tak často k vyčlenění žáka k individuální práci s asistentem pedagoga, který je pak tou hlavní osobou, jejíž úlohou je kromě podpory ve výuce pomáhat žákovi s MP v individuálním vztahu i v osvojování si soc. dovedností potřebných pro základní orientaci v životě.

Ale podle výpovědi učitelů ze škol podle paragrafu 16 se sociálním dovednostem učí žáci až s přestupem k nim, do kolektivu, kde je prostor prostřednictvím skupinových nácviků řešit konkrétní situace názorně, praktickými činnostmi, různými společnými projekty a lepším pochopením díky podobným reakcím spolužáků a odborným přístupem pedagogů. Takovou aktivitou je např. vytváření školního časopisu, kde žáci s podobným náhledem na svět prezentují své zkušenosti, o kterých se předem bavili ve třídě.

Žáci ze základních škol přicházejí většinou bez kamarádů a naučených soc. dovedností. Ze sociálních dovedností, které žáci uplatní z velké míry právě ve školním prostředí, je třeba v souvislosti s přestupujícími žáky zmínit zejména neschopnost čelit sociálnímu tlaku, problémy s komunikací, nedostatečná schopnost řešit problémy a zvládat zátěžové situace.

Tito žáci mají povětšinou zafixované spíše „obranné“ reakce, nebo volí taktiku mlčení.

Neumějí řešit sociální situace a ztrácejí se v nich, a to většinou i přes to, že byla snaha jak asistentů pedagoga, tak učitelů event. školních speciálních pedagogů či psychologů jim v těchto výše zmíněných oblastech pomáhat. Intaktní žáci přestávají být srozumitelným vzorem, chybí společné zájmy, které by mohli sdílet a přes ty řešit i konkrétní sociální situace. Mentálně postižený žák v běžné škole většinou kolem třetí třídy přestává svým spolužákům rozumět a oni jemu, má totiž omezenou schopnost chápat obsah sdělení svých vrstevníků.

Žák s mentálním postižením ale cítí, že je stranou kolektivu, neumí si ale vysvětlit proč a začíná se více fixovat na dospělé. Přijetí dětskou skupinou je ale důležité pro socializaci každého dítěte ve školním věku. Proto často přechod do školy zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je pro tyto jedince přínosem zejména kvůli navázání funkčních sociálních vztahů v méně početném kolektivu.

### **3.6. Metodika práce s žákem s MP**

Metodika práce s dětmi s mentálním postižením pro učitele běžných základních škol

Z dotazníkového šetření, z případových kazuistik a z rozhovorů mi vyplynulo, že socializace mentálně postiženého jedince se dá podporovat mnoha formami a metodami, je jen třeba si na to vyčlenit dostatečný prostor. Důležitý je individuální přístup a maximální porozumění potřebám konkrétního jedince. Velkou úlohu hraje navázání vztahu mezi pomáhajícím a mentálně postiženým jedincem. Lidé s mentální retardací procházejí fázemi socializačního vývoje opožděně, vývoj má svá specifika a limity, a proto je třeba při práci s nimi být vybaveni trpělivostí a porozuměním. Z výzkumu mi také vyplynulo, že nejdůležitější roli při rozvoji sociálních dovedností a s tím spojeným začleněním jedince s mentálním postižením do společenství intaktních má pomáhající osoba, ve škole mají tuto roli pedagogičtí pracovníci. Děti, dospívající i dospělí jedinci s mentálním postižením se nejvíce učí pozorováním a modelováním sociálního chování druhých lidí a přímým nácvikem sociálních dovedností. Je tedy důležité, aby v první řadě byl sám vychovatel sociálně zdatný a ochotný v tomto směru neustále profesně růst. Velmi důležitým prvkem je vědomá příprava osoby, která je za rozvoj jedince s mentálním postižením a za skupinovou dynamiku (tedy za to, co s děje ve skupině mezi jednotlivci, za změny a vztahy ve skupině) zodpovědná. Neustálá přítomnost vědomé práce je známkou profesionality vychovatele. Výchovné úsilí je třeba zaměřit především na osamostatňování dítěte, dospívajícího i dospělého jedince a na obohacování jeho sociálních zkušeností. V procesu sociální interakce existují překážky, které jak jedinec s mentálním postižením, tak jeho spolužáci bez pomoci dospělého nepřekonají. Je proto třeba oběma skupinám zajistit potřebnou pomoc a podporu. Bohužel rozhovory, které jsem vedla s učiteli integrovaných žáků, a pozorování jejich přístupu k žákům s mentálním postižením ukázaly, že ve většině případů chybí výše zmíněná vztahovost, vědomá práce s třídním kolektivem a vědomá příprava na zapojení jedince s mentálním postižením do společného dění ve třídě. Na základě těchto zjištěných skutečností bych ráda přispěla vypracováním metodiky práce

s dětmi s mentálním postižením pro učitele běžných základních škol a tím bych jim ráda předala zkušenosti, které jsem načerpala ve své praxi.

### Výuková část

Nová legislativa umožňuje zřizovat ve třídách, kde je vzděláván žák s mentálním postižením pozici speciálního pedagoga minimálně na poloviční úvazek. Podpora speciálním pedagogem je v těchto případech opodstatněná, protože asistent pedagoga nemá zdaleka takové kompetence jako speciální pedagog či druhý pedagog ve třídě. Doporučuji tedy dohodu s pracovníkem školského poradenského zařízení, aby místo pozice asistenta pedagoga, doporučil do třídy pozici speciálního pedagoga nebo event. druhého pedagoga.

Některá následující doporučení je možno používat v rámci celé třídy na prvním stupni, nemusí být aplikována pouze na žáka s MP. Mnohdy totiž jasná struktura a předvídatelnost vyhovuje i ostatním žákům ve třídě.

Vizualizovat denní program – předvídatelnost jednotlivých činností během dne přinese lepší přizpůsobení se kladeným požadavkům a současně povede k jeho větší samostatnosti. Bude to současně i nácvik pracovního chování.

Výuku zprostředkovávat pomocí názoru a všemi smysly. Krokovat, tleskat, pískat na flétničku.

Soustředit se na rytmizaci, což je výborný nástroj k vývoji řeči, ale i psaní a čtení.

Nacvičovat samostatnou práci (začít s jedním úkolem, který bezpečně zvládne, strukturované úlohy s daným počtem prvků, vizuálně zřejmé. Mezi jednotlivými bloky vždy nechávat relaxační chvilky, ve kterých má volný čas a může si dělat, co chce (velmi krátkodobě – 5-10 minut).

Cizí jazyk nahradit jiným vzdělávacím obsahem (při těchto hodinách může docházet žák na výuku ČJ do jiné třídy nižší nebo na výuku hudební výchovy do sousední třídy).

Zařadit předměty speciálně pedagogické péče, které budou posilovat výuku v předmětech, ve kterých žák potřebuje podpořit a více v nich selhává.

Obecně je velmi důležité, aby byla výuka podpořena co nejvíce praktickými ukázkami, cvičeními, kde může žák zapojit více smyslů a neustále podporovat nácvik praktických dovedností. Jde o to, aby docházelo k přesahu naučeného do praktického života – využít nabytých dovedností v praktických činnostech např. nakupování, vaření, měření předmětů ve třídě apod.

Plnění úkolů zejména v matematice a v českém jazyce, ale i v ostatních předmětech co nejvíce podpořit přehledy, tabulkami, např. práce s číselnou osou do 100 – stejný postup jako při práci s dětmi s dyskalkulií - umožňuje počítání s přechodem přes desítku, pracovat i s čísly většími apod. pracovat s násobkovou tabulkou, při aplikaci vyjmenovaných slov používat tabulky s jejich přehledem – vytvořit lépe na jedno písmeno jednu tabulku a procvičovat aplikaci vždy pouze v jedné oblasti atd.

Hledat aktivity, ve kterých je žák úspěšný a které mohou být oceněny i v rámci celé třídy (aby zvyšovaly jeho jistotu a pocit sounáležitosti s celou třídou).

Více střídat činnosti a zařazovat spíš kratší úkoly (tím aktivovat koncentraci pozornosti).

Během plnění úkolů je nutná vyšší míra vedení dospělým, rozdělení úkolů do jednotlivých dílčích kroků.

Umožnit uvolnění, relaxaci a předcházet tak přetížení.

Domácí přípravu omezit na to nejnutnější (už dopolední školní docházka je únavná a dá jim mnoho práce, aby se vydrželi ve škole přiměřeně koncentrovat).

Více využívat mezipředmětové vztahy, procvičovat matematiku, čtení, psaní apod. ve všech předmětech. Pomůcky k výuce – je vhodné upravit pomůcky tak, aby byly zvýrazněny podstatné znaky a části učebních pomůcek např. aby části obrazu byly zvýrazněny barvou, dále lze například využít pracovní listy tvořené v rámci projektu „Peníze do škol“, DUMY: jsou zpracovány formou prezentací a interaktivních výukových materiálů, počítačové programy odpovídající mentální úrovni žáka. Jako stimulační a motivační doplněk výuky čtení, psaní, výslovnosti, počítání k procvičování manipulace s penězi, paměti, zrakového vnímání, k utváření logických a časoprostorových vztahů, rozvoji komunikačních dovedností jsou vyhovující např. programy z dílny Mentio. Existuje i celá řada výukových programů do jednotlivých předmětů, které lze přizpůsobit a využít při výuce žáků s LMP (1. a 2. stupně), např. Alík – veselá matematika.

Více zapojovat projektové vyučování – projekt více míří k životu, kde práce, činnost přináší výsledek a ukazuje tím smysl učení. Např. projekt tvorba školního časopisu na dané téma, nebo téma místní doprava, domácí a divoká zvířata, živly oheň – velké požáry v dějinách, škody, bezpečnostní opatření, výcvik požárníků, lidské potřeby, hygiena apod.). Projekty tak mohou být využity mezipředmětově. Mentálně postižený žák tak může přispět k projektu druhých podle svých schopností (Kasíková, H.,2016).

Více zapojovat kooperativní vyučování – je-li ve třídě mentálně postižený žák je dobré zvolit typ kooperace jako nápomoc, kdy spolužáci pomáhají jeden druhému v procesu učení. Vztah mezi tím, kdo pomáhá, a komu je pomáháno, je obvykle řízen učitelem. Autoři zabývající se tímto typem kooperace uvádějí, že vliv kooperace ve výkonu i rozvoji osobnostních atributů je téměř stejně velký u toho, kdo se učí, jako u toho kdo učí. Při začleňování slabšího žáka do skupiny je třeba pečlivě zvažovat složení skupiny, některá takového žáka přijme snáze než druhá. Skupina by měla být zvýhodněna v hodnocení, pokud pomáhá slabšímu žákovi. Pokud jsou rozdíly ve schopnostech příliš extrémní, je možno na určitý čas dát takovému žákovi individuální práci. Výhody skupinové práce jsou i v tom, že učitel má čas pro osobní kontakt. Když třída pracuje v malých skupinkách, vytváří se prostor pro učitele, aby pracoval s jednotlivcem způsobem, který není běžně možný. V příloze diplomové práce naleznete obrázek, který je příkladem vhodného uspořádání prostoru třídy pro skupinovou práci s vytvořením míst pro individuální práci.

### Chování

Vytvořit ve třídě milé, bezpečné a přijímající prostředí.

Zaměstnávat praktickými činnostmi, vlastně dát žákovi jakousi funkci „asistenta“, aby uplatnil svou šikovnost, vynikl kladným způsobem a nemusel na sebe upozorňovat tím méně vhodným.

Problém mívají žáci také se zvládnutím neúspěchu – k dosažení co nejlepšího výkonu jsou motivováni především vnitřním uspokojením. Obtížně proto přijímají neúspěch či kritiku (typickým projevem je averze k přepočítávání matematických příkladů při nesprávném výsledku, požadavek na vyhledání chyb ve vlastním textu apod.). Mohou odmítat vykonávat činnosti, při kterých selhávají či vyzkoušet novou činnost při sebemenší pochybnosti, zda dostatečně uspějí. Při hodnocení práce je proto žádoucí nejdříve vyzdvihnout kladné stránky (co udělal žák dobře) a teprve poté vytknout případné chyby (spíše užívat formulace: tady jsi měl pracovat tak a tak, toto bys ještě měl dopracovat, podívat se ještě jednou na oblast tohoto učiva apod.). Vede-li problém se zvládnutím neúspěchu k častým afektům, je dobré přistoupit u předmětů, kde nejvíce selhávají, k slovnímu hodnocení a v průběhu výuky hodnotit pouze 1 a 2.

Důležité je preventivně a aktivně předcházet sebedohodnocování (všímat si důsledně úspěchů, klást úkoly či předávat zodpovědnost v situacích, které bezpečně zvládne apod.).

Dítěti s MP nabídnout takovou činnost, která úzce souvisí s jeho zájmy a může přitom tohoto koníčka sdílet s ostatními vrstevníky. Nemá-li schopnost, kterou by mohl oslovit ostatní, je dobré ho nějaké takové dovednosti naučit např. ve sportu, ve vaření, naučit ho nějakou hru např. žonglování apod., čímž může ostatní zaujmout.

Při problémovém chování můžeme ke změně použít techniku Videotrénink interakcí (VTI). VTI pomáhá zjistit, jaká komunikace mezi učitelem a žákem je funkční, a naopak jaká komunikace či aktivita je spouštěčem problémového chování. Odhalí se tím i neverbální složka řeči, která je stejně důležitá v interakci s druhým člověkem jako verbální složka jazyka.

### Práce s kolektivem třídy

#### Čeho by se měl učitel vyvarovat, chce-li získat podporu spolužáků pro dítě s MP?

Soutěžení, zejména v popularitě – někteří učitelé argumentují tím, že je to příprava na běžný život, ve kterém bude muset dítě s MP obstát. Ale mají-li ostatní tolerovat odlišnosti, je třeba je od útlého věku učit, že každý má právo, aby se s ním zacházelo rovnoprávně. Není proto dobré určovat kapitány družstev či pracovních skupin, kteří si sami volí spoluhráče či partnery pro práci. Ve většině takových případů zůstane žák s MP jako ten, kterého si vyberou až jako posledního, protože je často motoricky neobratný či neumí spolupracovat ve skupině. Je dobré, aby takové skupiny vytvářel sám učitel nebo se mohou žáci rozpočítávat na první a druhý.

Obzvláště u dětí s MP by se měl učitel vyvarovat výrokům typu „seš líný, už jsem ti to říkal stokrát, to snad není možné, nevěřím svým očím, co to znamená apod.“

Tak jak jedná učitel s žákem, tak mají tendenci s ním jednat i jeho spolužáci. Je-li negativní vztah učitele k žákovi s MP, ostatní spolužáci tento postoj rychle převzou a pak je k šikaně již jen krůček. Učitel by měl jít dobrým příkladem, jak jednat s dítětem s MP. Základním předpokladem je, aby se učitel snažil k dítěti s MP vytvořit pozitivní funkční vztah.

Častým argumentem učitelů je, že musí dodržovat osnovy a zaměřují se pouze na výuku. Na řešení vztahů ve třídě již není bohužel čas. Role učitele ale není omezená pouze na výuku základních předmětů. Odpovědnost učitele je mnohem větší a zahrnuje i vytváření příznivé atmosféry ve třídě. Pro všechny děti je důležité, aby se v prostředí, kde tráví mnoho času, cítily bezpečně a přijatí. Dítě s MP tento pocit bohužel často nemá, problémy v sociálních vztazích, nepřijetí kolektivem a mnoho nepříjemných smyslových vjemů ho mohou natolik vyčerpat, že již nezbyvá dostatek sil na školní úkoly.

Další možnosti, jak pracovat s kolektivem třídy bude uvedeno níže v kapitole Návrhy konkrétních praktik, jak pracovat se třídou.

#### Seznámení žáků se specifiky spolužáka s MP učitelem

Dítě s MP si získá pravděpodobně daleko větší podporu, když učitel spolužákům vysvětlí, že jde o vrozený handicap, za který nemůže. Neznamená to ale, že bude více přijímáno, namísto výsměchu a šikany bude takové dítě kolektivem ignorováno. Vyloučení a odmítání žáka je ale vlastně jen skrytá forma neverbálního násilí. Cílem učitele není, aby se žák s MP stal nejoblíbenějším žákem, to by se ani nepodařilo. Je ale nutné, aby učitel vysvětlil rozdíly způsobené diagnózou. Že člověk s handicapem si odlišně vytváří sociální vztahy, že obtížně vyhodnocuje emoce druhých, jinak reaguje na smyslové podněty a celkově vnímá svět jinak než ostatní. To, čím se liší, mohou ale ostatní vnímat i z té pozitivní stránky. Je prospěšné zdůraznit hlavně kladné stránky dítěte s MP, jeho upřímnost, ochotu pomoci apod. V určitém smyslu mohou děti s MP sloužit jako vzor pro ostatní. Nemá-li třídní učitel dostatek vstupních informací či se necítí kompetentní o této problematice se svými žáky mluvit, může požádat poradenské zařízení o besedu se spolužáky – viz níže.

#### Seminář pro rodiče zdravých spolužáků

Průběh:

Na speciální schůzce rodičů, kterou svolá třídní učitel či vedení školy, seznámí buď školní speciální pedagog, nebo speciální pedagog, který má žáka s MP v péči, se specifiky MP a s možnou pomocí a podporou spolužáka s MP od jejich dětí.

#### Beseda pro spolužáky – práce poradenských pracovníků s kolektivem třídy žáka s MP

Projevy, které však vyplývají z této diagnózy (např. vykřikuje při hodině, má nepřiměřené reakce při horší známce – křičí, pláče, běhá po třídě, ale i odmítá komunikovat s vyučujícím, utíká ze třídy) okolí dítěte těžko toleruje. Pokud jeho spolužáci nejsou seznámeni se specifiky spolužáka, zákonitě berou všechny projevy dítěte jako nespravedlnost. Někteří si ho pak nevšímají, někteří mu mohou i ubližovat. Je zde tedy i velké riziko šikany.

Průběh:

Besedy se nezúčastní žák, kterého se beseda týká.

Vzájemné představení a děti sdělí své zájmy.



Děti samy jmenují druhy znevýhodnění (fyzické, psychické, mentální atd.), které pracovní píší na tabuli.

Zařazení uvedených znevýhodnění do tabulky – tabulka má kolonky s názvy znevýhodnění viditelné a neviditelné a krátkodobé a dlouhodobé. Děti do této tabulky zařadí i MP, kde vidí, že se jedná o znevýhodnění na první pohled neviditelné a dlouhodobé.

Žáci většinou vědí, který spolužák ve třídě má MP a jmenují jinakosti v chování i při vzdělávání tohoto spolužáka, které jeden z poradenských pracovníků píše na tabuli.

Dále poradenský pracovník vysvětlí dětem základní charakteristiky jedinců s MP adekvátně věkové úrovni dětí.

Společně s dětmi pak poradenští pracovníci přiřazují jimi jmenované odchylky v chování k základním charakteristikám MP (nemají zábrany, mluví sprostě, vykřikují při hodině, neumějí prohrávat, jsou neobratní při tělocviku, jsou agresivní, často povídají jen o tom, co je zajímavé, skáčou do řeči a neumí naslouchat druhým, nemají ve třídě kamaráda, baví se pouze s dospělými, nerozumí vtipu, smějí se věcem, které nejsou směšné, snadno se rozčílí, je vzteklý, má nevhodné poznámky se sexuálním podtextem k děvčatům, šahá na děvčata nebo i na chlapce). V souvislosti se zvláštními projevy dítěte při navazování vrstevnických vztahů vysvětlují dětem příčinu těchto projevů – díky sociální naivitě se dítě s MP domnívá, že tím na sebe upozorní, zavděčí se ostatním a získá tím kamarády, jedná se o neschopnost adekvátně navázat vztah.

Navázání rozhovoru o možné podpoře ze strany spolužáků – nejde o 100 % toleranci problémového chování, ale o funkční komunikaci – je možné spolužákovi s MP sdělit, že jeho chování není pro dané dítě příjemné, ale současně s tím mu říct, jak to má udělat, aby to okolí nevadilo, dále není dobré, aby spolužák s MP byl zcela okolím odmítán, ale je dobré dát mu časovou představu o tom, kdy bude prostor pro vzájemnou komunikaci např. příští přestávku, po vyučování. Zdůraznění kolektivu, že právě vrstevníci jsou nejlepšími učiteli žáka s MP. Spolužákům poradenští pracovníci vysvětlují, že stejně tak jako přijímáme a pomáháme lidem s jiným znevýhodněním, tak potřebují přijetí a pomoc i lidé s MP. Je třeba, aby si uvědomili, že tak jako chybí např. nevidomému zrak, hluchoněmému sluch a řeč, tak i lidem s MP chybí kompetence v oblastech rozumových schopností, akorát je to méně společensky přijímáno. Diskutuje se o možné konkrétní pomoci – nedělat si z něj legraci, respektovat jeho místo ve třídě, konkrétně mu vysvětlovat, jak se má v dané situaci správně zachovat, aby uspěl apod.

Poradenští pracovníci vedou kolektiv k tomu, aby děti našly u svého spolužáka s MP jeho kladné stránky, kterými může být prospěšný pro kolektiv (čestnost, ochota pomoci, výborná mechanická paměť, smysl pro spravedlnost apod.).

Zpětná vazba s pedagogy školy (45 min) – poradenští pracovníci sdělí pedagogům klima ve třídě ve vztahu k žákovi s MP, sdělí postřehy z kolektivu třídy – možné podpory od konkrétních žáků, a naopak jaký žák je velmi kritický a není ochoten přijmout spolužáka s MP či od koho by event. mohlo hrozit i nebezpečí šikany. Pracovníci dále dávají návrhy praktik.

Je důležité pedagogům zdůraznit, aby na besedu se spolužáky v co nejkratší době navazovala další cílená práce s kolektivem třídy.

#### Návrhy konkrétních praktik, jak pracovat se třídou

Jednou z doporučených praktik práce s kolektivem je vytvoření Kruhu přátel, jejíž průběh je popsán v teoretické části. Je dobré učitelům doporučit zakoupení Metodického průvodce vytváření Kruhů přátel (o vzájemné podpoře vrstevníků a inkluzi), jehož česká verze je vydána a šířena občanským sdružením Rytmus.

Hry, které usnadňují vzájemné poznávání a sblížování, rozvíjení motivace, rozvoj socializace a komunikace, rozvoj sociálních dovedností.

Úkolové hry umožňují zapojit žáka s MP přímo do výuky. Učitel vymyslí úkol – problém, který souvisí s probíranou látkou. Vytvoří se losováním menší skupinky. Kromě řešení problému souvisejícím s učivem je dobré sledovat ještě jiný cíl z oblasti sociálních dovedností. Například jak pracovat s chybou druhého, která ovlivní výsledek celé skupiny, jak přijímat neúspěch, jak projevat nesouhlas. I s tímto zadáním učitel žáky seznámí. Při zadávání práce zná každý svoji úlohu, ví, že jedině spoluprací dojdou k cíli. V této hře je dobré, aby žák s MP mohl přispět tím, co dovede. Ostatní spolužáci se tak učí znalosti o druhých spolužácích a jeho pozitivěch, aby si mohli správně rozdělit role. Hra může také probíhat tak, že každý žák má přístup k dílčí informaci, která když se spojí s dílčími informacemi od ostatních členů skupiny, dá správný výsledek.

Na konci dojde k reflexi spolu s učitelem, kde zvolený vedoucí skupiny hodnotí práci celé skupiny podle předem daných kritérií. Správně vyřešený úkol má stejnou hodnotu jako správné řešení sociálních situací (spolupráce, správné rozdělení úkolů, práce s chybou, kultivovaný projev apod.)

Pedagog by měl děti znát i z hlediska jejich sociálního rozvoje. Právě hry napomáhají při budování vztahů mezi spolužáky, s čímž úzce souvisí i zlepšení komunikace. Mohou se použít např. tzv. inscenační hry, které vedou spíše ke spolupráci než k soutěživosti. Zajímavé jsou i hry situační a problémové.

Tvořivá dramatika, tzv. Hraní rolí, pomáhá k získávání informací od ostatních o tom, jak na ně jeho chování působilo a pozorovatel si uvědomí proč se „herec“ choval určitým způsobem. Dobré je ale vždy nastolit takovou situaci, která se ve třídě reálně odehrává a kterou učitel vidí jako problém např. při integraci MP žáka.

Biblioterapie – jedná se o reflexi prožívaných možných i konkrétních zátěžových situací v kolektivu pomocí knih, kde se objevují podobné postavy jako je dítě, které by mohlo být obětí šikany. Děti pak analyzují jednotlivé úryvky a dialogy. Místo knihy se mohou použít i filmy. Pedagog, který s dětmi tuto metodu provádí, může dětem klást pomocné otázky. Dochází k celkovému uvolnění nahromaděného psychického napětí v kolektivu, k rozvoji empatie, emočního cítění, osobního růstu a společenského vnímání.

Mnoho námětů na hry pro rozvoj sociálních dovedností i na rozvoj sebepojetí žáků, naleznete spolu s dalšími hrami v publikacích ZLATÝ FOND HER I,II,III,IV – hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice, vydaných nakladatelstvím Portál (viz seznam literatury).

Další doporučené inspirativní publikace jsou:

Hana Kasíková: Kooperativní učení, kooperativní škola (viz seznam literatury)

Miloslav Dismán: Receptář dramatické výchovy (viz seznam literatury)

Soňa Hermochová: Hry pro život 1,2 Portál (viz seznam literatury)

Soňa Hermochová, Jana Vaňková: Hry pro rozvoj skupinové spolupráce (viz seznam literatury)

Mileta Zelinová: Hry pro rozvoj emocí a komunikace, Praha, Portál, 2011

Důležitým prvkem, který nesmí nikdy chybět je reflexe zvolené herní aktivity. To je v rámci nácviků sociálních dovedností mnohdy důležitější než aktivita sama. Při reflexi si žáci tříbí své prožitky a vyvozují osobní zkušenosti.

V některých případech, kdy si pedagog není jistý, zda intervenci ve třídním kolektivu zvládne např. s ohledem na své kompetence, protože ne všechny aktivity uvedené v literatuře jsou snadno zvládnutelné nebo na základě zjištění, že žáci nejsou ochotni nebo schopni některé otázky otevírat, je vhodnější, aby se třídou pracoval externí odborník na tuto problematiku.

Také je možná tzv. **varianta peer programů**, kdy se třídou dlouhodoběji pracují studenti vyšších ročníků psychologie pod dohledem svého učitele. Dále je také možno požádat o **spolupráci školské poradenské zařízení**, které se věnuje práci s kolektivem třídy nebo metodika prevence z poradny. Pedagog také může požádat pouze o konzultaci s odborníky nebo se informovat, zda PPP v místě neorganizuje **výcviky zaměřené na práci s třídním kolektivem**.

Pedagog může také použít **různé preventivní programy**, které byly již metodikem prevence na škole vypracovány nebo si může takový program vytvořit na míru sám, podle problémů, které ve třídě řeší. K tomu může použít publikace zabývající se skupinovým poradenstvím a intervencemi ve třídě např. od autorky Lidmily Valentové : Skupinové poradenství. In: Hadj Moussová, Z. a kol.: Pedagogicko psychologické poradenství III. Intervence. UK PedF, 2004; Valentová, L.: Pedagogicko – psychologická intervence v práci se školní třídou. In: Hadj. Moussová, Z.: Pedagogicko psychologické poradenství III., Intervence. UK PedF, 2004.

**Profil na jednu stránku** – popisuje, v čem dítě vyniká, jeho schopnosti, záliby, koníčky. Zároveň však obsahuje i informace o tom, co je pro dané dítě důležité a jak jej mohou lidé z okolí nejlépe podpořit. Na vytváření se podílejí kromě dospělých i spolužáci, kterým se tak spolužák přiblíží a také se tak přimějí k zamyšlení se nad tím, za co mohou spolužáka pochválit a v čem mu pomoci. Takový profil je možno vyhotovit i ostatním dětem ve třídě a tím se ukáže, že každý z nás je v něčem dobrý, že každý z nás považuje ve svém životě za důležité něco jiného a každý z nás preferuje jiný způsob podpory.

**Pravidelné třídnické hodiny** – prostor pro společné řešení záležitostí třídy. Třídnické hodiny mohou mít danou strukturu např. práce v kruhu. Tak jak probíhá třídnická hodina je do značné míře závislé na osobnosti pedagoga a jeho prioritách při práci se třídou. V rámci třídnických hodin se mohou aplikovat výše zmíněné zážitkové hry. Učitel by měl mít pouze roli moderátora, nosnou silou by měli být žáci sami. Pedagog by jim neměl dávat návody na řešení problémů, měl by třídu pouze doprovázet.

Základní škola se může zapojit do projektu **Zipyho kamarádi**. Metodika Zipyho kamarádi je určena pro děti od 5 do 7 let, v našem prostředí se jedná o předškoláky, přípravnou třídu a o 1. eventuálně 2. ročníky ZŠ. V praxi se setkáváme s úspěšným používáním metodiky i u starších dětí (2.a 3. třída). Na metodiku Zipyho kamarádi navazuje metodika Jablíkovi kamarádi, která je určena dětem od 7 do 9 let.

**Projekt Jeden svět** – abychom mohli se žáky o této problematice diskutovat a nalézat odpovědi na otázky, musí mít ale také žáci dostatek potřebných vstupních informací.

Jednou z možností je účast na Mezinárodním filmovém festivalu o lidských právech Jeden svět (jarní měsíce), kdy v dopoledních hodinách probíhají projekce pro školy, které jsou doplněny o aktivity do hodin a výukové materiály. Úkolem pedagoga společně s žáky je z programu vybrat filmy, které se týkají tématu handicapu.

Jeden z tematických okruhů se nazývá **Život s postižením, nemoc**.

**Jak se žije lidem s mentálním či fyzickým postižením?** Jak jejich omezení přijímá jejich rodina a okolí? Co je těší a jak chtějí, aby se k nim druzí chovali? Podívejte se na příběhy těch, kteří svůj život nevzdali a snaží se ho žít důstojně a naplno. V lekcích naleznete vedle filmů i řadu aktivit a materiálů, které vám pomohou vcítit se do jejich pocitů a vnímat toto téma v souvislostech.“ (<https://www.jsns.cz/lekce/15230-zivot-s-postizenim-nemoc>). Díky projektu Jeden svět ve školách je možno žákům pustit pouze několikaminutové ukázky dokumentárních filmů. Po shlédnutí ukázek je možno rozdat žákům do dvojic malé lepicí lístečky a požádat je o zodpovězení otázek. Jaké téma prolínalo všemi filmy a ukázkami? V čem se jednotlivé filmy naopak lišily? Jaký je rozdíl mezi jednotlivými postiženími? Co je zaujalo?

Dále je možné uskutečnit besedu nejenom nad filmy s pracovníkem organizace Člověk v tísni v rámci projektu Jeden svět na školách – 45 min.

Tyto projekty jsou určeny a náročností uzpůsobeny jak pro 1. stupeň ZŠ tak pro druhý stupeň ZŠ. Veškeré bližší informace o projektu je možno získat na <https://www.jsns.cz/lekce>

## Závěr

Odstup, se kterým jsem se na základních školách setkala, je vlastně strach, ze kterého pak vychází i neochota vzdělávat žáky s mentálním postižením, někdy i jiným zejména duševním postižením. Všimla jsem si totiž, že tento strach z lidí s mentálním i jiným duševním postižením je fenoménem, který se zatím nepodařilo překonat a je stále přítomný v naší společnosti. Důkazem přítomnosti strachu ze vzdělávání žáků s mentálním postižením na běžných základních školách je častý argumentem učitelů, že nemají vzdělání v oboru speciální pedagogiky, a tudíž se bojí, že nebudou umět naplnit vzdělávací cíle žáka s MP. Přitom by často stačil pouze běžný lidský přístup a v oblasti vzdělávání aplikovat zkušenosti speciálních pedagogů a doporučená podpůrná opatření. K tomu přispívá i fakt, se kterým jsem se při různých rozhovorech setkala, že speciálním pedagogům na školách zřízených podle paragrafu 16 a speciálním pedagogům na speciálních školách v současné době legislativních změn ve prospěch integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol, chybí někdy více, někdy méně ochota předávat zkušenosti učitelům běžných základních škol. Tato neochota ke vzájemné spolupráci mě posiluje v přesvědčení, že oddělování oboru běžné pedagogiky a oboru speciální pedagogiky již při studiu na vysoké škole je chybným krokem. Domnívám se totiž, že v době, kdy je inkluze často skloňovaným slovem ve společnosti, je pro větší naplněnost obsahu tohoto pojmu, propojování těchto oborů nevyhnutelné.

Další překážku, kterou jsem vnímala při svém pozorování ve třídě s integrovaným žákem, je velký důraz na výkon a osvojování si akademických vědomostí na úkor budování vztahovosti v kolektivu a vztahovosti mezi učitelem a žákem. Navázáním bližšího vztahu vzniká vzájemná sounáležitost, která přímo i nepřímo významně ovlivňuje sociální dovednosti všech žáků.

Je třeba ale také v rámci objektivit zmínit, že zajištění funkční sociální a školní integrace osob s mentálním postižením do intaktní společnosti bývá ve srovnání s ostatními znevýhodněními (tělesné, smyslové apod.) složitější. Ve většině případů začíná selhávat zejména počátkem nástupu středního školního věku, což dokazuje i můj výzkum. V období mladšího školního věku nejsou zatím totiž rozdíly v úrovni myšlenkových operací ještě tolik markantní a vrstevníci jsou proto více přístupní přijmout takového spolužáka mezi sebe. Naopak počínaje obdobím dospívání přechází myšlení již na úroveň formálně logických operací, s důrazem na porozumění. Prohlubuje se zájmová činnost a více se specializuje.

Vzhledem k tomu, že osoby s mentální retardací dosahují z pohledu vývojové psychologie maximálně konkrétně logických operací, je tudíž obtížné začlenění mezi vrstevníky jak úrovní komunikace, tak společnými zájmy. Jedná se o absenci sociálního porozumění, komunikace postrádá schopnost sociální reciprocit. Postižení v oblasti komunikace se projevuje v obtížném navazování kontaktů s vrstevníky, v neschopnosti vést přiměřeně dialog a zachovávat pravidla komunikace. Problém se projevuje zejména ve spontánní komunikaci a konverzaci – jedinec s mentálním postižením nebere v úvahu reakce partnera v rozhovoru, opakovaně se dotazuje na známou věc. Z hlediska výše uvedených problémů, je velmi ztížené dobré začlenění do kolektivu běžné třídy zejména s větším počtem žáků i přes snahu pedagogických pracovníků.

Potřeba kontaktu s vrstevníky je ale jednou z nejdůležitějších potřeb školního věku i u mentálně postižených jedinců. Proto často přechod do školy zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je pro tyto jedince přínosem zejména kvůli navázání funkčních sociálních vztahů v méně početném kolektivu. Je tu tedy i větší šance na splnění důležité podmínky individuálního přístupu.

Z výše popsaných skutečností, které vycházejí z praxe, proto vyvozují závěr, že osoba vychovatele sice hraje důležitou roli v začlenění jedince s mentálním postižením do společnosti, ale bude-li společnost dávat stále větší důraz na hodnotu výkonu a akademických dovedností, a nebude tudíž čas ani prostor s intaktními dětmi a mladistvými budovat morální hodnoty jak v rodinách, tak ve školách, nemůže být již ze své podstaty naplněn obsah pojmu inkluze.

Z mé zkušenosti by byla jak pro děti intaktní, tak pro jedince s mentálním postižením nejvhodnější vzdělávání formou skupinové integrace v rámci běžných škol, kde by žáci byli v hlavních předmětech vzdělávání odděleně se speciálním pedagogem a při výuce jednotlivých výchov a naukových předmětů by se vzdělávaly společně s ostatními spolužáky. Měla by být také ale splněna důležitá podmínka, kterou je snížený počet žáků v kmenové třídě pod 20. Žáci se tak mohou vzájemně přirozeně setkávat o přestávkách a jiných volnočasových aktivitách a vyjždět na mimoškolní akce. Bohužel se zatím tato možnost společného vzdělávání formou skupinových integrací využívá velmi málo.

## Seznam použitých zdrojů

BENDOVIÁ, P., ZIKL, P., 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3854-3.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., 2015. *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2.vyd. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0658-1.

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ Z., 2013. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem*.1.vyd. Praha: Nakladatelství PASPARTA.. ISBN 978-80-905576-2-8.

ČERNÁ, M., 2008. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1565-3.

FONTANA, D., 2003. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-626-8.

HAVLÍK, R, 2005. *Úvod do sociologie*. 4.přepřac.vyd. Praha: Karolinum-nakladatelství Univerzity Karlovy. ISBN 80-246-0381-0.

JESENSKÝ, J., 1995. *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. Praha: Vydavatelství Karolinum. ISBN 80-7184-030-0.

JESENSKÝ, J.,1998. *Integrace - znamení doby: sborník z odborné konference na počest 50. výročí Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a 50. výročí vysokoškolské přípravy speciálních pedagogů*. 1. vyd. Praha: Karolinum-nakladatelství Univerzity Karlovy. ISBN 80-7184-691-0.

MATĚJČEK, Z., 2000. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-494-X.

MATĚJČEK, Z., 2001. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. 3.vyd.Jiničany: nakladatelství HŠH. ISBN 80-86022-92-7.

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I., 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.

NAKONEČNÝ, M.,1997. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia. ISBN 2001 80-200-0625-7.

ŠVARCOVÁ, I., 2006. *Mentální retardace*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-060-7.

VÁGNEROVÁ, M. a kol., 1999. *Psychologie handicapu*. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-929-4.

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

VALENTA, M., MÜLLER, O.,2004. *Psychopedie*. 2. vyd. Praha: Parta. ISBN 80-7320-063-5.



VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M., 2012. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3829-1.

VALENTA, M., A KOL., 2014. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0602-6.

VALENTA, M., A KOL., 2015. *Katalog podpůrných opatření – pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4614-1 (tištěná verze).

VÍTKOVÁ, M., 2004. *Integrativní speciální pedagogika*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-071-9.

ZELINOVÁ, M., 2011. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0036-9.

#### **Internetové zdroje:**

*JSBN.cz, 2017. Život s postižením, nemoc. In: JSNS.cz [online].*

[vid. 9. 4. 2017]. Dostupné z: <https://www.jsns.cz/lekce/15230-zivot-s-postizenim-nemoc>.

KNOTOVÁ, D., A KOL., 2014. *Úvod do sociální pedagogiky: studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita In: Digitální knihovna Filosofické fakulty Masarykov univerzity [online: pdf]. Aktualizováno 2015 [vid. 8. 4. 2017]. ISBN: 978-80-210-7078-3.

Dostupné z <https://digilib.phil.muni.cz/data/handle/11222.digilib/131846/monography.pdf>.

KOLUMPEKOVÁ, A., 2013. *Kruh podpory. In: Inkluze.cz [online]. [vid. 9. 4. 2017]. Dostupné z: <http://inkluzecz.cz/clanek-557/metodika-vytvoreni-kruhu-pratel>.*

*Inkluze.cz, 2012. Plánování zaměřené na člověka. In: Inkluze.cz [online]. 2012 [vid. 9. 4. 2017]. Dostupné z: <http://www.rytmus.org/clanek/planovani-zamerene-na-cloveka>.*

*Inkluze.cz, 2012. Profil na jednu stránku. In: Inkluze.cz [online]. 2012 [vid. 9. 4. 2017]. Dostupné z: <http://inkluzecz.cz/clanek-473/profil-na-jednu-stranku>.*

*Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění účinném od 1. 1. 2017 do 31. 8. 2017. In: Sbíрка zákonů České republiky [online]. 2004 [vid. 9. 4. 2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>.*

## Seznam příloh

- PŘÍLOHA A – Tranzitní program – informace pro studenty
- PŘÍLOHA B – Tranzitní program – informace pro rodiče
- PŘÍLOHA C – Tranzitní program příběh Davida
- PŘÍLOHA D – Tranzitní program náhledy na pracovištích
- PŘÍLOHA E – Dohoda o tranzitním programu
- PŘÍLOHA F – Vyhodnocení praxe
- PŘÍLOHA G – Kruh přátel
- PŘÍLOHA H – Můj plán
- PŘÍLOHA I – Návrhy konkrétních praktik, jak pracovat se třídou – hry
- PŘÍLOHA J – Školní časopis
- PŘÍLOHA K – Rytmus Kurz – základní informace
- PŘÍLOHA L – Rytmus Kurz – program prvního setkání
- PŘÍLOHA M – Zipyho kamarádi
- PŘÍLOHA N – Uspořádání prostoru třídy
- PŘÍLOHA O – Pav

# Tranzitní program

Přechod ze školy do práce, praxe v běžné firmě



## Víte, jaké máte možnosti, až skončíte školu?

- Můžete dál studovat na jiné škole.
- Můžete sedět doma a nepracovat.
- Můžete pracovat v chráněné dílně (mezi lidmi se zdravotním postižením).
- **Můžete pracovat v běžné firmě a vydělávat si peníze tak jako ostatní.**

Jestli jste si vybrali možnost pracovat v běžné firmě, můžete si to vyzkoušet už v posledním ročníku školy v Tranzitním programu.

## Co Vás v Tranzitním programu čeká?

- **Pomůžeme Vám se rozmyslet, jaké máte možnosti po skončení školy.**
- **Seznámíme Vás s různými pracemi.**
  - Půjdete se podívat na různá pracoviště a různé práce si zkusíte.
- **Pomůžeme Vám najít praxi, která Vás bude bavit.**
  - Praxe probíhá jednou týdně místo školní praxe nebo místo vyučování.
  - Na praxi s Vámi bude chodit asistent.
  - Budete se učit věci důležité pro práci.
- **Pomůžeme Vám domluvit placenou práci v běžné firmě.**
  - Zkusíme se zaměstnavatelem domluvit placenou práci, až skončíte školu.
  - Po skončení školy Vám také můžeme pomoci hledat jinou práci.



Chcete vědět více? Otočte...

[www.rytmus.org](http://www.rytmus.org)



pro rodiče

# Tranzitní program

Přechod ze školy do práce, praxe v běžné firmě

## V čem nachází mladí lidé s postižením a jejich rodiny výhody praxe a práce na běžném pracovišti?

- Zvyšuje běžné sociální i pracovní dovednosti.
- Umožňuje mladým lidem navazovat sociální kontakty i s lidmi bez postižení.
- Zvyšuje pocit zodpovědnosti za svou práci a svůj život.

## V čem spočívají výhody Tranzitního programu?

- Zaměřuje se na konkrétní i velmi specifické potřeby studenta.
- Asistence na pracovišti umožňuje pracovní zařazení i lidem s těžším postižením.
- Zvyšuje schopnost studenta a jeho rodiny zorientovat se v možnostech pracovního zařazení a usnadňuje tak obtížná rozhodnutí.
- Umožňuje snadnější a plynulejší přechod ze školy do práce.
- Včasné otevření témat budoucnosti zvyšuje jistotu studenta i jeho rodiny „co bude dál“.
- Při spolupráci rodiny, školy a naší služby se daří přenést dobré zkušenosti z dosavadní podpory studenta do jeho dalšího pracovního života.

## Úspěšný příklad



Josef

- Absolvent praktické školy.
- Praxe během školy a následná práce v marketu Baumax.
- Josef je samostatný, naučil se doplňovat zboží, komunikovat se spolupracovníky a zákazníky, soustředit se na práci.
- Vydělává si peníze, má z práce radost.

### Další zaměstnavatelé, kteří umožnili studentům praxi nebo je zaměstnali:

Four Seasons Hotel Prague, McDonald's, A.L.L. Production, Život 90, Billa, Dopravní podniky hl.m.Prahy a další.

V případě zájmu či získání více informací o Tranzitním programu nás kontaktujte:

~~Rytmus Bruselská~~

~~telefon: 224 255 819, 777 222 388  
Bruselská 16, Praha 2, 120 00~~

~~Rytmus Dejvice~~

~~telefon: 224 324 639, 777 228 668  
Studentská 3, Praha 6, 160 00~~

[www.rytmus.org](http://www.rytmus.org)



pro rodiče

# Tranzitní program

Přechod ze školy do práce, praxe v běžné firmě

## Byli byste rádi, kdyby Váš syn/dcera pracoval/a, ale máte z toho obavy?

V tom případě Vám můžeme nabídnout službu **Tranzitní program** určený studentům posledního ročníku, kteří chtějí po skončení studia zkusit pracovat na běžném pracovišti.

### Jak Tranzitní program probíhá?

- V průběhu Tranzitního programu úzce **spolupracujeme se školou a rodiči**.
- Škola uvolní studenta z výuky 1 den v týdnu na praxi.
- Vašemu synovi/dceři se bude **individuálně věnovat zkušený pracovní konzultant**, který bude zjišťovat jeho/její přání a možnosti související s praxí v průběhu celého školního roku.
- Společně **navštívíme různá pracoviště**, kde bude možno si činnosti vyzkoušet.
- **Zajistíme pro Vašeho syna/dceru praxi (příp. více praxí) na běžném pracovišti**, která bude odpovídat jeho/jejím přáním a možnostem.
- Na praxi bude s Vaším synem/dcerou chodit **pracovní asistent**, který pomáhá se zaučením, komunikací se spolupracovníky a dalšími dovednostmi důležitými pro jeho/její osamostatnění.
- Ke konci školního roku **konzultant jedná o možnosti zaměstnání Vašeho syna/dcery na pracovišti**.
- V případě že se nepodaří domluvit zaměstnání na místě praxe, můžeme Vašemu synovi/dceři pomoci hledat jinou práci.

### Důraz klademe na spolupráci s Vámi:

- Svými nápady můžete napomoci najít vhodnou praxi (později zaměstnání) pro Vašeho syna/dceru.
- Můžeme společně hodnotit a plánovat Tranzitní program pro Vašeho syna/dceru.
- Jsme připraveni podpořit i Vás v průběhu osamostatňování Vašeho syna/dcery.

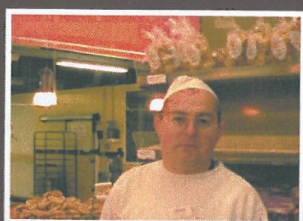


[www.rytmus.org](http://www.rytmus.org)

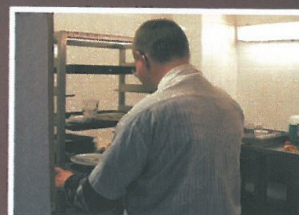


# Tranzitní program

Příběh Davida



- David se vyučil zahradníkem a keramikem.
- V posledním ročníku školy začal chodit do **Tranzitního programu**.
- David nevěděl, kam by chtěl chodit na praxi. Byl se podívat na různé práce (například kancelář, úklid, restaurace, obchod) a vyzkoušel si je.



- David se rozhodl pro praxi v obchodě Tesco. Začal pracovat v pekárně jako pomocný pekař a doplňovač pečiva.
- Na praxi s Davidem chodil asistent. David se učil doplňovat zboží, péct pečivo, dělat strouhanku. Učil se také mluvit s kolegy, domlouvat si volno a další důležité věci.
- Po skončení školy Davida v Tescu zaměstnali. David má nyní práci, kde se mu líbí a vydělává si peníze.

## Jak se do Tranzitního programu přihlásit?

Zavolejte do jedné z našich kanceláří a domluvte si schůzku.



### Rytmus Bruselská

telefon: 224 255 819, 777 222 388  
Bruselská 16, Praha 2, 120 00  
E-mail: bruselska@rytmus.org

### Rytmus Dejvice

telefon: 224 324 639, 777 228 668  
Studentská 3, Praha 6, 160 00  
E-mail: dejvice@rytmus.org

[www.rytmus.org](http://www.rytmus.org)

## PŘÍLOHA D

R Y TMUS Tranzitní program

### První náhled – Zahradnictví Trees

- Sraz v 8:30 ve škole
- Kdo s námi půjde: Anna Kaucká, Markéta Kuřilová, Hana Bémová
- Kam pojedeme: Zahradnictví Trees, Únětická 146, Státnice



- Co tam budeme dělat: podíváme se, jak to v zahradnictví vypadá, podíváme se,fi<de bychom mohli mít praxi.
- Potom se vrátíme do školy a povíme si, co jsme viděli. Taky si povíme, co se nám líbilo a co se nám nelíbilo.
  - Konec schůzky: 15:00 hod
- Co s sebou: desky na papíry, občanský průkaz, průkazka na MHD, jízdenky nebo peníze na jízdenky, svačinu a pití

## PŘÍLOHA D

R Y TMUS Tranzitní program

### Druhý náhled — Four Seasons Hotel Prague

- Sraz v 8:30 ve škole
- Kdo s námi půjde: Anna Kaucká, Markéta Kuřilová, Hana Bémová
- Kam pojedeme: Four Seasons Hotel Prague, Veleslavínova 2, Praha 1



- Co tam budeme dělat: projdeme celým hotelem a podíváme se, jaké práce se Ňam dělají
- Potom se vrátíme do školy. Povíme si, co jsme viděli. Taky si povíme, co se nám líbilo a co se nám nelíbilo.
- Konec schůzky: 15:00 hod
- Co s sebou: desky na papíry, občanský průkaz, průkazka na MHD, jízdenky nebo průkaz ZTP, svačinu a pití



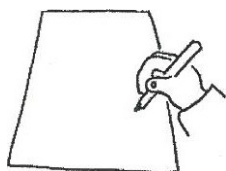
## PŘÍLOHA E



O. s. RYTMUS, Londýnská 81, 120 00 Praha 2, IČO: 61383783, DIČ: CZ 61383783

Tranzitní program, Ječná 29, 120 00 Praha 2

### DOHODA o Tranzitním programu



Jméno a příjmení: .

: JANA HÁHALÍKOVÁ

14 SRPNA 14 08 99 J

Datum narození: ...6a

Poradkyně: .

ANA KOUCKÁ

CÍL:



- > Chci si vyzkoušet, jaké to je pracovat. Říká se tomu praxe.
- > Chci se naučit něco nového.
- > Chci dělat více věcí samostatně.



Třeba: cestovat, hlídat si čas, domlouvat se s lidmi...

- > Až skončím školu, chci začít pracovat.
- > Chci pomoci najít práci.



CO BUDEME DĚLAT:

1. Podívám se na různé práce.
- 2.2. Budu mít schůzky s poradkyní v Rytmu. Budeme si povídat o tom, jakou chci dělat práci.



Budeme mluvit o tom, jak mi to jde na praxi.

Můžeme si taky povídat:

- > O bydlení
- > O volném čase



➤ O vztazích s jinými lidmi (kamarádství, láska)

3. Budu mít plánovací schůzky s rodiči, s učiteli, s poradkyní a s kamarády.

Budeme mluvit o tom, co chci ve svém životě změnit.

Řekneme si, (do mi s tím může pomoci. Můžu říkat, co chci a co nechci.

RYTMUS



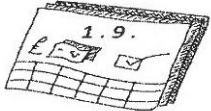
4. Budu chodit do školy.  
A budu chodit na praxi.  
Nebudu za ni dostávat peníze.

Na praxi budu mít asistenta.

Asistent mi pomůže naučit se pracovat.



5. Můžeme hledat práci, kde dostanu pracovní smlouvu. V práci budu dostávat peníze.



- 6. Budeme spolupracovat 2 roky.

### CO BUDE DĚLAT PORADKYNĚ:



1. Bude říkat pravdu.



2. Bude si se mnou domlouvat schůzky.

3. Bude domlouvat plánovací schůzky se mnou, s mými rodiči, s učiteli a s kamarády.



4. Najde mi praxi.



5. Pomůže mi naučit se pracovat.



6. Bude mluvit se mnou, se zaměstnavatelem, s rodiči a s učiteli o mojí praxi. S tím souhlasím.

7. Může mluvit se mnou, s rodiči a s učiteli i o dalších věcech (bydlení, volný čas, vztahy s jinými lidmi.).



8. Až skončím školu, bude pro mě domlouvat práci.

RYTMUS



6. Budu chodit do školy.

### CO BUDU DĚLAT JÁ:



1. Budu říkat pravdu.

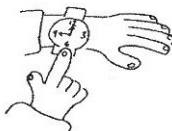


2. Budu chodit na schůzky s poradkyní.



3. Budu chodit na plánovací schůzky.

Řeknu si, koho na plánovací schůzky pozvu.



4. Budu chodit na praxi a na schůzky včas. Když nemůžu přijít, omluvím se.



5. Rozhodnu se.

Chci chodit do školy nebo chci chodit do práce? Řeknu to poradkyni do konce dubna.

6. Když začnu chodit do práce, dám poradkyni . kopii pracovní smlouvy.

KDY MŮŽEME SKONČIT:



1. Mám práci a už nepotřebuji pomoc.



2. Nedělám to, na čem jsme se dohodli.



3. Nechci pokračovat.



4. Jsem v Rytmusu 2 roky.

Skončím ve škole.

Mám práci, ale potřebuji ještě pomoc.

Nastoupím do Podporovaného zaměstnávání.



5. Jsem v Rytmusu 2 roky.

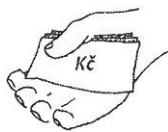
Skončím ve škole.

Nemám práci.

Nastoupím do Podporovaného zaměstnávání. Budu hledat práci.

6. Jiný důvod.

## DALŠÍ DŮLEŽITÉ VĚCI:



Bude se mnou chodit na praxi asistent.  
Za asistenta budu platit 500 Kč za měsíc.

## KDYŽ SE MI NĚCO NEBUDE LÍBIT:

Můžu to říct někomu z Rytmusu:

- třeba své poradkyni - nebo vedoucí Tranzitního programu Jindře Valentové, tel.: 224 942 695, mobil: 777 228 677
- nebo ředitelce Rytmusu Pavle Baxové, tel.: 604 112 379



## INFORMACE O MNĚ:

V Rytmusu budu mít složku.

Poradkyně zapíše moji adresu a informace o mně. Přečíst si to můžou jenom pracovníci Rytmusu.

v

.v

PRAZE dne 5. 10. 2012

JANA MICHALÍKOVÁ  
můj podpis



.....  
podpis poradkyně

Souhlasím, že bude v Tranzitním programu. Je mladší 18 let. Mám ho/ji na starosti.

Y. M. ...  
.....

podpis rodiče nebo jiného zástupce PŘÍLOHA

# PŘÍLOHA F

R Y T I M U S

## Hodnocení praxe

Praktikantka: Jana Michalíková

Název a adresa pracoviště: **Four Seasons Hotel Prague**, Veleslavínova 2a/1098, Praha 1, 110 00

Délka praxe od 8. 1. 2013 do 27. 3. 2013

Počet hodin praxe: 27 hodin

Náplň praxe: pomocné práce v prádelně

Prosím o hodnocení na škále 6 (nejlepší) – 1 bodů

Oblasti hodnocení	6	5	4	3	2	1
Dochvilnost (Chodit včas do práce)	X					
Pořádek na pracovišti	X					
Motivace/zájem (Čekala, až jí ukojí bude zadány, sama si o něj neřekla)			X			
Rychlost práce	X					
Chování/zvyky	X					
Schopnost komunikovat		X				
Schopnost přijmout kritiku (Když někdo říká hájíte doporučení). Někdo mi ještě dává práci dobře nebo špatně	X					
Samostatnost				X		
Kvalita odvedené práce	X					
Ochota/obětavost	X					
Spolehlivost	X					

R Y T M U S

Tranzitní program, Ječná 29, 120 00 Praha 2

6 5 4 3 2 1

Soustředění na práci			X			
Práce v týmu	X					
Celkové hodnocení		X				

Představte si, že by praktikant/ka měl/a být vaší/m kolegyní/kolegou, stálým a platným členem týmu.

Co se Vám na jejím/jeho stylu práce a vystupování líbí? V čem by se ještě mohl/a zdokonalit?

Janička je velmi spolehlivá, přijemná a ochotná. Když přišla večer, podoba jejího příchodu na náš oddělení. Prádelny jsme rozrušovali nic co by Janička nesplnila po praktické úkoly a vyšetření. Svůj úkol splnila když správně Janička mohla zadat úkol nepřihledl slyšela. Kuchni na slyšacím stojí. Jalihož rychlost slyšela. Byla proto přišel vysoká, udržovala pořádek na svém pracovišti. Janička by se mohla ještě malinko zlepšit ve vlastní iniciativě a to sama se hlásit o zadání dalšího úkolu nebo si ho sama vtáhnout možnost vyhledat. v Praze

Dne 7.5.2013

Potvrzení vystavil/a (jméno, podpis pověřené/ho pracovníce/íka)

Dubovská

FSHP, a.s.  
VELESLAVINOVA 1028, 110 00 PRAHA 1  
IČO: 289 90 428

## PŘÍLOHA G

### **Kruh přátel**

#### Vícero kruhů

Colin si byl vědom potřeb skupiny pěti mladých lidí, kteří navštěvovali místní školu pro žáky s problémy v učení. Jako školní psycholog na místní základní škole tehdy rozvíjel pro místní komunitu, v níž žili i tito žáci, poradenskou pomoc vrstevníků a program zaměřený proti šikaně. Zorganizoval setkání s žáky prvního ročníku střední školy, ve kterém bylo jádro mladých lidí již dříve školených jako poradci pro vrstevníky. Ročníkový učitel byl nadšeným podporovatelem tohoto programu a byl klíčovým účastníkem setkání.

Skupina studentů prvního ročníku na střední škole byla provedena procesem, v němž měli možnost přemýšlet nad osamocností žáků speciální školy. Byli vedeni k prožitku vcítění a následně byla vyžádána jejich dobrovolnická pomoc.

Jistou chvíli to vypadalo, že se žádní dobrovolníci nepřihlásí. Možná byli žáci speciální školy příliš cizí a jiní, příliš vzdálení zkušenosti žáků běžné školy — ostatně mediální prezentace lidí s postižením sotva nabízí nějaké pozitivní obrazy.

(Viz Neviditelné děti — Invisible Children, publikace editovaná Richardem Rieserem, kde je kompletní rozbor mediálního obrazu lidí s postižením). Z ničeho nic promluvil jeden velice výřečný člen skupiny: „Moje sousedka chodila do té školy. Byla trochu pomalá, ale jinak v pohodě. Bývala na tom dost špatně, protože neměla žádné kamarády, ale teď je na vyšší škole a dost se jí daří...”

Atmosféra se změnila. Všichni rázem začali poslouchat. Skupina lidí obživla jediným zásahem ze strany spolužáka. Ročníkový učitel se rychle chopil příležitosti:

„Tak co, bando, jdeme do toho? Co kdybychom se zapojili všichni?”

Všichni přítomní souhlasili a k těm pěti žákům bylo okamžitě přiřazeno pět Kruhů přátel. Tato závěrečná fáze procesu byla velice rychlá, systematická a prakticky zaměřená. Byly pak podány návrhy, jak by Kruhy mohly vzájemně spolupracovat na tom, aby se žákům speciální školy „otevíraly dveře“ a jak jim prošlapávat cestičky do místní komunity. Obě školy pak před samotným společným setkáním podnikly následující přípravy:

# Můj plán

(fotka)

Jméno.....

Tento sešit ti pomůže podívat se na svůj život a plánovat.....



Informace sem můžeš vkládat jakýmkoliv způsobem, můžeš psát, kreslit, používat fotky, obrázky - všechno je na tobě. Můžeš komukoliv říct o...

tom, co máš rád  
a co nemáš rád

tom, co je pro tebe  
důležité, co chceš, aby  
zůstalo stejné a co  
chceš, aby se změnilo

tvých nadějí a  
snech do budoucna

Použij další papíry,  
potřebuješ-li víc prostoru



Jestli chceš, udělej si kopie, abys je mohl  
dát na tabuli při plánovacím setkání

Co se mi na mně  
nejvíc líbí- vpiš vlastní slova  
do hvězd

## Důležití lidé v mém životě

Vlož do kruhu jména nebo  
obrázky.....



rodina

jiní důležití lidé

učitelé a  
placená  
podpora

přátelé

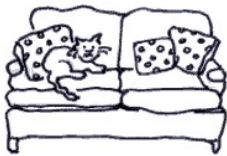
## Co je pro mě důležité nyní

Co rád/a dělám...

Ve škole



doma

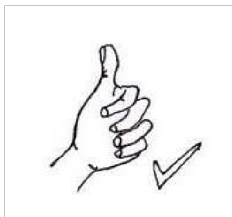


ve volném čase



Na jiných pro mě důležitých místech

Co rád/a dělám se svými přáteli



## Co je pro mě důležité nyní

Hudba



Koníčky



Jídlo



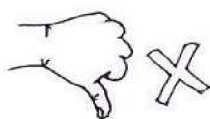
Pití



TV programy



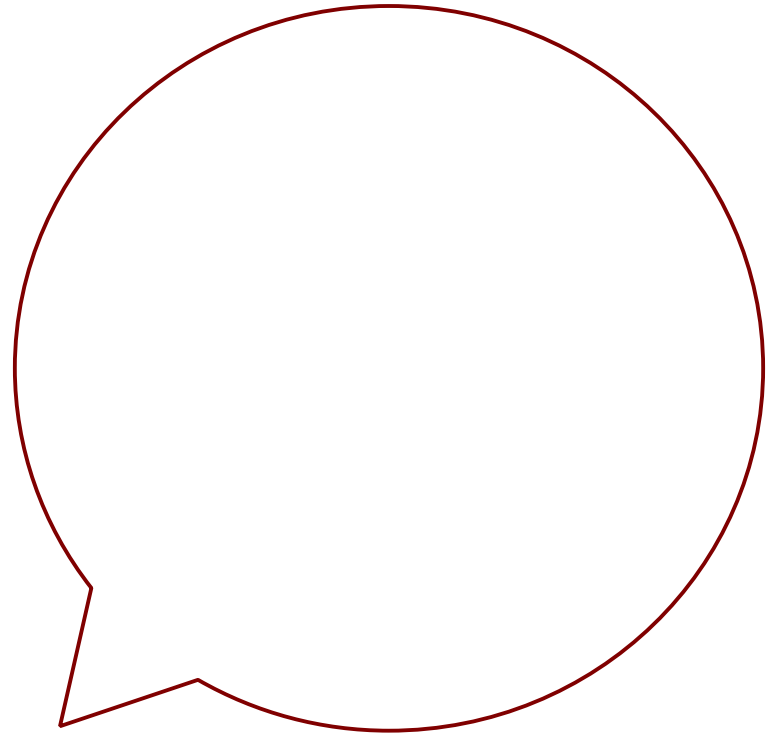
Co vůbec **nemám rád/a** ve škole, doma nebo na jiných místech



Další věci, které rád/a dělám ve škole

Co je pro mě důležité nyní

Rád/a trávím čas s...



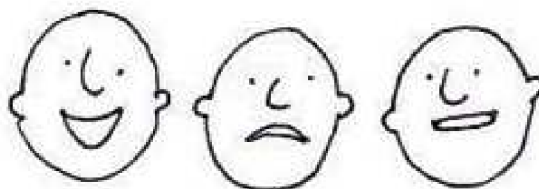
Co mě dělá nešťastným/ou  
ve škole



## Co je pro mě důležité nyní

### Můj školní týden

Do každé kolonky nakresli



obličej, který se tam

nejlépe hodí

Např.

šťastný

smutný

ok

	Pondělí	Úterý	Středa	Čtvrtek	Pátek
Ráno					

Poledne					
Odpoledne					

Můžeš povídat o tom, proč si nakreslil/a  
ten který obličej





## Co je pro mě důležité nyní

Od poslední revize  
mého plánu jsem lepší v...

V čem bych se rád zlepšil/a a jakou pomoc  
k tomu potřebuji

## Co je pro mě důležité do budoucna

Zde je místo pro tvé naděje a sny



přání - přeji si, aby se splnila

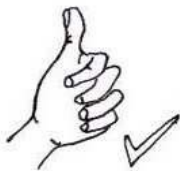
V budoucnu bych rád/a trávil/a čas...

## Co je pro mě důležité do budoucna

Budu šťastný/á, když...

Budu nešťastný/á, když...

Další věci, které bych rád/a dělal/a nebo měl/a:



## Abych byl/a zdravý/á a v bezpečí

Co můžu udělat sám/a

Co bych rád/a  
udělal/a pro sebe

Jakou pomoc/podporu k tomu potřebuji



## Komunikace

Co dělám, když cítím .....



Štěstí

Smutek

Frustraci

Zlost

Bolest nebo je mi špatně

## Komunikace

Co chci, aby lidé udělali, když...

Je mi špatně nebo mám  
bolesti

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Jsem smutný nebo unavený

.....

.....

.....

.....

.....

.....

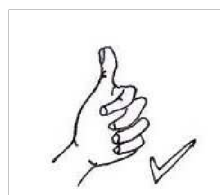
.....

.....

Co byste nikdy neměli dělat:

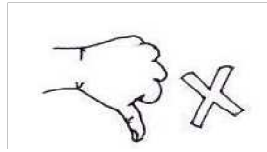






Co funguje v mém  
životě

Co chci, aby zůstalo stejné v mém životě:

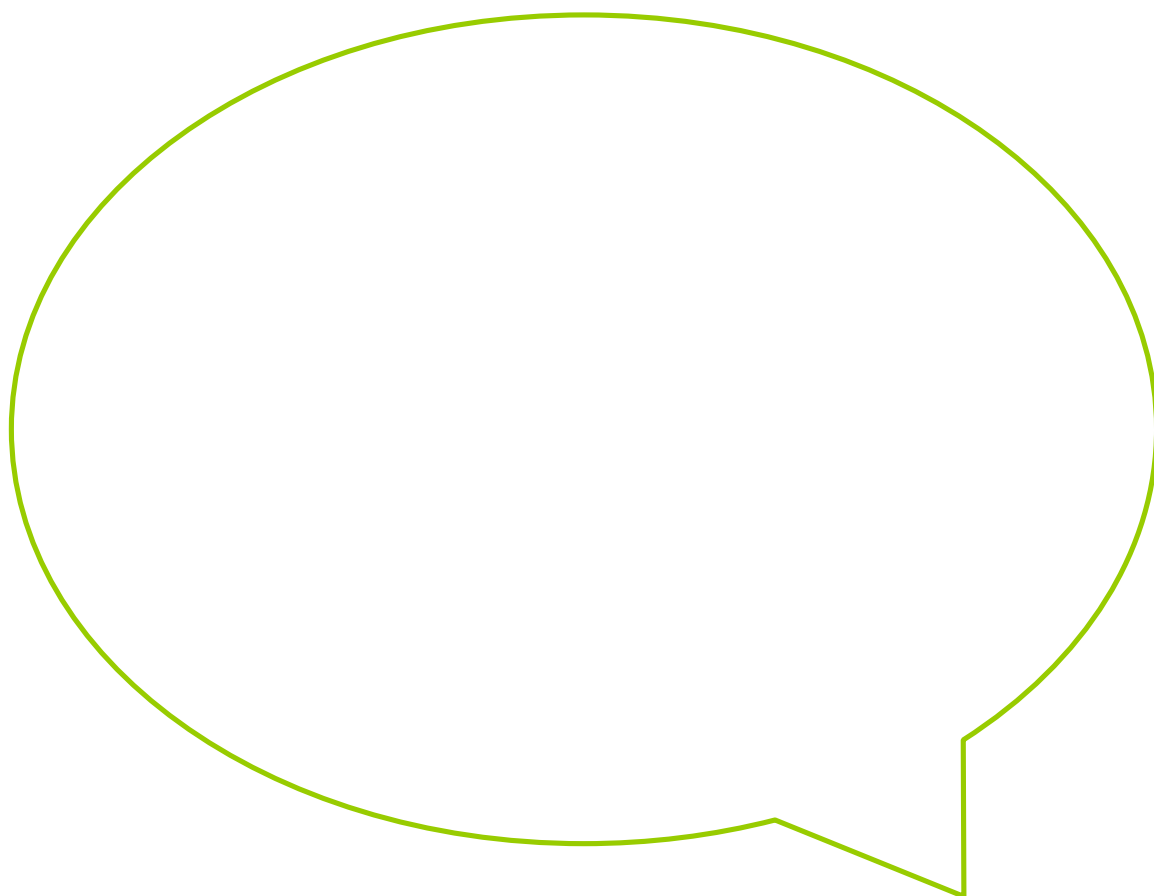


Co nefunguje v mém  
životě

Co chci, aby se změnilo v mém životě:

## Nezodpovězené otázky Problémy, které je třeba řešit

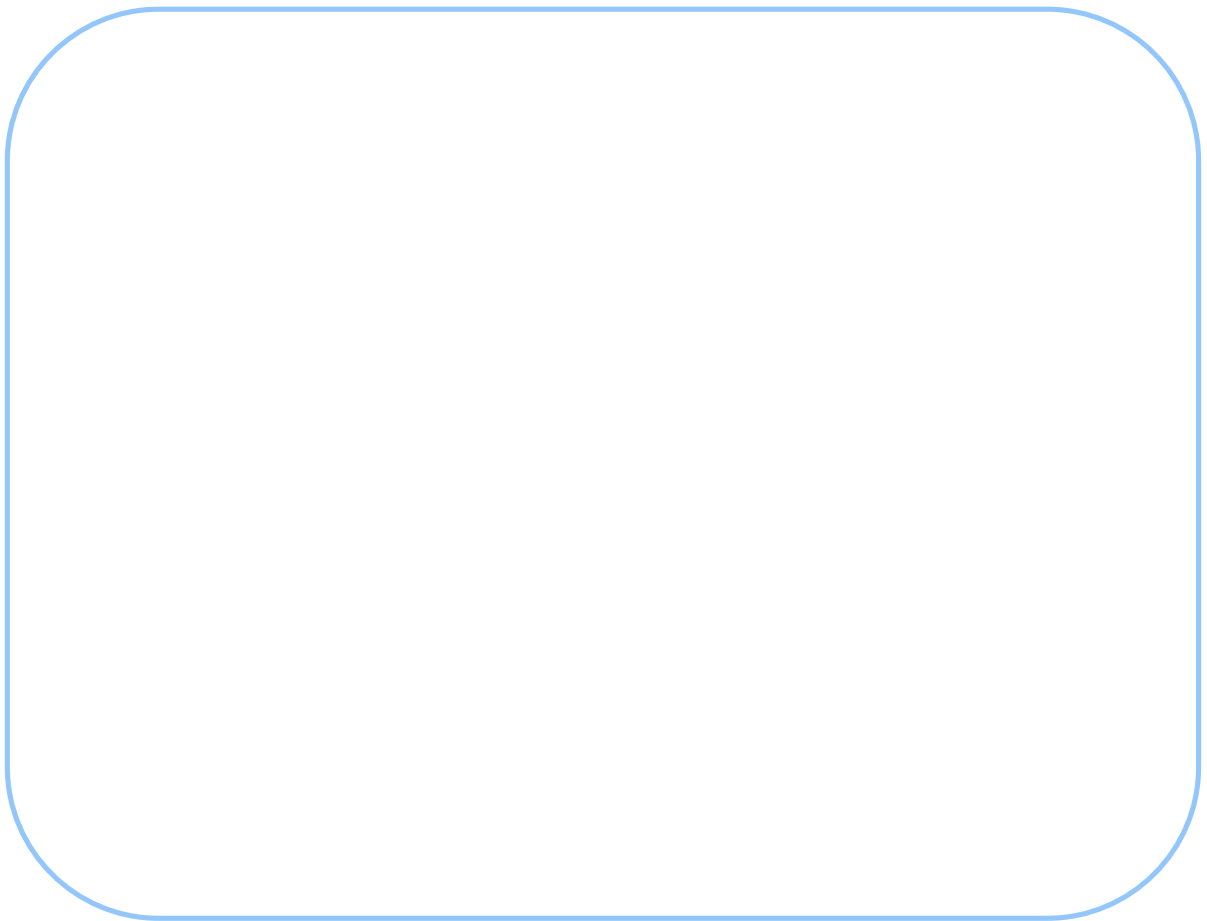
Udělejte si seznam, co chcete zjistit o...



## Plánovací setkání

1. Jména lidí, které chci pozvat na své plánovací setkání

(Rodina, přátelé, učitelé a další důležití lidé.)



## Plánovací setkání

2. Jak zajistit, abych se cítil/a v pohodě a byl/a středobodem mého plánovacího setkání

Chci, aby se setkání konalo v... (místo)

Dobřůtky



Pití



Hudba



Další věci, které chci dělat nebo mít na svém plánovacím setkání:





**Workbook developed by:** Niki Marshall, Diane Staniforth and Ruth Mathiesen based on the year 9 Person Centred Review process by Helen Sanderson .



Sheffield Care Trust



**Joint Learning Disabilities Service**



We are happy for you to copy and adapt this book as long as the authors and organisations are acknowledged.

## PŘÍLOHA I

### Návrhy konkrétních praktik, jak pracovat se třídou – hry

#### Hry, které usnadňují vzájemné poznávání a sbližování

**Shody** – děti si každý sám nakreslí na arch papíru 5 věcí (barvy, zvířata, květiny), které má nejraději a pak ve skupině vyhledává partnera, který nakreslil stejné věci. Navzájem si pak řeknou, proč je pro ně daná věc důležitá. K obrázku si každý napíše jména dětí, které nakreslily stejnou věc. Na závěr je dobré si s dětmi popovídat o tom, jak se jim hra líbila, jak se cítily, co je překvapilo, co zklamalo apod.

**Erb** – na arch tvrdého papíru každý žák nakreslí barevnými pastelkami svůj erb, který má vyjadřovat charakteristické vlastnosti a zájmy žáka. Vytvořené erby se vyloží a děti hádají, komu z nich patří. Nakonec každý řekne, co chtěl sám erbem vyjádřit.

**Vzájemné představování** – hráči se ve dvojicích v časovém limitu 5 min snaží získat co nejvíce informací o tom, co má druhý rád, co rád dělá, zda má sourozence apod. Potom každý hráč představí před celou skupinou svého partnera.

#### Hry, které slouží k odreagování od negativních projevů citů a jejich ovládnutí

Tabulka - děti zaznamenávají do tabulky, jak se chová jejich kamarád či spolužák, který v nich svým jednáním obvykle navodí některý z uvedených pocitů, současně vyjádří, jak v takové chvíli reaguje.

<b>chování kamaráda</b>	<b>prožívám</b>	<b>reaguji takto</b>
žaluje	zlost	nadávám mu
směje se mi	radost	nemluví s ním
něco mi nepůjčí	sympatii, netrpělivost	poděkuji, nevím
zastane se mě	strach, jistotu, přijetí	jak mám reagovat
poradí mi	apod.	apod.

**Na emoce s rozumem** - děti si představují např. situaci, že jsou na návštěvě, kde se seznámí s chlapcem, který se jmenuje Petr. Petr se na ně ani po oslovení vůbec nepodívá. Během rozhovoru si prohlíží místnost a dívá se ostatním přes rameno. Děti uvažují, proč se tak Petr chová. Napíší svoji myšlenku a k tomu přiřadí emoci z vytvořeného seznamu (zlost, smutek, nervozita, strach, soucit).

## Aktivity na rozvíjení motivace

**Seznam pozitivních vlastností** – společně vymyslíme co možná nejvíce pozitivních vlastností, každý napíše nejméně pět vlastností, které se pak přečtou a připisují se další. Nakonec je děti všechny zapíší na velký arch papíru, který se vyvěsí ve třídě na viditelné místo. Seznam slouží k tomu, aby děti uměly pojmenovat pozitivní vlastností a dokázaly jimi oceňovat sebe i druhé. Mohou se i postupně doplňovat.

**Klubko** – k této hře je potřeba klubko vlny a výše vytvořený seznam pozitivních vlastností. Seznam si nejprve děti přečtou. Žák, který hází klubko, oznámí, komu je hází, a pojmenuje pozitivní vlastnosti tohoto hráče např. Toto klubko házím Honzovi, protože se pořád směje. Honza pak hází klubko dalšímu a rovněž uvede některou jeho pozitivní vlastnost. Vystřídají se všichni žáci v kruhu. Žák, který dostane klubko, si nechá nit v ruce, čímž vznikne velká pavučina, která spojí celou skupinu. Děti si vyprávějí o tom, co pavučina symbolizuje, jak je pavučina spojí, jak je silná a uvědomí si, že budou-li držet spolu, bude se jim vždy dařit.

**Co dobrého jsem udělal** – pedagog vyzve děti, aby si vzpomněly na takovou činnost, kterou udělaly dobře nebo jí někomu způsobily radost. Následuje společný rozhovor, v němž všichni vyprávějí o činnostech, kterým se rádi věnují a mají v nich úspěchy, a o tom, čím a jak někomu pomohly.

## Socializace a komunikace

Pedagog by měl děti znát i z hlediska jejich sociálního rozvoje. Úpravě sociálních vztahů a zlepšení komunikace prospívají právě hry a jiné aktivity. Za velmi účinné se považují inscenační hry, při kterých je potřebná spíše kooperace než soutěživost, hry určené ke vzájemnému poznávání. Zajímavé jsou i hry situační a problémové. Využívá se i tvořivá dramatika. Je potřebné domluvit si předem pravidla, jak se do rozhovoru přihlásit a nepřekřikovat se. Tyto pravidla se děti učí postupně.

**Hry rozvíjející skupinovou identitu a podporují sounáležitost a soudržnost skupiny** - vytvoření vlajky, odznaku, čepice erbu či písně skupiny

**Co nás spojí** - určí se kritéria, podle nichž děti vytvoří skupinky. Shlukují se např. podle toho kde bydlí (sídliště, centrum města, okolní obce). Každý tým se představí a



řekne, co se jim na jejich skupině líbí a čím se liší od ostatních. Postupně se seznámí se všemi týmy. V další části hry každá skupina hovoří o tom, co by chtěla převzít od jiných skupin. Na závěr děti diskutují, co je třeba dělat, aby se seznámily s jinými skupinami, s jinými dětmi, s jejich životem a zvyky. Touto hrou se rozvíjí schopnost argumentovat, přijímat názory druhých, vzájemně se tolerovat a obohacovat o nové poznatky.

### Rozvoj komunikace hraním rolí

Tyto hry dávají možnost alternativně řešit rozmanité situace a problémy a podívat se na ně z různých úhlů pohledu. Jedná se o terapeutický nástroj, který dovoluje, aby aktér viděl své vlastní chování jako v zrcadle. Nejpřirozenějším způsobem je pozorování a napodobování běžných životních situací.

**Modelové přehrávání rolí** - někdo z diváků vypráví příběh, který potom herci přehrávají. Jestliže je herecká skupina pozvána do školy právě kvůli řešení nějakého závažného problému, pak herci požádají žáky, aby někdo z nich se podělil o své zážitky či zkušenosti s řešeným problémem jako svědek. Po podrobném převyprávění konkrétního příběhu pak herci incident přehrají a každý, kdo se ho účastnil má možnost pozorovat ve scéně sebe sama. Po skončení scény se herci vyprávějícího žáka zeptají, zda by dokázal vymyslet lepší konec a co by se mělo změnit, aby situace dopadla lépe. Žák například řekne, že má pocit, že se v příběhu málo lidí zastalo toho spolužáka, kterému se nejvíce ublížilo. Herci pak zahrají novou variantu s lepším koncem.

**Mimozemšťané** – úkolem dětí je zahrát setkání s bytostí z jiné planety

**Nechci si s tebou hrát** – čtyři dobrovolníci představují tuto situaci: tři kamarádi si hrají a přichází k nim další dítě, které se chce připojit ke hře. Jeden ze tří přátel ho odhání se slovy, že si s ním nebudou hrát. Role se pak vymění. Po skončení scénky skupina diskutuje o možných řešeních této situace.

### Aktivity posilující sebeřízení a hodnotovou orientaci

**Seznam pozitivních povzbuzení** – děti se učí, aby byly schopny průběžně pozitivně reagovat na ostatní děti. Společně si připraví s učitelem seznam reakcí, jimiž si navzájem budou dělat radost. Např. když se setkáme, usmějeme se jeden na druhého, navzájem se posloucháme a neskáčeme si do řeči, pochvalme jeden druhého apod.

**Vyvolený týdne** – jména všech dětí se napíší na lístečky, které se uloží do krabice. Na začátku týdne se vybere „dítě týdne“ (mohou to být až tři děti). Ostatní děti vyprávějí, co se jim na vylosovaném spolužákovi líbí, co umí dobře dělat, co na něm oceňují. Tato činnost vyžaduje mnoho trpělivosti a povzbuzování. Dětem zdůrazníme, že každý člověk má dobré vlastnosti.

#### Použití braimstormingu

U starších dětí je možné při řešení problémů spojených s jinakostí jejich spolužáka s MP použít Metodu DITOR = D-definujeme problém, I – informujeme se, T – tvoříme, R – realizujeme, jejíž součástí může být např. i Beseda pro spolužáky a brainstorming. S pomocí odborníků si děti definují problém skupiny (např. problémové chování spolužáka s MP) a hledají ideální řešení a cíl. Sbírají si informace, které jsou nezbytné pro vyřešení problému v knihovnách, na internetu, ale i konzultacemi s odborníky. Pak nastává etapa, kdy se uplatňuje tvořivé myšlení, fantazie, imaginace, analogie, asociace apod. Zde se dá využít metoda braimstormingu (= burza nápadů, který má dvě etapy, v první se nápady plynule tvoří, ve druhé se hodnotí. Je zakázána jakákoliv kritika a předčasné kritické posuzování nápadů, povoleny jsou i bláznivé a fantastické nápady). V posledním kroku se uskutečňuje přijaté řešení v praxi. Je dobře, když se k němu později vrací a přehodnotí se zkušenosti, které se získaly. Je dobré se dětí ptát, co si myslí, proč uspěly nebo neuspěly a co nejpřesněji určit příčiny úspěchů či neúspěchů.

Děti mohou do tohoto projektu zapojit i své rodiče doma

Nápady na výše uvedené hry v kapitole **Návrhy konkrétních praktik, jak pracovat se třídou** byly čerpány z knihy Miloty Zelinkové: Hry pro rozvoj emocí a komunikace a z knihy Nick Dubin: Šikana dětí s poruchami autistického spektra

# ŠKOLNÍČEK

## PROTI DROGÁM



Základní škola praktická a základní škola speciální, Ružinovská 2017/20  
Praha 4 - Krč

## **5. KAPITOLA**

### **Rizika, která vznikají braním drog**

**Braní drog způsobuje řadu nemocí. Nejnebezpečnější je, když je užívají děti a těhotné ženy.**

**Romanka Vondrová, S III**

**Na drogách vzniká psychická a fyzická závislost. Psychická závislost se projevuje neodolatelným přáním vzít si drogu.**

**Jarmila Koukalová, učitelka**

**Fyzická závislost znamená, že organismus drogu nutně potřebuje. Když ji nemá, člověk má abstinenční příznaky.**

**Lenka Stachová, učitelka**

**Abstinenční příznaky jsou např. špatná nálada, deprese, podrážděnost, úzkost, zlost, neschopnost soustředit se nebo zvýšená chuť k jídlu.**

**internetová adresa [www.dokurte.cz](http://www.dokurte.cz)**

**Řidič, který řídí pod vlivem drogy, je pro účastníky silničního provozu velmi nebezpečný a snadno může způsobit dopravní nehodu.**

**Marie Heinová, učitelka**

**U žen, které jsou na drogách závislé, může být ohrožena plodnost, zdárný průběh těhotenství a zdraví narozeného dítěte.**

**internetová adresa [www.drogovaporadna.cz](http://www.drogovaporadna.cz)**

**Braní drog, zvláště v období dospívání, zvyšuje nebezpečí úrazů a účasti na dopravních nehodách.**

**Simona Morávková, učitelka**

**Děti a mládež se pod vlivem drog častěji dopouštějí trestné činnosti.**

**Silvie Uhliaríková, učitelka**

**Otázky a odpovědi:**

**Vzniká na marihuanu závislost?**

**Martin Odrazil, 5. třída**

**Ano, kouření marihuany může vyvolat psychickou závislost. Znamená to, že si člověk, třeba když je s kamarády, zvykne marihuanu pravidelně užívat. Má na ni chuť, když ji nemá, je nervózní, špatně se soustředí. Psychické závislosti se lidé jen obtížně zbavují.**

**Marie Heinová, učitelka**

**Co je to „skank“?**

**anonymní dotaz žáka naší školy**

**Je to druh marihuany, která má silnější účinky.**

**Lukáš Host, 8.A**

**Co je škodlivější, marihuana nebo cigarety?**

**žáka naší školy anonymní dotaz**

**Jedna cigareta marihuany poškozuje dýchací cesty asi jako 20 tabákových cigaret, takže marihuana.**

**Milan Záruba, učitel**

**Sudoku:**

2	1		4	6	3	7	5	
5	4	6		7	2	1	3	9
8		3	9	1	5	6	4	2
4	5	1	3	9	8	2	7	
9	2	7		4	1	3		5
6	3	8	5	2		4	9	1
	9	4	2	5	6	8	1	3
3	6	5	1		4	9	2	7
1		2	7	3	9		6	4

PŘÍLOHA K  
RYTMUS

## KURZ JAK UVAŘIT ZA PÁR KAČEK A ZDRAVĚ

S LEKTORY JOLANOU ŽÁKOVOU A MÍŠOU FRAŇKOVOU

KDY: KURZ BUDE V ÚTERKY OD 16:00 DO 17:30 HODIN.

KURZ ZAČÍNÁ 18.4.2017. KURZ KONČÍ 27.6.2017.

KDE: V RYTMUSU, LONDÝNSKÁ 81, 4. PATRO, PRAHA 2 BUDOU PRVNÍ SETKÁNÍ. DALŠÍ SETKÁNÍ BUDOU PROBÍHAT V KUCHYNI, MÍSTO UPŘESNÍME.

CO SE BUDETE UČIT? KURZ BUDE ZAMĚŘEN PRAKTICKY NA:

- TIPY JAK ZMĚNIT SVŮJ JÍDELNÍČEK      TIPY JAK NAKOUPIT LEVNĚ A ZDRAVĚ
- JAK HOSPODAŘIT S JÍDLEM      • PRAKTICKÉ VYZKOUŠENÍ PŘÍPRAVY NĚKTERÝCH JÍDEL

NÁKLADY NA POTRAVINY, ZE KTERÝCH SE BUDE NA KURZU VAŘIT, SI HRADÍTE. BUDE TO PŘIBLIŽNĚ 40, KORUN NA LEKCI. DOHROMADY ZA CELÝ KURZ TO BUDE KOLEM 400,- KORUN. NA PRVNÍ LEKCI SI PŘINESTE 40,- KORUN V DROBNÝCH.

JAK SE PŘIHLÁSIT:

- 1) POŠLETE NA [iana.loskotova@rytmus.org](mailto:iana.loskotova@rytmus.org) SVÉ JMÉNO A PŘÍJMENÍ, TELEFONÍ ČÍSLO, NÁZEV KURZU.
- 2) VYPLŇTE PŘIHLÁŠKU A PŘEDEJTE JI VAŠEMU PRACOVNÍKOVI V RYTMUSU (KONZULTANT, PORADCE)

PŘÍLOHA L

JANA MICHALÍKOVÁ TRDOVNÁ

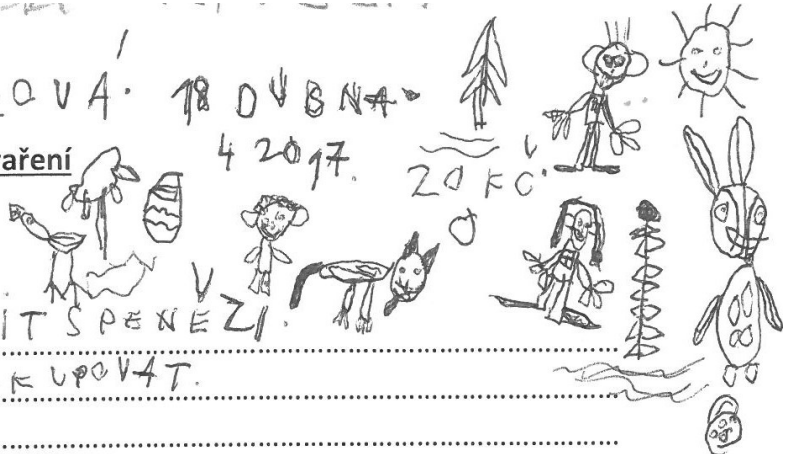
1. Setkání, Kurz zdravého vaření

4 2017.

ZOKO

Co se chci naučit?

VAŘIT HOSPODÁŘIT SPENĚZI.  
JÁ BEPEČNĚ NAKUPOVAT.



Co už umím? (např. nakupovat, vařit, znám zdravé potraviny)

VAŘÍČKA.  
VAŘIT

SMAZÁK HRAVO L K I  
NĚK

Bezpečnost při vaření — na co dávat pozor?

NAOPMĚNÍ. NAETŘINU. VODU. PÁNEA. VÍPŘSENE  
RIZNUTI. VÍPLEBTROUBU SPOPTK.  
NĚKĀ NEQDEHĀZIM. SKONTROLOVAT.

Zdravé stravování během dne- co mohu změnit?

(snídaně, svačina, oběd, večeře, pitný režim)

ESŮ BUCHT, POLIFFA. VODA.  
ČTU. ROHLIK. BRABORAKY.  
SHLEBY.

JÍPLŮ SEŠETŘÍ.



# Zipyho kamarádi



## Evaluovaná metodika pro práci s dětmi ve věku 5 - 7 let.

- Prokazatelně přispívá ke zvýšení sociálních dovedností.
- Interaktivní, posiluje vztahy, snižuje počet konfliktů, zvyšuje porozumění a dovednost poradit si v obtížných situacích.
- Proškolený pedagog pracuje s dětmi přímo ve škole.

### 6 modulů po 4 lekcích:

- city a pocity
- komunikace
- vztahy
- řešení konfliktů
- vyrovnávání se se změnou a ztrátou
- zvládání obtížných situací



## Ve více než 30 zemích světa.



## Jablíkovi kamarádi

- Evaluovaná metodika pro práci s dětmi ve věku 7 - 9 let.
- Rozvíjí a rozšiřuje témata Zipyho kamarádů.
- V ČR dostupná od roku 2017.



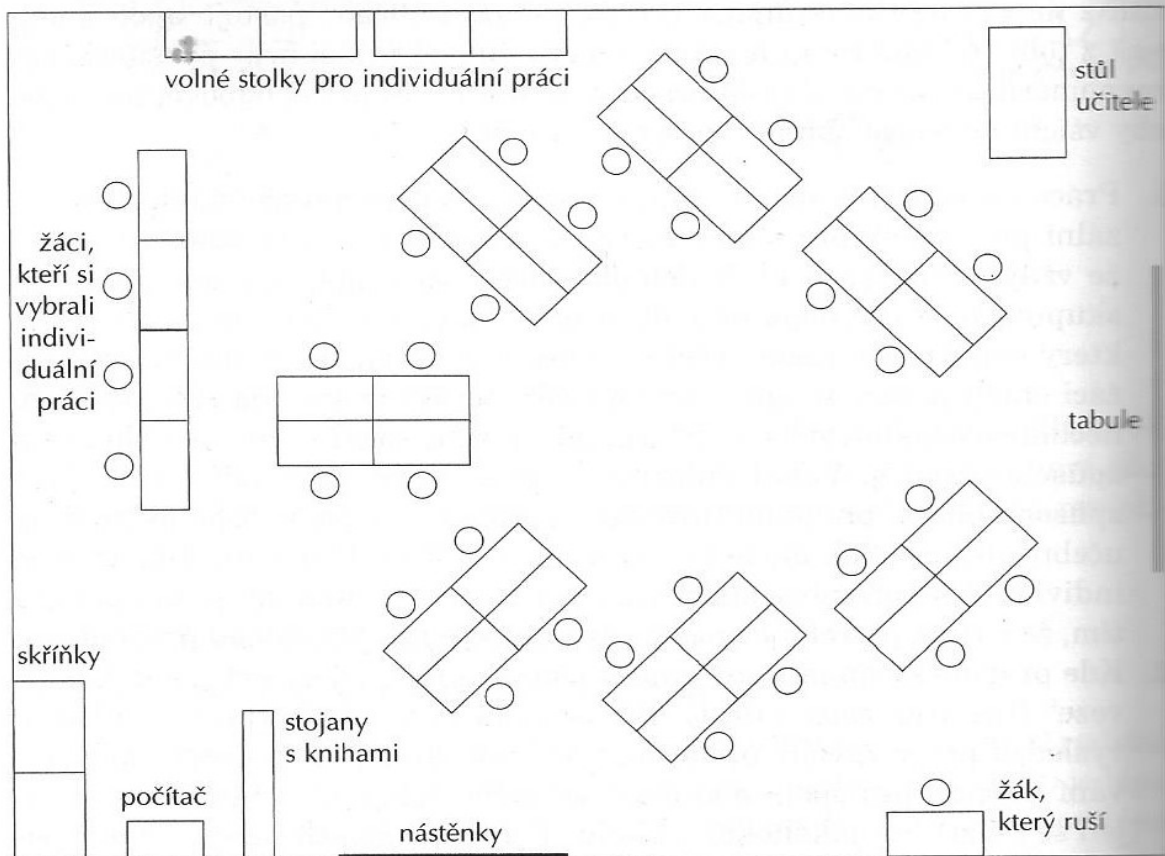
V České republice:  
Podpořeno grantem z Norska.  
Supported by grant from Norway.  
CZ.11/MGS/031

[www.zipyhokamaradi.cz](http://www.zipyhokamaradi.cz)  
[zipy@ecinstitut.cz](mailto:zipy@ecinstitut.cz)



Vyvinuta britskou organizací  
Partnership for Children.

gangers effect) pak vede k tomu, že časem skupiny a druhá část uvažuje ve smyslu: „Když někdo chce dělat tento úkol, ať si ho dělá, a kdyby potřeboval pomoc, ať se domluví.“



**Obr. 15** Uspořádání prostoru třídy pro skupinovou práci s vytvořením míst pro individuální práci (Reid, Forrestal, Cook, 1989)

## PŘÍLOHA O

### 1. Klinická kasuistika chlapce Pavla se středně těžkou mentální retardací

#### 1.1. Vymezení pomoci ze strany SPC

Pavlovi rodiče kontaktovali SPC v roce 2005, kdy bylo Pavlíkovi 6 let. Tehdy žádali o vyšetření školní zralosti k event. odkladu školní docházky a o konzultaci ohledně výběru vhodné základní školy. Pavel je stále klientem našeho SPC, které Pavlovi, jeho rodičům a škole poskytuje poradenství v oblasti vhodných přístupů při vzdělávání a vyhotovuje potřebnou dokumentaci. Pavel také pravidelně dochází do SPC na kontrolní psychologická a speciálně pedagogická vyšetření, ze kterých pak poradkyně, která má Pavla v péči, vychází při volbě vhodného vzdělávacího programu a při vyhotovení doporučení pro sestavení Individuálně vzdělávacího plánu.

Cíl vyšetření: základní doporučení týkající se dalšího výchovného a vzdělávacího vedení

#### 1.2. Anamnéza

Okolnosti anamnestické konzultace a psychologického vyšetření: anamnestický rozhovor s oběma rodiči trval 2 hodiny. Anamnestické údaje a popis současného stavu byl sepsán na základě údajů poskytnutých oběma rodiči. Na vyšetření chlapce doprovázejí oba rodiče. Použity byly klinické (rozhovor, pozorování) metody, herní techniky, inteligenční test (WISC).

Výpis z osobní anamnézy: Pavel je chlapec se závažným genetickým postižením Downův syndrom, které ovlivňuje somatickou i mentální oblast, promítá se do celé osobnosti dítěte. Má tedy přidružené zdravotní obtíže – oční vadu, skoliózu, abnormální a nezralý graf EEG, v důsledku toho je Pavlík v pravidelné péči očního a kožního lékaře, neurologa, kardiologa, psychologa, speciálního pedagoga a dochází na rehabilitaci. Navštěvuje pravidelně logopedii.

Mentální opoždění se projevuje ve všech oblastech, nejvýrazněji v oblasti řeči. Oslabena je také volní složka osobnosti a schopnost dlouhodobějšího soustředění.

Pavel se narodil z prvního těhotenství. Těhotenství bezproblémové. Porod v termínu, akutní sekci (pro pomalu postupující porod, nepříznivou polohu plodu). Apgar skóre 9 - 10 - 10. Porodní míry: 3710g/51 cm. Prodělal novorozeneckou žloutenku s fototerapií. Kojený nebyl, nesál. V raném věku atopický ekzém. Potíže s jídlem do 4. let. V prvních dvou letech zvýšená

nemocnost , recidivující záněty horních cest dýchacích, záněty středouší. Jiné operace ani úrazy neměl.

Rodinná a sociální anamnéza: Pavel žije v úplné rodině.

Otec: Lukáš (1975), SŠ, pracuje jako programátor.

Matka: Hana (1975), SŠ, pracuje jako knihovnice.

Pavel má o tři roky mladší sestru.

Rodinná anamnéza s ohledem na genetické a jiné neurologické poruchy negativní. O příspěvek na péči rodiče zažádali. Pobírají třetí stupeň.

Školní anamnéza: v 5 letech nastoupil do běžné MŠ, kde byl individuálně integrován ve třídě s dalšími 27 dětmi. Ve stejné třídě byly integrovány další dvě děti se závažným postižením. O rok později navštěvovala třídu i jeho mladší zdravá sestra. Odloučení od rodiny zvládal bez potíží, adaptace na režim školky byla velmi pozvolná. Nejprve docházel na dopolední režim, později na celodenní režim. V prvním roce se do činností spontánně příliš nezapojoval, dění ve třídě spíše pozoroval. V druhém roce byl již v sociálních kontaktech aktivnější, více se snažil o komunikaci. Vývoj řeči byl značně opožděný, Pavel užíval pouze několik slov, jeho souvislejší hlasový projev byl téměř nesrozumitelný. O to bohatší a srozumitelnější byly jeho mimické projevy. Při společných činnostech se Pavlík snažil spolupracovat, napodoboval činnosti paní učitelky nebo dětí, u činnosti však vydržel jen krátkou dobu, bylo třeba ho často vracet k práci a motivovat k pokračování. V sebeobslužných činnostech byl poměrně samostatný, bylo třeba mu však dávat jasné instrukce, co má kdy udělat. Při pobytu v budově si sám došel na toaletu, venku však situaci řešit neuměl a pomoc si neřekl. Pavlíkova integrace se díky vstřícnému přístupu paní učitelek pěkně dařila.

Besídek a jiných akcí se aktivně účastnil. Ve školce neměl bližší kamarády, o dětech spontánně nemluvil. Měl realizovaný odklad školní docházky. V 7 letech nastoupil do běžné základní školy, kde byl až do třetí třídy integrován s Individuálně vzdělávacím plánem a s přítomností asistenta pedagoga. Do čtvrté třídy nastoupil do základní školy praktické v Praze 4 s nižším počtem žáků ve třídě a s přítomností asistenta pedagoga.

U Pavla se dá stavět na jeho schopnosti nápodoby, dobrém vztahu k výtvarným a hudebně pohybovým činnostem.

### 1.3. Posouzení stavu

**Závěry z psychologických vyšetření (důvodem bylo vždy posouzení aktuální vývojové úrovně) a z pozorování ve škole:**

➤ Závěry z vyšetření z 11/2006:

Pavel rozumí pokynům velmi dobře, obtížněji se však samostatně vyjadřuje. Mluví v krátkých větách, často používá vlastní slovník. Pasivní slovní zásoba výrazně převyšuje aktivní vyjadřování. Spolupracuje velmi ochotně, na úkoly se však hůř koncentruje. Často pracuje způsobem pokus-omyl. Pracovní návyky (koncentrace pozornosti, vůle k dokončení úkolu apod.) nejsou zatím dostatečně rozvinuty. Kresba postavy je na úrovni hlavonožce. Úkoly a instrukce, které jsou podpořeny obrazovým materiálem zpracovává snáz než pouze řečené. Je možno se tedy při výuce opírat o zrakové vnímání. Kognitivní schopnosti jsou negativně ovlivněny horší kvalitou koncentrace pozornosti až neklidem, aktuálně se pohybují na hranici lehké a středně těžké mentální retardace. V osobnosti převládá přátelskost a pozitivní ladění.

➤ Návštěva školy – pozorování 11/2006:

Pavel je integrován v 1.tř. běžné ZŠ v Praze s přítomností asistentky pedagoga po celou dobu výuky. Ve třídě panuje pozitivní klima. Po stránce sociální je Pavel integrován velmi úspěšně, vypadá spokojeně. Děti s ním navazují spontánní vztahy. Je zřejmé, že jsou vedeny řídit hru, při které, Pavlík občas nezná míru (a jeho snaha o kontakt může být dětem až nepříjemná). Umějí mu říct, že je jim něco nepříjemné, a naopak s ním dělají legraci, když je to baví. Paní učitelka i paní asistentka chlapce zapojují do všech aktivit, které spolu s ostatními dětmi dělají. Po výukové stránce pracuje podle IVP, zatím většinou zvládá pracovat v souladu s činnostmi, které dělají i ostatní děti. Při většině úkolů sedí v lavici v přední části třídy, když je činnost náročnější a vyžaduje i větší klid, pracuje společně s paní asistentkou v zadní části lavic. Občas pracuje samostatně pod vedením třídní učitelky, při potřebě užšího vedení k němu přistupuje

i paní asistentka. Pavel se občas projevuje tvrdohlavě, zkouší, co si může dovolit, hledá hranice pro své chování. Někdy se nechce zapojit do programu. V těchto situacích je třeba rozlišit, jestli se jedná o jeho reakci na přetížení nebo zda reaguje pouze z trucu. Potom je zcela na místě, že mu paní učitelka dává pevné hranice toho, co smí a nesmí. Pavel je schopný to pochopit a své chování zvládnout. Paní učitelka už má zkušenost s integrací dítěte se speciálními výukovými potřebami.

➤ Návštěva školy – pozorování 11/2007 a 02/2008

Pavel navštěvuje druhou třídu ZŠ. Třída dostala novou paní učitelku, asistentka pedagoga pokračuje v práci s Pavlem z první třídy. Pavel a paní učitelka si na sebe postupně zvykají. Pavel si zatím „osahává“ hranice svého chování občas má tendenci dělat si, co chce. Při práci bylo zřejmé, že byl dětmi příliš rozptylován. Proto byl uspořádán pro Pavlíka výukový koutek v zadní části třídy, aby se zlepšila jeho koncentrace pozornosti. Občas využívá Pavel na krátké doby v hodinách matematiky a českého jazyka i prostor sousedního kabinetu. Při společné matematické hře na koberci byl Pavlík velmi spokojený a aktivně se činnosti zúčastnil. Je vhodné i hodiny matematiky a českého jazyka začínat společnou činností, do nichž je možné Pavlíka začlenit. Pro hlavní výukový program v těchto dvou předmětech volit individuální práci Pavla s paní asistentkou. I přesto, že složení třídy je velmi různorodé (talentovaní žáci, žáci s SPU) na Pavla děti reagují vstřícně, Pavlík se cítí spokojeně. Paní učitelka pracuje se žáky velmi pěkně, klidně a tvořivě. Přesto je třeba i nadále pokračovat v důsledném vytyčení hranic v jeho chování, vztahu ke spolužákům a k dospělým. Usměrnovat jeho impulzivní chování, procvičovat základní komunikační dovednosti, umět požádat, poprosit, pozdravit apod. Zároveň dbát na to, aby Pavlík činnosti dokončoval a neodbíhal od nich. Je třeba Pavlíkovi pomáhat vytvářet si představy, učit se orientovat ve světě. Je třeba zejména v matematice pracovat s konkrétními předměty a stále se učit a procvičovat pojmy jako málo, hodně, více, méně, před, za, vzadu, vepředu. Co nejvíce procvičovat řečové dovednosti, vyprávět nad obrázky, vést k porozumění přečteného textu. Práce s Pavlem vyžaduje mnoho trpělivosti,

kreativity, důslednosti a pevnosti ze strany paní učitelky i paní asistentky. Stále se občas projevuje tvrdohlavě a odmítá spolupracovat.

➤ Závěry z vyšetření z 06/2008:

Pavlík je druhým rokem integrován v běžné ZŠ v Praze 4. Příští školní rok přestoupí do ZŠ mimo Prahu z důvodu stěhování rodiny. Intelektové schopnosti se pohybují v pásmu středně těžké mentální retardace. Má nesnáze v oblasti komunikace aktivní i pasivní, má velký deficit pozornosti, který mu brání v kvalitní a dlouhodobější práci, je zvýšeně unavitelný. Kresba setrvává na úrovni hlavonožce. Ve školních výkonech zvládá psaní tiskacího písma se správným úchopem, čte nejistě spíše pouze slabiky, v matematice napočítá do 10, číselnou řadu plete. V oblasti intelektového nadání je nejvíce oslabena schopnost verbálního úsudku, abstraktní logické operace a zobecňování. V důsledku tohoto závažného postižení je značně omezena jeho orientační schopnost a samostatnost, proto potřebuje neustálý doprovod. Porucha řeči má negativní vliv také na kvalitu a intenzitu sociálního kontaktu. Osobnostní ladění Pavlíka je pozitivní, má rád legraci, někdy ale neodhadne míru a jeho reakce jsou nepřiměřené.

➤ Návštěva školy – pozorování 09/2008 a 12/2008; rozhovor s rodiči na půdě SPC 02/2009

Pavel navštěvuje třetí třídu běžné ZŠ mimo Prahu, kam se rodina přestěhovala. Pavlík si zvyká na nové prostředí, nové spolužáky, nového pana učitele i paní asistentku. Zdá se, že Pavlík vnímá pana učitele správně jako autoritu, zároveň respektuje a poslouchá paní asistentku. V této oblasti nastal u Pavlíka velký posun a velké zlepšení. Je však rychleji unavitelný, přestává se soustředit a začíná zlobit. Je proto nezbytné často střídat činnosti, dopřát chvíle odpočinku a relaxace. Paní asistentka přistupuje k Pavlíkovi velmi laskavě a empaticky, zároveň s určitou pevností. Vyžaduje od Pavla dodržování základních pravidel chování, zároveň ho motivuje k práci a aktivitě. Zatím Pavlík potřebuje nepřetržitý dohled, o přestávkách dochází občas ke konfliktům se spolužáky. Je třeba Pavlíka učit zvládat sociální situace ve vztazích se spolužáky,

orientovat se v nich. Ve škole je Pavlík každý den první tři hodiny vyučování. Delší pobyt ve škole je v jednání. Problém je zajištění odpovídající asistence k Pavlovi, která by delší pobyt ve škole umožnila. Je třeba, aby škola vytvořila Individuálně vzdělávací plán tak, aby co nejoptimálněji vystihoval vzdělávací a sociální potřeby Pavla a integrace tak mohla plnit co nejlépe svou funkci. O dva měsíce později proběhla schůzka ve škole za přítomnosti paní ředitelky, pana učitele třídního, paní asistentky, paní výchovné poradkyně a rodičů. Hovořilo se o úskalích integrace, o tom, že škola nemá asi takové prostředky a takové vybavení, které by vhodněji a lépe Pavlíka pomáhaly rozvíjet. Rodiče vnímají jako nedostatečné a problematické, že Pavlík navštěvuje školu jenom 3 hodiny denně. Škola odmítá bez odpovídající asistence navýšit dobu výuky pro Pavla. Rodiče proto zvažují možnost sehnání osobního asistenta, což ovšem není standardní cesta. Poté hovořil pan učitel o školních výsledcích, o tom, jak pobyt ve škole probíhá, co v učivu zvládá, co se nedaří. V hodnocení a klasifikaci Pavlíka se bude vycházet z IVP. V celkovém hodnocení individuálního vzdělávání Pavla ve škole je potřeba ale nezapomínat na sociální funkci integrace. Zde Pavel udělal pokrok, orientuje se v prostředí školy, zná jména svých spolužáků. Posledním projednávaným bodem bylo to, že se Pavlík mnohdy chová nevhodně až agresivně vůči svým spolužákům. Problém je způsoben tím, že Pavlík již začal vnímat svoji odlišnost od ostatních, nesdílí s ostatními společné zájmy a jeho chování je do určité míry obranou reakcí, a také neví jak jinak na sebe upozornit, a proto volí problémové chování jako způsob komunikace. Touží po ocenění a úspěchu. Škola si ale s tímto problémem neví rady, pan učitel se s rodiči domlouval o společných výchovných postupech, které by co nejúčinněji pomohly zabránit u Pavla tomuto chování. Za další dva měsíce proběhl rozhovor s rodiči na půdě SPC. Rodiče projeví velkou nespokojenost s přístupem k integraci Pavla stávající školy, která sama nehledá možnosti, jak integraci lépe nastavit. Spolupráce se školou je na špatné úrovni. Škola často odmítá akceptovat specifika v chování typické pro diagnosu Downův syndrom a při jednání je zřejmá neochota využívat opatření a konkrétní postupy pro jednotlivé předměty popsaná v IVP. Rodiče navštívili SPC ohledně poradenství ve výběru školy, protože stávající škola v současné době projevuje minimální ochotu k individuálnímu přístupu a často argumentuje tím, že Pavel ani v současnosti ani v budoucnosti nebude stačit výukovým požadavkům a že jeho chování není zvladatelné v prostředí běžné školy ve velkém kolektivu. Dalším argumentem školy bylo, že vyučující nemají čas na individuální přístup a na změnu atmosféry ve třídním kolektivu. Čas,



který by tomu museli věnovat, by byl na úkor vzdělávání ostatních žáků ve třídě. Integrace se dá v současné době hodnotit jako neúspěšná. Na základě tohoto rozhovoru doporučilo SPC rodičům Svobodnou speciální školu J.A.Komenského v Praze (s waldorfskou pedagogikou) jako velmi vhodnou pro další Pavlíkovo vzdělávání. Malý počet dětí ve třídě, možnost individuálního přístupu ke každému dítěti, respektování speciálních potřeb dítěte. Způsob výuky, který umožňuje zapojení celé osobnosti dítěte, využití prožívání a vlastní zkušenosti, poskytování možnosti uspět každému dítěti v tom oboru, kde je to reálné. Dobrým vedením, speciálně pedagogickou péčí, přiměřeným obsahem a rozsahem učiva, přiměřenou zátěží a malým kolektivem dětí ve třídě, které budou mít více společných zájmů s Pavlem, se bude lépe dařit zvládnout Pavlíkovy nevhodné projevy chování, které se v takovémto prostředí určitě budou vyskytovat v daleko menší míře či vůbec.

➤ Návštěva školy – pozorování 06/2009

Pavel již navštěvuje Svobodnou speciální školu J.A.Komenského. Proběhla schůzka s paní učitelkou třídní a s maminkou chlapce. Byla svolána za účelem zhodnocení práce Pavlíka ve druhém pololetí školního roku. Paní učitelka ukázala některé Pavlovy práce z matematiky a českého jazyka, také práce výtvarné. Pavlík udělala pokroky v kognitivní oblasti, ale také v oblasti sociální. Je již z něho samostatný školák, umí se pěkně chovat, spolupracuje s paní učitelkou a dalšími dětmi ve třídě. Paní učitelka obdivuje Pavlíkovu výbornou paměť, pamatuje si i detaily. Paní učitelka s Pavlíkem pracuje i na nácviku výslovnosti speciálními logopedickými cvičeními. Pavel do nové školy chodí rád, velmi dobře prospívá. I když práce s ním vyžaduje stále velké nasazení ze strany paní učitelky. Vysvědčení bylo vystaveno formou slovního hodnocení v duchu pozitivní motivace k další práci. Je napsáno reálně a výstižně. Pavel se již teď těší do čtvrté třídy.

➤ Návštěva školy – pozorování 11/2009

Pavlík navštěvuje čtvrtou třídu Speciální školy J.A. Komenského. Po zahájení hodiny děti vyvodily společně datum, řekly si, co se v hodině a ten den budou učit, Pavlík se dobře orientoval v čase a prostoru. Slova a věty se děti učí pomocí názoru a všemi smysly. Krokují, tleskají, pískají na flétničku. Paní učitelka se soustředí velmi na rytmizaci, což je výborný nástroj k vývoji řeči, ale i psaní a čtení. Pavlík je ochoten spolupracovat, je však stále hodně závislý na individuální pomoci. Paní učitelka zkouší Pavla také postupně osamostatňovat a zadávat mu úkoly, které může vypracovat sám. Paní učitelka má velmi hezký a laskavý přístup k Pavlíkovi, zároveň je dostatečně pevná a nastavuje mu jasná a zřetelná pravidla. Pavlík je schopen své chování opravit, má radost z dobře provedeného úkolu. Pavlíka hodně baví pomáhat paní učitelce, uklidit pomůcky. Rozdat sešity, připravit se na výuku. Ve škole zažívá Pavlík velmi často úspěch, spousta věcí se mu daří.

➤ Protokol z jednání ve škole 01/2010 – hodnocení 1. pololetí od paní učitelky

Pavlík dochází do školy pravidelně. Hodně vyrostl a zmohtněl. Je si vědom své „chlapské“ síly. Je-li dobře naladěný, rád s něčím pomůže. Nemá však odhad a při divočení může spolužákům i něco způsobit. Puberta si vyžádala daň ve větší svéhlavosti a menší ochotě poslechnout. Pavel pomáhá jen když je dobře motivován. Pavel se výborně zorientoval v časovém rozvrhu i v prostoru celé školy. Je možno ho i někam poslat, aby vyřídil, předal. Pamatuje si hodně praktických věcí, je bdělý vůči dění kolem sebe. V českém jazyce si Pavlík rozšířil svůj osobní slovník, lépe rozumí a lépe se domluví. Řeč je nadále málo plynulá a agramatická. Při čtení se musí hodně soustředit, úkol si zjednodušuje hádáním. Naučil se několik psacích písmen – a,e,u,i,l,m,n,o,p,t,v,D,K – podepíše se, spojuje slabiky. Návuk písma ho vede k většímu soustředění, přibrždění kvapné práce. V matematice se Pavel zlepšuje rychleji. Začal se dařit rozklad čísla 10. S názorem sčítá desítky. Pavel

má velkou potřebu se sebevyjádřit a být vnímán. Při nezdarech se hromadí napětí. Nadále je velmi nutné pěstovat řeč a kultivovat ji. Nadále je třeba Pavla učit rozlišovat vhodné a nevhodné chování, poznávat hranice, učí se řešit sociální situace. Pavel však od nástupu na speciální školu udělal veliký pokrok v sebekontrolě a vnitřní kázni. Rodina velmi pěkně

spolupracuje se školou. IVP odpovídá možnostem a schopnostem Pavla a respektuje jeho speciální vzdělávací potřeby.

➤ Závěry z vyšetření z 10/2010

Kognitivní schopnosti se pohybují v pásmu středně těžké mentální retardace. Nejslabší část profilu schopností tvoří oblast verbálního a abstraktně vizuálního myšlení, oslabení je také patrné v oblasti praktického a sociálního myšlení. Kvalitu a intenzitu sociálního kontaktu také výrazně ovlivňuje porucha řeči. Od minulého vyšetření je patrné zlepšení v oblasti koncentrace pozornosti, v sebekontrolě a vnitřní kázni.

➤ Návštěva školy – pozorování z 12/2010

Paní učitelka velmi kreativně vymýšlí rozmanité způsoby práce, vždy tak, aby Pavlík co nejlépe porozuměl a mohl pracovat i samostatně. Opět lze říci, že Pavlík udělal velké pokroky v rozumové oblasti, v komunikaci i ve školních a pracovních návycích. Problémem, kterým se teď paní učitelka zabývá nejvíce, je Pavlovo chování. Má sklon poštuchovat své spolužáky, dělat jakoby „legrace“, u kterých ale neodhadne vhodnost a které potom vedou ke konfliktům. Doporučily jsme co nejvíce Pavlíka zaměstnávat praktickými činnostmi, vlastně mu dát jakousi funkci „asistenta“, aby uplatnil svou šikovnost, vynikl kladným způsobem a nemusel na sebe upozorňovat tím méně vhodným. Paní učitelka toto doporučení akceptuje a již nyní vymýšlí pro Pavlíka nejrůznější typy praktických činností. Jinak paní učitelka Pavlíka chválí a má radost z jeho pokroků.

➤ Návštěva školy – pozorování z 01/2012

Pavlík chodí do 6. ročníku a je vzděláván podle IVP. Vzhledem k nízkému počtu žáků ve třídě zde není asistent pedagoga. Ten dochází pouze občas, když je uvolněn z jiné třídy. Byla jsem

přítomna na hodině matematiky, prohlédla jsem si sešity, viděla, jak Pavlík píše a poslechla jsem si jeho čtení. Po celou dobu mojí přítomnosti ve třídě se Pavlík choval velmi slušně, pěkně pracoval, respektoval pokyny paní učitelky. Velice mile mě překvapilo, jak Pavel vyspěl v sociální a komunikační oblasti. Vyjadřuje se již podstatně srozumitelněji, umí vhodně reagovat na podněty. Podle slov paní učitelky jsou ale také dny, kdy je Pavel v negaci, odmítá pracovat, a ještě vymýšlí různé způsoby, jak na sebe, bohužel negativně upozornit. Po Vánocích se ale chování zlepšilo. Po vyučování jsme se sešly s maminkou Pavla, abychom zhodnotily uplynulé období Pavla ve škole. Paní učitelka průběžně informuje rodiče o Pavlově působení ve škole, píše projevy pozitivní, ale i negativní. Pro Pavla je to velká motivace, neboť každý pátek rodiče podle zápisů paní učitelky rozhodnou o odměně větší či menší nebo také žádné.

➤ Závěry z vyšetření z 04/2012

Pavlův aktuální celkový intelektový výkon se nachází v pásmu středně těžkého mentálního opoždění. Silnou stránkou profilu inteligence je oblast kvantitativního myšlení, schopnost praktického a sociálního myšlení. Slabší stránkou profilu inteligence je oslabená úroveň řeči, úroveň slovní zásoby, schopnost prostorové představivosti, schopnost analýzy syntézy a oblast sluchové krátkodobé paměti spolu se schopností koncentrace pozornosti. Pavel je velice milý a komunikativní chlapec s přiměřenou aspirační úrovní a přiměřeně rychlým pracovním tempem. Má dobré pracovní návyky a respektuje bez potíží omezení a pravidla, je potřeba jej často chválit a povzbuzovat, vytvořit ve třídě milé, bezpečné a přijímající prostředí. Doporučuji chlapce nadále vzdělávat podle RVP pro ZŠ speciální.

➤ Závěry z vyšetření z 09/2013

Jedná se o chlapce s dg. Downův syndrom, jehož kognitivní schopnosti se kontinuálně pohybují v pásmu střední mentální retardace. Pavel má dobré pracovní návyky, pracuje se snahou vyhovět, přiměřeně se soustředí. Má slabší schopnost zrakové analýzy a syntézy, vážne vizuomotorická koordinace. V komunikaci jsou patrné obtíže v aktivní i pasivní složce. Od

minulého vyšetření je patrný další pokrok zejména v práceschopnosti a sebekontrolole. Způsob vzdělávání stávající školy plně vyhovuje Pavlovým možnostem a schopnostem a rozvíjí všechny složky jeho osobnosti. Doporučuji nadále Pavla zapojovat do skupinových činností, které ve škole pořádají a podporovat jeho sociální začlenění.

➤ Protokol z jednání ve škole 01/2014 – hodnocení za 1. pololetí od paní učitelky

Pavlík byl v tomto pololetí zase o něco klidnější, dá si říci, i když některé věci je nutno víckrát zopakovat. Stále musí cítit jednoznačnost a důslednost. Sociální problémy neměl, ve třídě je dobře přijímán. Obtížnější je to u „cizích“ dětí z jiných tříd. Ve třídě je Pavel „akční“, stále připraven něco pomáhat. Pavel je rozvíjen i v „Kroužku sociálních dovedností“, který nabízí naše škola. Velkým úspěchem je Pavlův zájem o čtení a psaní. Zlepšila se úprava. Pavel je schopen psát v tiskací podobě stejně velká písmena. Naučil se již 1/3 psacích písmen. Je pyšný na svůj podpis. Doma si pravidelně čte. Zlepšila se analýza a syntéza. Stále je pracováno na komunikaci. Ke školnímu kolu „Poetické dopoledne“ se naučil jednoduchou báseň o několika slokách. Zúčastňuje se dramatického vystoupení třídy. V matematice cvičíme nadále dle názoru rozklad a dopočet do 20. Největší obtíže jsou v naukách. Chybí mu zde slovní zásoba a vnímání souvislostí. Nutno však uznat, že vydrží s větší trpělivostí sledovat výklad.

➤ Návštěva školy – pozorování z 03/2014

Pavla jsem tentokrát zastihla v kroužku sociálních dovedností. Potěšilo mě, jak se Pavel hezky chová, velice kultivovaně. Přivítal se se mnou a pracoval soustředěně a aktivně. Předmětem výuky byla metodika nakupování. Žáci poslouchali nahrávky různých situací v obchodě při nakupování. Pomocí karet se slovy ANO a NE posuzovali správnost situací. Pavel všechny karty zvedl správně. Verbálně se vyjadřoval obtížněji, ale po určité chvíli našel i správnou odpověď. Radoval se z pochvaly. Po teoretické přípravě odcházeli žáci do terénu na skutečný nákup. Hovořila jsem následně s paní učitelkou třídní. Ta Pavla také velmi chválila,

zlepšilo se jeho chování, prodloužila se doba soustředění. Pavel reaguje dobře i na domluvu spolužáků, a hlavně na pozitivní motivaci. Pavel se velmi snaží v písemném projevu, chce se pěkně podepisovat. Jde mu o rytmizaci, zlepšil se v syntéze a analýze slov. Zvládá pravopis tvrdých a měkkých slabik, učí se vyjmenovaná slova, zatím názvy zvířat. Hezky přepisuje podle předlohy, kreslí podle vzoru. Paní učitelka mi ukázala chlapcovy sešity a podrobně vylíčila všechny Pavlovy dovednosti. Je opravdu obdivuhodné, s jakým nasazením a s jakou pečlivostí paní učitelka přistupuje k chlapcovu vzdělávání.

➤ Návštěva školy – pozorování z 03/2015

Před návštěvou školy jsem hovořila s maminkou chlapce o výchovných otázkách a přístupech k dospívajícímu Pavlovi. Ve škole jsem poté hovořila s paní učitelkou třídní a s paní učitelkou českého jazyka a výtvarné výchovy. Pavla jsem tentokrát viděla mimo vyučování, tedy na chodbě a venku (pozorování zatmění Slunce). Měla jsem možnost s Pavlem hovořit a vidět jeho chování mezi dětmi. Pavel nyní navštěvuje 9. třídu školy a je z něho slušný a samostatný chlapec. Podle slov pedagogů potřebuje při vyučování stále aktivovat a přiměřenými činnostmi udržovat v pozornosti. Mnohé školní úkoly se naučil Pavel plnit samostatně. Píše velkým tiskacím písmem, ale zkouší i psacím. V matematice se výuka soustředí na matematické představy a dovednosti, které lze využít v praxi. Žáci počítají s penězi, venku určují geometrické tvary, porovnávají čísla, počítají s názorem. Pavel rád pracuje, je manuálně zručný, má velkou sílu. Tu je potřeba někdy usměrňovat, aby se jí chlapec naučil používat správně a ku prospěchu. V sebeobslužných dovednostech je Pavel samostatný. Ve třídě má kamarády, hodně pomáhá jedné dívence, o kterou se velmi pozorně stará. Mám radost, jak pěkně se chová a komunikuje, jak umí respektovat pokyny a jaký má zájem o druhé. Za to jistě patří velký dík pedagogům školy, kteří svým pedagogickým umem, empatií, tolerancí a vstřícností pomáhají žákům vyspět ve slušné a samostatné osobnosti.

➤ Závěry z vyšetření z 03/2016

Pavel je výrazně společensky orientovaný chlapec, jeho kognitivní kapacita i nadále spadá do pásma střední mentální retardace. Největší deficit se i nadále projevuje v oblasti aktivní řeči (obtížně srozumitelný projev). Je ale komunikativní, společensky orientovaný, veselý.

V aktivní řeči přetrvává obtížně srozumitelná výslovnost, Pavel se vyjadřuje ve větách, je upovídaný. Vypráví o škole, dělá si legraci, vtipkuje. Při čtení zpočátku hodně chybuje, ale techniku čtení má dobře zvládnutou (když se zklidní a soustředí se). Reprodukce je oslabená, lépe vypráví s podporou textu, který četl. Ve psaní si postupně osvojil psací písmo, které zvládá opisovat, při diktátu vynechává písmena (vážně sluchová analýza a syntéza). Naopak v oblasti zrakové percepce (analýza – syntéza) podává Pavel lepší výkony. Vážně schopnost koncentrace pozornosti a krátkodobé zrakové i sluchové paměti.

V osobnostním projevu jsou patrné vlivy spojené s pubertálním zráním, občas sklony k předvádění, zlehčování situace. To může mít vliv na vzdělávací proces, ale jedná se o vývojovou záležitost. Očekáváme, že vlivem dalšího zrání se takové projevy zmírní. V případě práce jeden na jednoho lze navázat přirozenou spoluprací a nastolit hranice spojené s respektováním pokynů. Celý projev Pavla je sociálně orientovaný, chlapec je komunikativní a společenský, s pozitivním laděním.

➤ Návštěva školy – pozorování z 04/2016

Hovořila jsem s paní učitelkou třídní o působení Pavla ve škole. Paní učitelka mi ukázala chlapcovu písemnou práci z matematiky, která dopadla opravdu velmi dobře a výsledek způsobil radost Pavlovi i paní učitelce. Na začátku hodiny proběhla krátká rytmická část, ve které si žáci opakovali pomocí tleskání a dupání násobky dvou a tří a číselné řady jednotkové, desítkové, stovkové a tisícové. Pavel velice pěkně pracoval, aktivně a soustředěně se všech činností účastnil. Následovalo opakování geometrických tvarů, ty žáci hledali a určovali ve třídě. Pavel si udělal i vtipnou legraci, když kruh ukázal pomocí prstů. Paní učitelka se zasmála a žert ocenila. V poslední části hodiny pracovali žáci v lavici, Pavel se spolužačkou a s paní asistentkou porovnávali písemně čísla /větší, menší/ a nakonec počítali příklady na sčítání a odčítání do deseti. Po vyučovací hodině jsem si ještě prohlédla chlapcovy sešity a povídala jsem si Pavlem. Nejvíce vypráví o rodině, babičce, bratrovi a sestře. Paní učitelka mi sdělila,

že ve svých hodinách nemá žádný problém s chováním Pavla a pokud se vyskytnou u jiných pedagogů nebo o přestávkách nějaké nevhodné projevy v chování chlapce, řeší je ve spolupráci s rodiči. Je zcela zřejmé, že Pavel paní učitelku třídní plně respektuje a zároveň k ní má hezký vztah. Pavel je velký chlapec, umí se pěkně a slušně chovat. Potřebuje ale znát hranice a dostávat dostatečně pevnou zpětnou vazbu na své chování. Pak se dobře orientuje v tom, co je vhodné a co již nikoliv a umí se opravit. Pavel bude pokračovat ve vzdělávání na Střední praktické škole waldorfské. Známé prostředí, spolužáci i pedagogové jsou pro toto rozhodnutí výhodou. Děkuji za milou návštěvu ve třídě, za vzdělávání chlapce, které kladně přispívá k jeho celkovému osobnostnímu rozvoji.



## **1.4. Doporučen pro vzdělávání na Střední praktické škole waldorfské**

### **Diagnostický závěr pro účely vzdělávání:**

Pavel je chlapec s Downovým syndromem. Končí 10. rok školní docházky, kterou téměř celou absolvoval v ZŠ waldorfské. Ve škole je velice dobře zadaptovaný, prostředí školy je mu známé, mezi spolužáky má navázány pevné sociální vztahy. Pavel je chlapec, který vyžaduje individuální přístup, toleranci k výkyvům v chování i školních výkonech. Potřebuje přijetí ze strany pedagogů, zároveň pevné a důsledné vedení. V pracovních činnostech je chlapec aktivní a spolupracující, dobře reaguje na pochvalu a ocenění. Snaží se pomáhat druhým. V učebních činnostech potřebuje Pavel podporu, pozitivní motivaci, předvedení a názor.

### **Doporučený vzdělávací program:**

ŠVP zpracovaný v souladu s RVP pro obor vzdělání Praktická škola dvouletá

### **Doporučení napsaná ve zprávě z psychologického vyšetření z 03/2016**

- Pokračování ve studiu na waldorfské praktické škole
- Pokračovat v logopedické péči
- Zapojovat Pavla do mimoškolních aktivit
- Užší vedení, průběžnou motivaci
- Vzhledem k horší kvalitě koncentrace pozornosti preferovat kratší úkoly
- Hodnotit snahu, oceňovat i drobný úspěch
- Pevné a zároveň citlivé vedení, respektování autority
- Častěji střídat činnosti, aby se pozornost udržela v aktivitě
- Častěji opakovat probrané
- Strukturovaný podnětový materiál

### **Doporučená podpůrná opatření:**

Individuální přístup k chlapci

Tolerance výkyvů v chování a jednání

Pevné a důsledné vedení při respektu k osobnosti žáka

Využití pozitivní motivace k činnostem

Pochvala, podpora a ocenění

### **Zřízení místa asistenta pedagoga na pracovní úvazek 10 hodin týdně**

#### **Potřeba dalšího pedagogického pracovníka**

Asistent pedagoga pomůže zabezpečit ve třídě bezpečnost chlapce při výuce i během přestávek. V případě potřeby pracuje s chlapcem individuálně, motivuje ho k činnostem, podporuje a usměrňuje. Asistent pedagoga pracuje pod vedením pedagoga a je v třídě nápomocen i dalším žákům.

## **Závěr**

V této případové práci jsem popisovala kazuistiku chlapce ze středně těžkým mentálním postižením. Pavlova výkonnost je negativně ovlivněna oslabením v oblasti aktivní řeči (obtížně srozumitelný projev), sníženou schopností koncentrace pozornosti a výrazně oslabenou odolností vůči zátěži. Ve škole potřebuje dostatek času a trpělivé doprovázení pedagoga. Pavlovi prospěl přechod z integrace na běžné základní škole na základní školu speciální zejména v rozvoji v oblasti sociálních dovedností. V kolektivu s menším počtem žáků a díky angažovanosti třídní učitelky bylo možno dávat v případě potřeby Pavlovi individuální péči. Důležitou roli v této oblasti hrály také nácviky sociálních dovedností, které byly rozvíjeny jak přirozeně v průběhu výuky, tak v byl podpořen i ve třídě umožnil